REVISTA DE EDUCACION

306

LA PROFESIÓN DOCENTE

1995

ENERO · ABRIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE:
Álvaro Marchesi Ullastres
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
Javier Lamana Palacios
Secretario General Técnico

VOCALES:
Jesús Palacios González
Director General de Renovación Pedagógica

Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares

Francesc Colomé Monserrat
Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa

Francisco Ramos Fernández-Torrecilla
Director General de Coordinación y de la Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Publicaciones

Patricio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Ordenación Académica

Miguel Soler Gracia
Director del Centro de Desarrollo Curricular

Manuel Ávila Cañadas
Subdirector General de Educación Especial

Ángel Martínez de Paz
Subdirector General de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Juan Manuel Moreno Olmedilla

CONSEJEROS:
Inés Alberdi Alonso
Julio Carabaña Morales
Juan Delval Merino
Manuel de Puelles Benítez
Ángel Rivière Gómez

EQUIPO DE REDACCIÓN:
Rogelio Blanco Martínez
Julia Gómez Moreno

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Herminio Barreiro Rodríguez
César Cascante Fernández
Ernesto García García
Javier Marrero Acosta
Juan Ignacio Pozo Municio
Josep M. Rotger i Cerdà
Ignasi Vila Mendiburu

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación. Documentación y Evaluación (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-95-136-7
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) - Tomás Bretón, 51-28045 Madrid

© Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 306 enero-abril 1995

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00

S U M A R I O

MONOGRÁFICO

Págs.

JAVIER BARQUÍN: *La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión* 7

VICTORIA A. FERRER PÉREZ, M.ª ANTONIA MANASSERO-MÁS, ÁNGEL VÁZQUEZ-ALONSO, JOANA FORNÉS-VIVES y CAMEN FERNÁNDEZ-BENNASAR: *Apoyo social como factor modulador del estrés en la enseñanza* 67

JULIO CABERO ALMENARA y FELICIDAD LOSCERTALES ABRIL: *La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas* 87

ANTONIO GUERRERO SERÓN: *La construcción social del Magisterio: orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones* 127

MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ: *Ciclos en la vida profesional de los profesores* 153

CARLOS MARCELO GARCÍA: *Constantes y desafíos actuales de la profesión docente* 205

ESTUDIOS

ANTONIO VIÑAO FRAGO: *Historia de la Educación e Historia Cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones* 245

JOSEP M.ª ROTGER: *Necesidades de formación en la empresa y sistema universitario* 271

JOSÉ M.ª NÚÑEZ ESPALLARGAS y V. FONT MOLL: *Aspectos ideológicos en la contextualización de las Matemáticas. Una aproximación histórica* 293

FERNANDO GIL VILLA: *El estudiante como actor racional. Objeciones a la teoría del capital humano* 315

XIMENA SÁNCHEZ SEGURA y FRANCISCO FERNÁNDEZ MATEO: *Clase social y códigos sociolingüísticos en escolares básicos de Valparaíso y Viña del Mar (Chile)* 329

Págs.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO: *La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía. Una aproximación etnográfica* 347

ALFREDO OLIVA DELGADO: *Ideas de educadores preescolares españoles sobre desarrollo y educación infantil* 375

INFORMES Y DOCUMENTOS

VICTORIA SÁNCHEZ GARCÍA: *La formación de los profesores y las matemáticas: Algunas implicaciones prácticas de las investigaciones teóricas* 397

MARIO DE MIGUEL DÍAZ: *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior* 427

JOSÉ DEVÍS DEVÍS: *Deporte, Educación y Sociedad: hacia un deporte escolar diferente* 455

ÁFRICA MELIS: *La Formación Profesional durante el Tercer Reich* 473

BIBLIOGRAFÍA

JUAN ANTONIO GARCÍA FRAILE: *Historia de la Educación en España y América* 487

Recensiones 497

MONOGRÁFICO

MONOGRÁFICO

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESORADO. ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA (1)

JAVIER BARQUÍN (*)

Los estudios sobre el profesorado (2) gozan actualmente del favor de agencias (3) y grupos de investigación. La eclosión que observó este tema en el área anglosajona durante la década de los setenta tiene su parangón, salvando las distancias de la potencialidad investigadora de nuestra comunidad educativa, con el caso español. Este trabajo tiene por objeto revisar las distintas orientaciones y tradiciones presentes en el panorama hispano así como los resultados de las investigaciones. El creciente uso y traducción de los trabajos realizados en América del Norte e Inglaterra ha impactado tanto en los focos de investigación como en los modelos (4). En cierto modo, se llevan a cabo los mismos procesos que en otras latitudes con el objeto de comprobar, entre otros objetivos, la probable similitud de actitudes y creencias entre el profesorado de distintos países (5). La

---

(*) Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

(1) Todo intento de síntesis y recopilación de material sobre el tema está sujeto al error y al olvido de algunos trabajos. Esta leve excusa me anima a pedir disculpas por las posibles ausencias injustificadas y a confiar en que la capacidad crítica de la comunidad investigadora complete el presente trabajo.

(2) El uso obligado de vocablos que se refieran a las/os profesoras/es y que eviten una reiteración por el uso de uno sólo, obliga a diversificar la terminología. Sin embargo, debe entenderse que cuando se habla de profesorado, docentes, profesores, etc., nos estamos refiriendo a los dos géneros y que el uso indistinto de unos u otros obedece a cuestiones meramente literarias y no de prejuicios u olvidos sexistas.

(3) Véase la convocatoria del CIDE para 1993 (BOE...) donde se prioriza la investigación sobre fórmulas que promuevan el prestigio social y el desarropllo profesional del docente.

(4) La bibliografía citada en los trabajos es una buena prueba de las referencias a los estudios extranjeros.

(5) Por ejemplo MARCELO (1986) analiza los procesos de planificación, enseñanza y toma de decisiones con dos grupos de profesores, con y sin experiencia. A los datos se aplican sistemas de categorías de McNair y Joyce y de Morine. Los resultados indican que no existen diferencias en los pensamientos interactivos, pero sí en las decisiones interactivas. Parece que las diferencias estriban en la información que se posea sobre el

mayoría de los trabajos utilizan ejemplos foráneos, ya para apoyar los resultados, ya para marcar las diferencias; en resumen, la referencia lo constituyen los estudios realizados en contextos muy diferentes de nuestras comunidades autónomas o del estado español.

El trabajo se estructura en dos partes. La primera está dedicada a la revisión de tres tradiciones de investigación que con mayor o menor presencia han servido de guía en algunos estudios. La segunda intenta ser una síntesis y crítica del estado actual sugiriendo algunas orientaciones. Aunque la mayoría del material utilizado se encuentra publicado también se hará mención a algunas investigaciones con poca difusión (6). Se ha preferido trabajar con estudios que el público conoce en general o que se encuentran ampliamente difundidos a través de libros o revistas ya que el resto, aunque puedan ser de una calidad excelente, mientras no se hallen suficientemente utilizadas por los usuarios, podemos considerarlas limitadas debido a su escaso impacto en el resto de la comunidad educativa (7).

PRINCIPALES ORIENTACIONES EN LOS ESTUDIOS SOBRE EL PROFESOR

El profesorado es objeto de estudio desde plataformas metodológicas basadas en supuestos teóricos que difieren respecto a la función y formación del docente. La figura del profesor es lo suficientemente compleja para ser abordada por especialistas de distintas disciplinas. El intento de reunir las investigaciones en tres áreas más o menos definidas, da lugar a las siguientes vías de análisis:

- Enfoque sociológico.
- Pensamiento del profesor.
- Enfoque del estrés docente.

Las investigaciones sobre el profesorado se encuentran sesgadas tanto por los supuestos que se poseen sobre la enseñanza y la tarea del profesor como por los métodos de investigación aplicados al conocimiento de las creencias, ta-

---

contexto y el alumno. Los profesores sin experiencia se fijan en la conducta verbal, mientras que los «veteranos» trabajan en función de las expectativas sobre sus alumnos. La estructura técnica y escalas utilizadas en el trabajo son totalmente similares a los estudios realizados en USA.

(6) Algunas aportaciones proceden de búsquedas realizadas en las bases de datos de REDINET y SABINI.

(7) Pueden verse en una revisión del CIDE, *Diez años de investigación sobre profesorado,* 1993, otro tipo de estructuración sobre la temática del profesorado, donde se recogen las investigaciones subvencionadas por este organismo.

reas, actitudes, etc., del profesorado. En general, existe una cierta relación entre la visión de la enseñanza y sus fenómenos, y la metodología utilizada en el campo. Así, las escalas de observación o las simulaciones suelen ser preferidas por los investigadores situados o cercanos a la perspectiva cognitiva (Yinger, 1986). Los estudios de caso mediante observación participante y métodos etnográficos son los más utilizados por parte de investigadores proclives a la perspectiva de socialización (Lacey, 1977). Sin embargo, hemos de notar que, en los últimos años, la presencia de métodos y de teorías, a veces contrarias, en los procesos de investigación es cada vez mayor. Tal vez esto obedece al intento de consensuar lo cualitativo y lo cuantitativo y buscar terceras vías, sin considerar que estos modelos no están basados sólo en aspectos técnicos sino también en una teoría subyacente que posee una particular visión sobre la creación y uso del conocimiento, la realidad, la existencia de los valores, la ideología, etc. Estamos asistiendo a una ceremonia de la confusión donde ciertos investigadores asimilan lo superficial (la «técnica», por ejemplo) de otras maneras de crear conocimiento y dan a su discurso un falso barniz de síntesis e inclusión de nuevos modelos de conocimiento (8).

Del mismo modo que San Martín (1985) sostiene que detrás del procesamiento de la información se encuentran algunos conductistas reconvertidos, en nuestro caso, detrás de ciertos «cualitativos» hallamos tecnólogos y positivistas «disfrazados» que intentan ir a la moda pero ocultando el mismo traje de antaño bajo el modelo de turno.

Enfoque sociológico

En la literatura al uso encontramos diversos trabajos que resaltan ciertas características socio-profesionales de los actuales y futuros docentes. Ena y Wolf (1980), Varela & Ortega (1984), Orcajo (1984), Ortega (1990, 1991), Ortega & Velasco (1991), Guerrero (1990), Federación de Enseñanza de CC.OO. (1993), González Blasco & González-Anleo (1993), ofrecen los trabajos más representativos en cuanto a estudios empíricos se refiere. Otros autores (Alonso Hinojal, 1990; Elejabeitia, 1989, 1990) analizan la figura del docente desde una posición más teórica, cercana a la temática del estrés docente. A caballo entre unos y otros podemos encontrar la producción de Enguita (1990, 1993).

---

(8) Respecto al debate cuantitativo-cualitativo, ULISES MOULINES (1993) al valorar las aportaciones de la filosofía de la ciencia al proceso del conocimiento, resalta entre otros avances: «Una tipología precisa y diferenciada de los diversos conceptos científicos, que supera en mucho el burdo par cualitativo-cuantitativo» (p. 13). Sin embargo, los académicos del ramo han destinado su discurso a dilucidar más claramente esta pretendida dicotomía (T. D. COOK, & CH. S. REICHARDT, 1986; J. TORRES SANTOMÉ, 1988).

Características sociológicas

En el cuadro 1 se recogen algunas características socio-profesionales del profesorado del Estado y de algunas comunidades proporcionadas por diversas investigaciones. Los datos no ofrecen una homogeneidad en las distintas muestras. Como aspectos generales podemos decir que el profesorado ronda la cuarentena, es mayoritariamente del sexo femenino y posee más de una decena de años de experiencia docente. El ambiente familiar no destaca por una alta cualificación académica, sobre todo en el caso de la madre. En cuanto a sus posturas políticas, los datos son muy discrepantes y parecen responder a la situación de cada comunidad. La dificultad de refinar, comentar o agrupar ciertos datos se produce por las distintas escalas empleadas para recoger variables tales como la edad, la adscripción ideológica, la experiencia docente, etc. Junto a estos datos puntuales aparecen una serie de categorías de análisis a propósito de los rasgos del docente.

Según diversos estudios la figura del maestro no está considerada, aunque esta opinión la mantienen, básicamente, los propios enseñantes. En la sociedad actual la remuneración económica es un indicador de prestigio e incide negativamente en el caso del docente. La percepción personal que poseen los maestros de su baja consideración social genera consecuencias diversas en otros apartados tales como la autoestima, el equilibrio personal, el reclutamiento, etc. (9). Los estudios indican que el profesorado procede de clases medias bajas o baja que, entre ellos, predomina el origen rural y una fuerte presencia del proletariado. Estas características se mantienen o bien se acentúan (Orcajo, 1984; Días Prieto, M., 1989; Barguín, 1990; Forner, 1993) a lo largo de los últimos años.

Así mismo, se observa una cierta endogamia pero no reproducción endogrupal, puesto que, en general, los hijos de maestros no siguen la misma carrera que sus padres. El fuerte espíritu de cuerpo y la movilidad geográfica son otras de las características que, junto a las citadas, contribuyen a la noción, según Ortega (1991), de «extraño sociológico».

La alta tasa de homogamia, de muchas «parejas pedagógicas» dedicadas a la docencia e incluso trabajando en el mismo centro es otro elemento bastante común entre el profesorado. El universo cerrado en el que se mueve el docente queda aun menos abierto cuando su pareja también está en la profesión, pues nunca se acaba de abandonar del todo la escuela ni la charla sobre los niños, colegas, etc. Es algo fácilmente comprobable por cualquiera que comparta o conecte con el mundo del docente.

---

(9) M. A. ORTEGA (1995), en un estudio sobre la escuela rural pone de manifiesto la sensación de pérdida de prestigio y el sentido de mesianismo que preside ciertas expresiones del profesorado (p. 166).

CUADRO 1

Características socio-profesionales

	Euskadi	Aragón	Estado	Cantabria	Andalucía	Cast.-La Mancha
Caract. personales						
Edad	35	40 (1)	38	–	37	31-40 (5)
Mujeres	73 %	59 %	58 %	44 %	63 %	50,6 %
Años docencia	11,2	11-30 (2)	17	18 (3)	16	Más de 11 (6)
Final carrera	70-80	–	75-78	–	1973	
Estudios padres						
– Padre						
Sin estudios	–	–	–	–	–	24 %
Primarios	78 %	–	59 %	65 % (4)	65 %	57 %
Secundarios	13 %	–	10 %	27 %	19 %	6,5 %
Superiores	7 %	–	15 %	8 %	16 %	10 %
– Madre						
Sin estudios	–	–	–	–	–	31 %
Primarios	91 %	–	73 %	–	80 %	57 %
Secundarios	6 %	–	6 %	–	12 %	3 %
Superiores	3 %	–	1 %	–	8 %	4,5 %
Ads. Ideológica						
Extrema Izquierda	8 %	–	?	?	1,1 %	–
Izquierda	53 %	–	5 %	38 %	40 %	37 % (7)
Centro-Izquierda	–	–	33 %	27 %	–	–
Centro	7 %	–	34 %	16 %	15 %	19 % (8)

(Continúa)

CUADRO 1 *(Continuación)*

Características socio-profesionales

	Euskadi	Aragón	Estado	Cantabria	Andalucía	Cast.-La Mancha
Centro-Derecha	–	–	11 %	14 %	–	–
Derecha	1 %	–	1 %	4 %	7 %	35 % (9)
Extrema Derecha	0,2 %	–	?	?	0,2 %	–
Apolítico	19 %	–	–	?	26 %	–
Ns/Nc	10 %	–	17 %	?	11,5 %	6 %

(1) Datos recogidos en escalas. Entre los 40 y 49 años se encuentra el 40 por 100 del profesorado.
(2) Datos recogidos en escalas. Entre el arco de los 11 a 30 años de docencia se encuentra el 66 por 100 del profesorado.
(3) Datos recogidos en escalas. El profesorado que declara más de 13 años en la docencia es el 53 por 100.
(4) Los datos se refieren al padre y a la madre.
(5) Datos recogidos en escalas. Entre los 31-40 aos se encuentra el 45 por 100 del profesorado.
(6) Datos recogidos en escalas. El profesorado que declara más de 11 años en la enseñanza pública es el 58 por 100.
(7) Corresponde a la suma de Izquierda Unida y PSOE.
(8) Corresponde al CDS.
(9) Corresponde a Coalición Popular.

Bibliografía de los estudios estatales y de las CCAA:

Estado. González-Blasco P. y González-Anleo, J., *El profesorado en la España actual.* S.M., 1993.

Aragón. Palacián, E. y Blanco, F., *Profesión docente, reforma y transferencias: Visión del profesorado.* ICE, Universidad de Zaragoza, 1993.

Cantabria. Zubieta, J. C. y Susinos, T. *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* CIDE, Madrid, 1992.

Euskadi. Barquín, J. y Barceló, F. *El profesorado de Euskadi. Estudio de sus planteamientos didácticos.* Departamento de Educación, Gobierno Vasco, Vitoria, 1993.

Andalucía. Datos de tres investigaciones (N = 462) realizadas en la CCAA (Evaluación del Ciclo Experimental de la Reforma; Evolución del pensamiento del profesor: la fase de prácticas), todas financiadas con fondos públicos de distintas administraciones.

Castilla-La Mancha. Ortega, F. & Velasco, A. *La profesión de maestro.* CIDE, 1991.

Las investigaciones sacan a la luz las raíces sociales del profesorado del Estado y todo un conjunto de datos del ámbito del trabajo en el centro, relaciones con los compañeros, carrera docente, etc. El tema de la «profesión» docente ha dado lugar a distintas opiniones sobre el profesionalismo y los «rasgos» y condiciones de trabajo del profesor (Ortega, 1990; Enguita, 1990, 1991a, 1992, 1993; Guerrero, 1990, 1992; Martínez Bonafé, 1993) (10). Este tema, junto a la creciente tendencia de la feminización de la profesión es el ámbito en que se detienen muchos estudios.

Profesionalismo

Desde las aportaciones teóricas sobre el mundo del trabajo, la noción de profesión se caracteriza por una serie de rasgos, entre los cuales podemos citar los siguientes:

- La idea o noción que se tiene acerca del servicio a prestar.
- La carrera o juicios, contenidos, y técnicas que es preciso poseer.
- Los clientes.
- Las relaciones que exige el ejercicio profesional.
- Las asociaciones de los miembros.

A pesar de las críticas al «modelo de rasgos», diversos autores se sirven de él para analizar el profesionalismo en la enseñanza (Enguita, 1990; Ortega, 1991; Elliott, 1991; Carr y Kemmis, 1987, etc.). Siguiendo los aspectos citados se analiza la situación del profesorado respecto a su carrera, sus «clientes», etc. El apartado más comentado se centra en el debate «profesión *versus* semi-profesión». ¿Es el trabajo de maestro una profesión o pertenece a las semiprofesiones? Entre las formas más claras de profesionalización o de proletarización se encuentran una colección de grupos ocupacionales que presentan características de ambos polos. Se les denomina semiprofesiones, generalmente, a las constituidas por asalariados del sector público y con una formación parecida a la de las profesiones liberales. A pesar de estar sometidos a la autoridad central luchan tanto por aumentar su autonomía como su capacidad adquisitiva, el poder y el prestigio. El profesorado es uno de los grupos más representativos de las semiprofesiones a juicio de Enguita (1990) y Ortega (1990).

Para este autor «una mayor presencia de hijos de obreros en las semiprofesiones puede estar indicando el progresivo deslizamiento de éstas hacia posiciones sociales de rango inferior» (p. 40).

---

(10) Varias revistas del ramo han dedicado monográficos al tema. *Revista de Educación, 285,* 1988; *Cuadernos de Pedagogía, 220,* 1993; *Kikiriki, 34,* 1994.

Pero esta opinión no es unánime, Tenorth (1988), para el caso alemán, sostiene que no puede hablarse de semiprofesionalismo. Para la autora, el enseñante forma parte de los trabajadores altamente cualificados «a los que cabe aplicar el concepto de profesión con todas sus implicaciones esclarecedoras» (p. 77).

Sin embargo, Brian Holmes (citado por Warnock, 1990, p. 101) dice que «La diferencia entre un sindicato y una profesión está en que el primero considera primordiales el interés de sus miembros; los miembros de una profesión tienen por los intereses de sus clientes, el mismo interés que... por sus propios intereses. El meollo del análisis es que... los maestros no reúnen en la actualidad los requisitos profesionales».

Para Lawn y Ozga (1988) y Apple (1988) los profesores están siendo absorbidos por la clase obrera a través de la pérdida progresiva del control de su trabajo. En este proceso se pierden destrezas y se produce un alejamiento de la concepción-ejecución de su trabajo. Sectores minoritarios se hacen cargo de las tareas de concepción del trabajo. O sea, al mismo tiempo una mayoría se descualifica y otra minoría se recualifica en técnicas burocráticas y de gestión. La jerarquización y especialización se acentúan a través de la «carrera docente».

Para el caso español, según Ortega hay que tener en cuenta la fecha de 1973 en la que aparece el cuerpo de profesores de EGB ya que este aspecto convierte en complejo el problema. Además, el continuo proceso de expansión de las clases medias conduce al incremento de las ocupaciones profesionales y de las que reclaman su reconocimiento profesional. Una semiprofesión carece tanto de la conciencia corporativa de los profesionales, cuanto de la solidaridad de clase y la organización sindical obrera.

Según Etzioni (1969), citado por Ortega, a estos trabajos se les caracteriza por:

a) carecer de un cuerpo de conocimientos propio y complejo (pero, una cosa es que el profesor por su formación carezca de los mismos, y otra que el fenómeno educativo y su explicación/norma no sea complejo);

b) ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión (esto parece un poco dudoso a tenor de las últimas oposiciones en donde han primado los criterios de los sindicatos respecto a los interinos y que ha producido una actitud de fuerza por parte de tribunales y opositores «libres»);

c) falta de organización profesional monopolista;

d) elevada feminización;

e) heteromia frente al Estado u otras instancias sociales.

Por otra parte, al distanciarse de la clase trabajadora y no poder integrarse en las profesiones reservadas a las clases dominantes, los maestros han venido percibiéndose como un *grupo de status*.

Su cometido a realizar entre grupos sociales calificados como inferiores se ha idealizado, lo cual produce una conciencia de práctica laboral cuya dignidad está a salvo de contingencias económicas y culturales.

La ambigüedad del trabajo docente

El enseñante comparte rasgos de las profesiones y de la clase obrera. Existen elementos que juegan a favor de la profesionalización como por ejemplo la difícil homogeneización de su trabajo, la atención social y el relativo grado académico de formación respecto a las profesiones liberales. Por otro lado, están sometidos a la organización burocrática ministerial. Pero a la postre se mueven en el terreno ambiguo del semiprofesionalismo.

Según Enguita (1990) sus reivindicaciones profesionales deben ser entendidas como un intento de resistirse a la proletarización.

> «Hace diez o quince años los enseñantes se llamaban a sí mismos *trabajadores de la enseñanza;* se discutía por doquier su carácter de clase, su función productiva o improductiva, etc., casi siempre con la voluntad de demostrar que eran tan buenos trabajadores como cualesquiera otros. Hoy en día se habla sobre todo de *profesionalidad, dignificación de la profesión docente* y otras expresiones del mismo estilo. Ahora se trata de subrayar y reforzar la diferencia» (p. 161-162).

Otro aspecto que debemos recalcar son las profundas divisiones internas de los docentes, tanto en el plano jerárquico como en el de formación y niveles de trabajo. El grupo forma un conglomerado heterogéneo en cuanto prestigio, salario, autonomía, etc. Sirva de ejemplo la distancia entre un catedrático de Universidad, un profesor de Enseñanza Media y una profesora de Educación Infantil. Pocos nexos en común pueden hallarse entre estos docentes.

La feminización del sector incide en agudizar ciertos aspectos del grupo. Adecuación sexista, bajos salarios, ideas más conservadoras, son algunos de los ingredientes que salpican el análisis de género que puede aplicarse a los enseñantes.

Ginsburg (1989), después de revisar la situación del profesorado en varios países destaca cuatro elementos que acompañan al proceso de proletarización de los docentes. Éstos serían: la separación de la concepción de la ejecución, la estandarización y la rutina de las tareas, la reducción de los costes necesarios para la compra de fuerza de trabajo y la intensificación de las exigencias sobre la actividad laboral. Independientemente de que estos aspectos proletaricen o no, parece obvio que suponen un freno a cualquier intento de profesionalizar y mejorar

la práctica. Estas cuatro características, bajo distintas formas y momentos históricos, se encuentran presentes en la mayoría de los sistemas educativos (11).

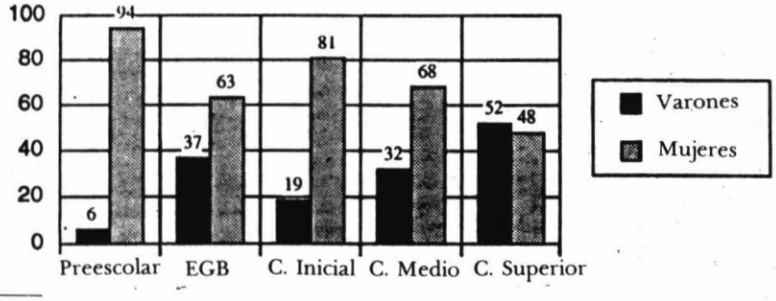
Feminización

Una de las líneas de investigación derivada de los análisis sociológicos la constituye la presencia de la mujer en el sistema educativo, del cual son relevantes las aportaciones de varios autores (12).

El cuerpo de enseñantes sufrió una fuerte expansión hasta los ochenta y, aunque asistimos a un estancamiento, parece que para el futuro puede hablarse de un nuevo aumento, ligado al fenómeno de la universidad de masas, en cuanto al número de diplomados y licenciados se refiere pero no al de docentes en activo. En el nivel de EGB (63 por 100 puede hablarse de un alto porcentaje de presencia femenina que no ofrece similares datos en EE.MM. (51 por 100) y mucho menos en la Universidad (28 por 100).

Los datos del CIDE (13) arrojan estos porcentajes para el curso 1987/1988.

Porcentaje de profesores por sexo y nivel educativo



(11) GIROUX (1990) propone la figura de los profesores como «intelectuales» para superar esta situación. Según el autor, esta idea «proporciona una fuerte crítica teórica de las idoelogías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen» (p. 176). Por otro lado, ELLIOT (1991) propone un modelo de formación que debería contemplar el contexto laboral, la naturaleza del papel profesional, la competencia profesional, etc. Una redefinición de la formación afectaría tanto a la futura función docente como a la imagen del mismo.

(12) Existe un interesante estudio sobre la elección de carrera donde puede verse como Pedagogía, por ejemplo, es elegida mayoritariamente por mujeres y por grupos sociales con escasa formación académica M. LÓPEZ SÁEZ: *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. La influencia del género.* CIDE, Madrid, 1995.

(13) CIDE. *Las desigualdades en la Educación en España.* MEC, Madrid, 1992.

García Yagüe (1988) señala una serie de limitaciones que provoca la masiva presencia de la figura femenina en la escuela respecto a la socialización de los niños (problemas de rol, de identificación...). En este sentido Walkerdine (1983) también alerta sobre esta posibilidad. Para evitar estos elementos negativos propone mejorar sustancialmente el *status* y el prestigio del profesorado; de este modo, la profesión resultará más atractiva para los hombres. El autor acaba su trabajo de esta guisa: «Mientras que cualquier persona instruida crea poder convertirse automáticamente en enseñante, la profesión de docente se encontrará en situación de inferioridad social respecto a otras profesiones.» (p. 266).

Uno de los pocos estudios sobre el ámbito universitario que analizan la presencia femenina en el mismo es el de Fernández (1989). La autora aporta datos de participación en la universidad española por parte de la mujer de un 26,8 por 100 para el año 1985, aunque este porcentaje varía bastante según la orientación (más humanista, más tecnológica) de cada universidad. Los centros que cuentan con mayor presencia femenina son las Escuelas Universitarias (32,9 por 100), o sea los centros de más bajo nivel (las Escuelas de Magisterio y Enfermería alcanzan los mayores porcentajes, similares a los que aparecen en los niveles de BUP y COU).

Respecto a la participación en el poder docente y administrativo, se señala que sólo el 3,7 por 100 de las mujeres es catedrática. No existen rectoras y sí pocas vicerrectoras, con funciones consideradas tradicionalmente femeninas. En cuanto a las direcciones de los departamentos de las facultades, el porcentaje se sitúa en el 10 por 100.

Fernández considera que, «la explicación de los escasos porcentajes de mujeres en los niveles más altos del poder universitario reside en razones de naturaleza institucional, entremezcladas con los intereses psicológicos y los deseos de la propia mujer, que coartan o detienen su carrera profesional» (pág. 166).

Los posibles elementos que pueden explicar la situación de la mujer son los siguientes:

a) Acceso a la docencia. Se alegan razones de prestigio de trabajo y arbitrariedades históricas en los modos de contratación.

b) Desempeño y promoción docente. Reparando en los vicios de la universidad respecto a la promoción, los grupos de amistad, la importancia de las relaciones interpersonales, el hecho de que la mayoría de los tribunales estén compuestos por hombres, etc., considera la autora que existe una discrimninación velada. Otro punto importante lo constituye la investigación, muy relacionada con la promoción docente, y en la cual la mujer lleva las de perder por ser ésta una actividad que implica un tiempo más allá del horario laboral normal. La mujer debe atender a más cosas fuera del trabajo y no llega a abarcar todo. El desempeño familiar impide la dedicación plena a la carrera universitaria.

c) Promoción a cargos, sujetos al arbitrio de rectores, vicerrectores y similares; puestos muy absorbentes y que duran cuatro años. En este aspecto, los problemas son parecidos a los que existen en relación al tiempo necesario para investigar.

Algunas de las cuestiones citadas para el ámbito universitario pueden hacerse extensivas al resto de los niveles. La poca presencia en cargos directivos y la «ineludible» dedicación al hogar, son aspectos que inciden negativamente en la asunción de una mayor implicación y responsabilidad en la tarea docente por parte de la mujer.

Como colofón tenemos las aportaciones de Subirats, M. & Brullet, C. (1988) sobre el proceso de feminización de la profesión. En su trabajo se pone de manifiesto los porcentajes inversos entre las mujeres dedicadas a esta tarea en Educación Infantil y su presencia en las instituciones universitarias. Las autoras manifiestan su preocupación por los efectos de la masiva presencia en los primeros niveles: «la posición subordinada de las mujeres, en una sociedad androcéntrica, ha conducido a las maestras y profesoras, en una primera etapa de su incorporación a la docencia, a adoptar los valores dominantes y a transmitirlos incluso con mayor convicción y rigor que los hombres» (p. 33) (14).

Conclusiones

La visión del docente que se obtiene tras la lectura de los trabajos con sustento sociológico no es muy optimista. Desde la extracción social de los enseñantes (fundamentalmente de las clases medias bajas o bajas) hasta su posible «profesionalismo», la imagen es claramente negativa si nos atenemos a unos criterios estrictamente sociológicos. La profesión de la enseñanza no atrae a las capas de población académicamente mejor preparadas, ni económicamente más solventes. Las posiciones ideológicas de los docentes son conservadoras, aunque en esto juega un papel fundamental el lugar de trabajo (Barquín & Pérez Gómez, 1991) (15). La feminización, que algunos atribuyen a la pérdida de prestigio (García Yagüe, 1988), produce una mayor presencia de las mujeres y ello conlleva, a juicio de los sociólogos, toda una serie de efectos negativos: una menor capacidad reivindicativa, la prolongación del papel materno y la adecuación sexista del trabajo femenino al ámbito educativo. También se critica el menor control sobre los procesos de trabajo por parte de los enseñantes, así

---

(14) Puede verse al respecto el trabajo de J. BARQUÍN y M. A. MELERO (1994) sobre la internalización sexista de la profesión docente.

(15) No todas las comunidades del Estado ofrecen datos similares respecto al posicionamiento político. Mientras que ORTEGA (1991) encuentra un porcentaje alto de posturas de centro o conservadoras en su estudio con enseñantes de Castilla-La Mancha, BARQUÍN (1990; 1993) señala notables diferencias entre comunidades. Para todo el Estado los datos indican una cierta bipolarización según el estudio de GONZÁLEZ-ANLEO y GONZÁLEZ BLASCO (1993).

como la progresiva descualificación en beneficio de un aprendizaje de técnicas de manejo de la clase. Todo ello va en contra de una mayor capacidad de reflexión y decisión sobre contenidos y desarrollo curricular.

Junto a temáticas que abordan las consecuencias sobre el sistema de determinados grupos sociales también aparecen trabajos de denuncia de la superestructura social. Martínez Bonafé (1993) lleva a cabo un análisis de los efectos que sobre el profesorado tiene la lógica tecnocrática de la Administración. Según este autor no existe debate profesorado-Administración, sobre todo en cuanto a la significación social, cultural y política de la Reforma. Por otro lado, se produce una recomposición sociológica del profesorado que se traduce en una «ideología profesionalista y tecnocrática del trabajo docente que han ido instalando los gobiernos del PSOE». Por ello, Martínez Bonafé propone un debate sobre las raíces discursivas en que se halla instalado el Estado, un debate que analice «la tensión dialéctica entre la ideología del profesionalismo y la conciencia de la función social del intelectual transformador». En resumen, el autor hace una llamada para que el profesorado se replantee las orientaciones del discurso oficial sobre la enseñanza y el papel del docente. Jiménez Jaén (1993) también critica el olvido de la dimensión ideológica en los diversos documentos que manejó la Administración sobre el perfil del profesor.

En resumen, el retrato del profesor que se deriva de la perspectiva sociológica es claramente restrictivo cuando no catastrofista, amén de detectarse una tendencia a la baja en la «calidad académica» y procedencia social de los futuros docentes. Es cierto que los datos empíricos son consistentes en algunos aspectos (procedencia social, feminización, etc.), pero las opiniones sobre la pérdida de control sobre su trabajo o la imagen social del enseñante pueden ser matizadas (16). Cabe destacar el conocimiento general de ciertos rasgos sociales de los enseñantes que han logrado estos estudios, de los elementos profesionales de su trabajo, sobre su vida en el centro de trabajo, su relación con los alumnos, colegas, etc., y las tendencias detectadas. Sin embargo, la imagen social y profesional es sólo una parte del complejo entramado del «ser docente». La formación de sus opiniones, la cosmovisión de las distintas dimensiones de la enseñanza, las situaciones interactivas, etc., han sido analizados por otros enfoques como veremos a continuación.

Pensamiento del profesor

Los estudios bajo este modelo siguen, en un primer momento, las orientaciones marcadas por la *NIE* en su reunión de 1974, donde se consideró al profesor como un profesional que tomaba decisiones. Los trabajos de Yinger, y los tipos

---

(16) Tanto SUSINOS (1993) como ORTEGA (1991) recogen opiniones positivas de los padres acerca del profesorado, el cual minusvalora su autopercepción del rol social que desempeña.

de técnicas utilizadas se extrapolaron al caso español Villar Angulo (1990), Marcelo (1985, 1987) y Marrero (1988) estudian los procesos de toma de decisiones y pensamiento del profesorado bajo el enfoque cognitivo a través de cuestionarios, técnicas de rejilla y situaciones simuladas. Puede verse un listado de investigaciones y temas en las páginas siguientes. Ahí se observa el predominio en el uso de cuestionarios y las continuas investigaciones realizadas con las poblaciones de profesorado de Primaria y de estudiantes de la Escuela de Magisterio. En los últimos años parece que se amplían las técnicas con la introducción de grupos de discusión, observaciones, etc.

Los datos de las investigaciones que siguen el enfoque cognitivo, se obtienen mediante instrumentos desarrollados en el ámbito de las universidades americanas, fundamentalmente cuestionarios y escalas de observación, que luego se analizan mediante paquetes estadísticos: anovas, análisis factoriales, correlaciones, índices de significación, etc., que salpican los informes correspondientes de estas primeras fases de la investigación sobre el llamado pensamiento del profesor. Ello no quiere decir que estas técnicas se hallan abandonado pues conviven junto a otras de difícil maridaje (17). En los cuadros 2 y 3 pueden verse un resumen de las principales investigaciones.

Las primeras referencias a otros trabajos sobre el profesorado aparecen en algunos estudios previos. Así Villar Angulo (1990) trae a colación una breve revisión (p. 163) del Ministerio de Educación y Ciencia (1987) sobre formación del profesorado en la que destacan varias ausencias (Gimeno & Fernández Pérez, 1980; Pérez Gómez, 1987).

Las vías de investigación se han diversificado aunque puede decirse que varios autores y universidades se han dedicado al «pensamiento del profesor» con cierto empeño (18). El aporte de los resultados generados en nuestro país bajo

---

(17) Es llamativo el caso de un estudio sobre valores (ESTEBARANZ, 1991), que aplica un cuestionario bajo el nombre de «etnográfico». Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas que más tarde sufren un proceso de categorización y diversos análisis. La preocupación de la autora por la validación del instrumento hace que acabe queriendo «descubrir las dimensiones o factores subyacentes a las variables registradas en nuestra matiz de datos» (p. 177). Para ello lleva a cabo un análisis factorial que dar lugar a 30 factores que «en buena parte coinciden con la categorización previa». O sea para «validar» el supuesto estudio etnográfico se utilizan parámetros positivistas. La mezcla indiscriminada y sin sentido de «churras y merinas», por utilizar un lenguaje castizo, da lugar a fórmulas de análisis realmente «originales». De similar postura podemos citar otro estudio (VILLA ANGULO, 1991), sólo que en este caso se emplea la filosofía cualitativa para validar un inventario. La información obtenida a través de observaciones se utilizó para matizar los resultados aportados por un cuestionario de ambiente de clase en el que previamente se habían definido unas escalas. Todo un ejemplo de diseño emergente.

(18) Por citar a las que se pueden considerar los precursores y continuadores de este tópico, aunque con muy diferentes enfoques podemos hablar de L. MONTERO, Universidad de Santiago; ESCUDERO, J. M. en Murcia; L. M. VILLAR ANGULO, y C. MARCELO en la Universidad de Sevilla; A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN, J. ESTEVE en la Universidad de Málaga; J. MARRERO en la Universidad de La Laguna; F. ORTEGA y J. VARELA en Madrid.

CUADROS 2 y 3

Resumen de investigaciones (1)

Autor/es	Método/técnicas	Muestra	Temática
Fernández Pérez, M. Gimeno, J. (1977)	Cuestionario	600 estudiantes de EUM 498 docentes en activo Profesorado de E. Magisterio	Análisis de la formación en las Escuelas de Magisterio
Carmona, M. (1981)	Cuestionario	148 alumnos 2.º de EUM	Opiniones sobre las prácticas
Villar, L. M. (1981)	Cuestionarios Test personalidad escalas de observación	27 estudiantes en prácticas 27 supervisores 129 alumnos/as de EGB	Eficacia de la supervisión según rasgos personales
Varela, J. Ortega, F. (1984)	Cuestionario	998 estudiantes EUM 93 profesores de EUM	Análisis sociológico
Gordo, J. J. (1984)	Cuestionarios	140 estudiantes 2.º de EUM 126 estudiantes 3.º de EUM	Satisfacción y actitudes hacia las prácticas de enseñanza
San Martín, I. A. (1985)	Cuestionarios	21 estudiantes 3.º Magisterio 75 estudiantes 5.º CCEE	Creencias sobre la enseñanza Procesos cognitivos
González, M. T. (1985)	Cuestionarios Parrilla de Kelly	200 docentes ciclo medio 6 profesores	Opiniones sobre programas renovados
Marcelo, C. (1986)	Entrevistas observación		Creencias sobre la planificación de la enseñanza

(Continúa)

CUADROS 2 y 3 *(Continuación)*

Resumen de investigaciones (1)

Autor/es	Método/técnicas	Muestra	Temática
Acosta, M. (1986)	Entrevista observación	4 docentes de la Escuela de Magisterio	Análisis atribucional conducta docente
García, E. (1987)	Estudio de caso	1 docente	Creencias sobre evaluación
Gimeno, J. Pérez Gómez, A. I. (1987)	Cuestionario	450 estudiantes del CAP 167 estudiantes licenciados 51 docentes en activo	Creencias sobre enseñanza
Serrano, F. (1988)	Cuestionario Entrevistas Análisis de documentos	Profesorado de EGB	Opiniones sobre innovación educativa
Espino, M. (1989)	Cuestionarios Entrevistas Análisis de documentos	154 docentes de EGB del medio rural	Creencias, valoración y toma de decisiones
Sánchez, M. V. (1989)	Estudio de casos Parrilla de Kelly	2 estudiantes de EUM	Opiniones sobre las prácticas influencias de su especialidad
Pérez Gómez, A. I. y otros (1989)	Cuestionario Estudio de caso Entrevistas	Profesorado de la fase experimental de la Reforma de EGB	Opiniones sobre el proceso de Reforma

(Continúa)

CUADROS 1 y 3 *(Continuación)*

Resumen de investigaciones (1)

Autor/es	Método/técnicas	Muestra	Temática
Barquín, J. (1989)	Cuestionario	Estudiantes EUM/Pedagogía Docentes (en activo y sin ejercer)	Creencias sobre la enseñanza
Marcelo, C. (1990)	Cuestionario Entrevistas	109 estudiantes 3.º EUM 53 tutores de EGB 8 profesores de la EUM	Opiniones sobre las prácticas
Guerrero, A. (1990)	Entrevistas Grupos de discusión	Profesorado no universitario	Sindicación y posturas políticas
Pérez Gómez, A. I. Santos Guerra, M. A. Barquín, J. (1990)	Cuestionario	Profesores de EGB	Creencias pedagógicas
Guerrero, J. F. (1990)	Cuestionario Estimulación recuerdo Triangulación	9 docentes de apoyo a la integración	Opiniones y visión sobre su trabajo específico
Ortega, F. Velasco, A. (1990)	Cuestionario Grupos de discusión	2.162 docentes 131 padres/madres	Análisis del status del docente rural estructura y perfil profesional
Melgosa, J. (1990)	Escala de actitudes	124 docentes de EE.MM.	Actitudes hacia la Reforma
Tejedor, F. J. y otros (1990)	Cuestionario	Docentes de EGB y EEMM participantes y no en la Reforma	Actitudes hacia la Reforma

(Continúa)

CUADROS 1 y 3 *(Continuación)*

Resumen de investigaciones (1)

Autor/es	Método/técnicas	Muestra	Temática
Zubieta, J. Susinos, T. (1992)	Cuestionario Entrevistas Grupos de discusión	1.131 docentes de distintos niveles	Análisis del binomio satisfacción/ insatisfacción
Marcelo, C. (1991)	Inventarios Entrevistas	207 docentes principiantes de EGB, BUP y FP	Análisis de los procesos de socialización de profesores noveles
Pérez Gómez, A. I. y otros (1993)	Cuestionarios Estudios de caso Análisis documentos	Estudiantes en prácticas Profesores de EUM Profesores de EGB	Análisis de actitudes y situaciones de la fase de prácticas
González-Anleo & González-Blasco (1993)	Entrevistas	1.438 docentes de EGB BUP y FP	Características sociológicas, profesionalismo cultura docente, función docente
Federación de Enseñanza Federación de Enseñanza de CCOO (1993)	Cuestionario	BUP y FP 894 docentes de EGB BUP y FP	Opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo

este enfoque vamos a dividirlo en tres áreas de estudio: formación del profesorado, estudios sobre actitudes pedagógicas y análisis de la interacción docente.

Formación del profesorado

Esta área recoge abundante información debido a la facilidad de obtener «muestras» de estudio en los propios centros de trabajo. Dentro de este campo tenemos algunos estudios sobre la institución, aunque la mayoría se dedican al alumnado.

– *Las instituciones de formación y la figura del docente*

Acerca de la figura del docente, además de los manuales de historia de la educación que recogen las políticas y creación de las distintas Escuelas de Magisterio, encontramos una revisión de la figura del profesor a través de la literatura del XIX (Fernández Pombo, 1984) en la que destacan algunos rasgos que luego han pasado a ser atributos de la función docente (vocación, bondad natural, formación profesional pobre, etc.) aunque otros han perdido vigencia (el castigo físico). Por otro lado, existen una serie de investigaciones de carácter local que se han dedicado a sacar a la luz los procesos de creación y evolución de algunas Escuelas Normales del Estado; así, en Canarias y Asturias, tenemos estudios sobre la formación en la segunda mitad del siglo XIX (Oramas, 1984; Moreno, 1987). En Málaga, el estudio se prolonga desde mediados del XIX hasta la Guerra Civil (Rivera, 1990) y en Navarra abarca desde su creación, 1831, hasta fechas recientes, lo mismo que en Murcia (de 1844 hasta 1994). La mayoría de los estudios destacan las malas condiciones en que se desarrollaba la docencia y la procedencia de clases sociales bajas del alumnado, así como la división entre maestros y maestras. Algunos apartados se han resuelto pero se mantienen ciertas características respecto a la formación y tipología social del alumnado (19).

Los estudios sobre las actuales Escuelas de Formación de Profesorado en esta última década ofrecen un panorama muy crítico que puede hacerse extensivo a todo el Estado (Guillén y otros, 1981; Losada, 1983; Cañas y otros, 1984; Plata, 1991). Se recogen profundos desacuerdos con el plan de estudios entre profesores y alumnos, con el funcionamiento de los centros, el bajo nivel del alumnado, la falta de expectativas de la carrera, etc.

---

(19) Otros estudios más específicos son los de F. MARTÍN: «Categorías y sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del siglo XX», *Historia de la educación, 10,* 1992, pp. 271-282.

– El alumnado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y su formación

El alumnado ha recibido una especial atención así como las propuestas de formación durante la carrera y en el trabajo. Los estudios sobre las futuras profesoras van desde las razones por la elección de la carrera hasta la evolución de sus ideas dentro de la institución (Varela y Ortega, 1983; Tejón, 1986; Calvo, 1991; Rodríguez, 1993; Barquín, 1994). Existe una cierta consistencia y continuidad en algunos resultados (bajo nivel académico, elección de carrera por vocación, extracción social de clase media baja, alta tasa de mujeres, etc.). La estancia en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado produce cambios a lo largo de los cursos, pasando de una visión idealista de la profesión a unas creencias más realistas donde se prima la importancia de la comunicación en el aula y las perspectivas abiertas.

Algunas reflexiones sobre la formación del docente se dedican especialmente a la formación en el trabajo (Montero, 1985; Gómez y otros, 1988), haciendo hincapié en la necesidad de asesoramiento que necesita el profesorado principiante que en los primeros años se preocupan más por la disciplina, los contenidos o la carencia de información sobre el ambiente familiar de sus alumnos.

La fase de formación es uno de los momentos de la carrera más estudiados, sobre todo por la facilidad de obtención de muestras de alumnos mientras realizan los estudios de Magisterio. Las investigaciones suelen caracterizarse por el carácter local de las mismas, consecuencia de las limitaciones que acarrean cierto tipo de estudios y la estructura y conexiones de los grupos de investigación universitarios más proclives a trabajar con colegas y contextos cercanos. En las investigaciones realizadas en las Escuelas de Magisterio podemos encontrar varios ejemplos ilustrativos. La mayoría llevadas a cabo por profesorado del propio centro con sus alumnos.

En su investigación sobre el tema de prácticas Pérez Serrano (1987), con alumnos, profesores de Escuelas Universitarias de Magisterio y profesores de EGB, aparecen opiniones nada positivas. Los alumnos piden más tiempo de duración de las prácticas puesto que se consideran muy importantes. Las quejas se dirigen hacia el plan de estudios y la desorganización existente en la planificación y desarrollo de las prácticas. Curiosamente el profesorado de EGB es el que menos valora la realización de las prácticas (20). Suponemos que una vez en la escuela, pervive la idea de la poca utilidad de las mismas.

Estudiando el mismo tema Rodríguez (1989), encuentra cierta insatisfacción con los contenidos y la metodología. Al mismo tiempo, los estudiantes mani-

(20) La escasa valoración de las prácticas por parte del profesorado en activo que acoge a «prácticos» de la Escuela Universitaria de Magisterio también se encuentra en la investigación que sobre el tema se llevó a cabo en la Comunidad de Andalucía (A. PÉREZ GÓMEZ y equipo, 1992-1994).

fiestan pocas intenciones de ejercer la carrera. Las causas que se citan son, en primer lugar, el rechazo al plan de estudios (prácticas incluidas). A continuación se habla de la reacción negativa generada tras conocer a sus tutores y por último se achaca a la escasa consideración social el no continuar la carrera docente.

Respecto a los estudios de Magisterio redundan en la bajísima consideración social y en el poco nivel de exigencia, por lo que se pide una mayor selectividad y profundización en ciertas asignaturas, así como un alargamiento de la carrera. Siguiendo con la cuestión de las actitudes hacia la profesión, Monge (1993), en un estudio realizado en Cantabria, encuentra que un 50 por 100 de los alumnos ingresan por gusto y el resto por otros motivos. El alumnado considera positiva la influencia de los años en la Escuela Universitaria de Magisterio, pero no suficiente. Al acabar la carrera, pocos (52 por 100) piensan trabajar en la docencia, otros deciden continuar los estudios (39 por 100). En resumen, según el autor falta ilusión antes y después de la carrera. Es una profesión insuficiente y deprimida.

Una investigación más reciente y compleja, llevada a cabo en las Escuelas de Magisterio de la Comunidad de Andalucía a través de estudios de caso y técnicas cuantitativas, recoge la diversidad existente dentro de los centros de formación y las distintas reacciones de los futuros profesores en su contacto con la realidad del aula. Los supervisores, tutores y prácticos son portadores de visiones diferentes sobre la enseñanza y la formación del futuro profesor. En medio de las posturas más o menos innovadoras por parte de los supervisores y, generalmente, más conservadoras, de los tutores, se encuentran los prácticos, los cuales se ven afectados de distinta forma tras su paso por las escuelas. La única manifestación común a todos es el acercamiento de posturas al finalizar el período de prácticas. Después de esta fase, las actitudes se vuelven más homogéneas. Los grupos más innovadores «moderan» su visión de la enseñanza, y aquellos que empezaron las prácticas con una actitud menos abierta parece que acaban con posturas más positivas. Las prácticas fomentan un espíritu común que aúna las visiones de los futuros profesores. Pero esto no excluye las particularidades observadas en ciertos grupos de estudiantes, consecuencia probable del tipo de formación de las respectivas Escuelas de Magisterio y de la influencia de sus supervisores (al menos, antes del comienzo de las prácticas).

Esto nos lleva a analizar el posible efecto que la práctica tiene sobre el docente. Respecto a las primeras fases de estudiante-profesor, los resultados no son concluyentes y tanto la variabilidad humana como la diversidad de programas de formación pueden explicar las diferencias. Cuando los estudios atienden al profesorado de a pie, los resultados indican el factor negativo que supone la permanencia en el sistema y la progresiva «involución» de las actitudes innovadoras a medida que se gana experiencia y van pasando los años entre los muros de la escuela. Diversas investigaciones ponen de manifiesto este sesgo que no parece ser privativo de la profesión docente (Barquín, 1990, 1991; Pérez Gómez, 1992). Sin embargo, también este aserto conviene matizarlo. Los datos que aportan los

profesores implicados en la innovación indican que, a pesar de los años pasados en la institución ciertos grupos continúan promoviendo nuevas experiencias en la escuela. Los distintos análisis cruzados ponen de manifiesto que este profesorado que se mantiene con un perfil «innovador» no difiere por edad, experiencia, estudios, etc., del resto de sus colegas. El único elemento dispar que les distingue de sus compañeros es la cosmovisión política, ya que sus posturas en este apartado se inclinan por la «izquierda» (21). De todos modos, también entre los docentes en activo se encuentran elementos didácticos comunes a todo el profesorado. Junto a la visión paidocéntrica y el apoyo a la escuela pública, existen actitudes hacia los procesos de evaluación del alumnado, en nada parecidos a los que se recomiendan en la fase de formación. En los rasgos que se perfilan tras los análisis de los datos aparecen posturas similares a las difundidas por la academia y actitudes difícilmente admisibles (innatismo) en una profesión que se supone apuesta por las posibilidades de cambio individual y social a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se realizan en la escuela.

Gimeno & Fernández (1980) con una amplia muestra de alumnos y escuelas analizan distintas posturas y opiniones sobre la fase de prácticas y el proceso de formación. Varela & Ortega (1984), ciñéndose al ámbito de la universidad madrileña, estudian aspectos sociológicos y de formación en los estudiantes de la Escuela Universitaria de Magisterio. Ambos estudios se hallan publicados y muestran una panorámica general de las cohortes de estudiantes en la década de los ochenta. El cuadro no ha cambiado mucho, en todo caso se han agudizado algunos aspectos relativos a la procedencia social, rendimiento académico, feminización, etc. Los futuros profesores critican el proceso de formación, tanto en la fase teórica como en las prácticas. Este sentimiento no parece haberse modificado con el tiempo (22). El estudio de Gimeno y Fernández acababa con toda una serie de recomendaciones que vale la pena traer a colación por la actualidad y validez que poseen después de más de una década. En el capítulo de propuesta de cambio se habla ya del «investigador activo que sepa ofrecer soluciones en las situaciones reales» (p. 133) recogiendo así las ideas de Stenhouse (1986) cuya obra fue traducida más tarde. Los autores también recomiendan favorecer la oportunidad, las actividades extracurriculares y fomentar la relación teoría-

(21) Esta característica, la ubicación política de «izquierdas» y su relación con el compromiso y la calidad educativa, contrasta totalmente con la imagen de los docentes de «izquierdas» y del sector público que ofrecen los autores GONZÁLEZ-ANLEO y GONZÁLEZ BLASCO (1993) en su estudio, según el cual, tanto la enseñanza pública como los docentes adscritos a la postura citada son lo menos recomendable del sistema educativo. La lectura global del informe es un canto constante a las excelencias de la enseñanza privada y al profesorado que en ella trabaja. Tanto los estudios de campo (no los realizados con cuestionarios que luego se analizan vía paquete estadístico) como los encuentros con el profesorado en los centros e instituciones de formación (Centros de Formación de Profesores, por ejemplo) ponen de manifiesto lo dudoso de ciertas afirmaciones.

(22) Según los primeros avances de una investigación en el área de la Comunidad de Andalucía (A. PÉREZ GÓMEZ y otros, 1992-1994, CIDE) sobre el tema de la fase de prácticas, los resultados recalcan las objeciones a la formación recibida en las Escuelas Universitarias de Magisterio.

práctica. Quizá a más de uno estas breves orientaciones les recuerden parte de la filosofía de los nuevos planes de estudio, sólo que ahora estamos hablando pasados más de diez años de este trabajo. Siguen una serie de propuestas para la importante fase de prácticas las cuales enumeramos rápidamente:

- Período de prácticas como algo paralelo a lo largo de la carrera. Se rechaza que se conviertan un apéndice terminal del plan de estudios.
- Observación guiada y programación cuidadosa.
- Conocimiento y estancia en los distintos niveles de la EGB.
- Estancia progresivamente incrementada con diferentes grados de asunción de roles, desde la observación puntual hasta plenas responsabilidades.
- Centros de prácticas de reconocida calidad pedagógica. Se intenta lograr una socialización dentro de métodos modélicos.
- Estrecha relación de la Escuela Universitaria de Magisterio con centros de EGB.

Estas sencillas recomendaciones, producto tanto de la investigación como del sentido común, indican que estamos todavía lejos de lograr una cierta calidad y racionalidad en la formación del profesorado. Se expusieron en su tiempo y ahora, parte de las mismas, aparecen como orientaciones para los nuevos planes de estudio, lo cual indica que siguen estando en la zona de los buenos deseos y recogidas en informes, libros blancos, verdes, etc., que desde el principio son papel mojado para muchas instituciones y agentes dedicados a la formación del docente.

Los últimos datos sobre el alumnado de las Escuelas de Magisterio mantienen la imagen que nos muestran las investigaciones precedentes. Forner (1993) en su estudio recoge toda una serie de aspectos similares a las cohortes de los años ochenta; elevada presencia femenina, clase social media-baja, la vocación como motivo más destacada de elección de la profesión, etc. Junto a esto aparecen una serie de actitudes y perspectivas sobre la docencia y el mundo educativo realmente llamativas. Destaca la asunción de un discurso tecnocrático y una visión de la escuela como algo alejado del mundo social donde el docente no debe transmitir valores y la institución educativa posee una tarea estrictamente instructiva y no una función social (23). El autor hace una llamada de atención, a te-

---

(23) Para más datos sobre las características del alumnado de las EUFP puede verse a F. CENCERRADO: «Hábitos metodológicos de estudio y trabajo de los alumnos que acceden a la E.M.», *Tavira, 8,* 1991, pp. 127-155. A. MARCILLA: «Motivos de la elección de carrera de Magisterio», *Tavira, 7,,* 1990, pp. 119-132. A. MIÑAN y otros: «El pensamiento de los

nor de los resultados, al profesorado de los centros de formación para que se replanteen el tipo de enseñanza que actualmente desarrollan.

La fase de formación no parece acabar con la obtención del título, sino que algunos prolongan más este momento y lo continúan durante los primeros años de docencia. Así, Marcelo (1991) llevó a cabo un estudio a través de cuestionarios y entrevistas con más de un centenar de profesores principiantes de las provincias de Granada y Sevilla. Se pretendía identificar los problemas de enseñanza de los profesores noveles de distintos niveles educativos, indagar en los procesos de socialización y adaptar y validar ciertos inventarios utilizados en otros países. La discusión de los datos y la previa exposición teórica hace bastante referencia al trabajo de revisión de Veenman (1984) al igual que otros autores españoles citados. Según el autor, la disciplina es uno de los aspectos que más preocupa al profesorado (aunque no sea un problema exclusivo de los principiantes). La variedad de resultados en el estudio de Marcelo pone de relieve la dificultad de generalización en el área de la investigación social. Así, los distintos niveles de trabajo (EGB, FP, BUP) afectan de manera diversa a la percepción de la disciplina, del mismo modo que parece que el sexo también juega un papel, pues las profesoras encuentran mayores problemas de disciplina en el aula.

El llamado «reality shock» se produce principalmente en el profesorado de EGB, debido a la visión idealista que poseen los estudiantes de Magisterio (24). Sin embargo, el profesorado novel, independientemente del nivel, concede un gran valor a la experiencia como fuente de formación, rechazando la validez de los llamados Cursos de Aptitud Pedagógica (25). De cara a los elementos presentes en la fase de socialización se subraya la influencia de padres, alumnos y, sobre todo, de los colegas. La investigación destaca las críticas a la escasa infraestructura de los centros y a la excesiva carga docente que vierten el profesorado en cuestionarios y entrevistas.

Entre las conclusiones se realza la validez y capacidad de discriminación de los instrumentos empleados, sirviendo como criterio la contrastación mediante técnicas estadísticas. La principal conclusión del trabajo se resume en la siguiente frase (p. 217) «los profesores principiantes son docentes que están aprendiendo a enseñar conforme enseñan. Han de ser considerados aprendices antes que docentes consolidados».

---

alumnos de tercero de Magisterio sobre las variables que determinan su formación», *Publicaciones de la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de EGB de Melilla, 16,* 1989, pp. 127-144.

(24) Cabe señalar que la idealización de los procesos de enseñanza aparece en otros estudios (BARQUÍN, 1989; A. PÉREZ GÓMEZ, 1993), motivada en parte por la imagen obtenida en la carrera de lo que es «un alumno», «un profesor», «las relaciones alumno-profesor», etcétera, y, en general, del fenómeno educativo. Es un tema que se repite continuamente cuando se trata con profesores noveles y estudiantes.

(25) Situación ya denunciada en otros estudios (J. GIMENO y A. PÉREZ GÓMEZ, 1987).

En consecuencia, el autor aboga por la figura del profesor mentor que supervisaría la práctica del profesor principiante y la creación de materiales de instrucción destinados a distintos apartados: planificación, metodología, etc. Una segunda recomendación va en la línea del estudio de casos llevado a cabo por profesores como medio de reflexión sobre su propia práctica, al mismo tiempo que se consiguen otros efectos sobre el profesor: se desarrollan destrezas de análisis crítico; se familiarizan con el análisis de situaciones complejas; los estudiantes se implican en su propio aprendizaje, etc.

Estudios sobre actitudes pedagógicas

Desde distintas metodologías y espacios de análisis la figura del docente en activo ocupa otro de los papeles principales en la mira de la comunidad investigadora. Aparece una primera investigación dedicada a los directores escolares (Marquínez, 1975) acerca de sus objetivos y motivaciones. Curiosamente el cuerpo de directores se muestra crítico contra el consumismo y a favor de la cogestión, el trabajo en equipo y el reciclaje profesional. Si tenemos en cuenta el momento histórico en que se realizó la investigación podríamos decir que ya hace veinte años se estaban anunciando y asumiendo algunas ideas que ahora son plenamente vigentes (la formación en centros, el trabajo colaborativo, etc.).

Otras investigaciones se han dedicado a analizar el docente desde la perspectiva de los otros, por ejemplo el alumnado. Villa (1983) elabora un perfil con cinco dimensiones (interpersonal, físico-deportiva, humorística, regulativa y organizativa) en el que se valora positivamente, por parte del alumno, los aspectos afectivos y se rechaza el autoritarismo.

Las vías de investigación se han centrado en distintos apartados, y así podemos encontrar estudios sobre profesores principiantes (González, 1985; Moral, 1990), sobre planificación y toma de decisiones (Ruiz Delgado, 1986; Marcelo, 1986; Espino, 1989; Rodríguez Pulido, 1988; Guerra, 1989), del denominado «pensamiento del profesor» (Villar Angulo, 1987; García Jiménez, 1987; Gimeno y Pérez Gómez, 1987; Serrano, 1988; Marrero, 1988; Mingorance, 1989; Barquín, 1989; Pérez y otros, 1994). Vamos a ver algunos de sus resultados.

Los profesores principiantes presentan claras y lógicas diferencias cuando se les compara con los «veteranos» (26) ya que éstos organizan mejor tanto los

(26) En la literatura al uso a veces suele equipararse «experto» a «veterano» por el simple hecho de que algunos docentes llevan más años en el puesto de trabajo. No creemos que la experiencia signifique por sí misma un aumento de cualificación pedagógica; al contrario, una experiencia sin una reflexión o «cobertura» teórica produce un asentamiento de rutinas y recursos pragmáticos para el manejo del aula que empobrecen el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. El uso del término «experto» debería llevar consigo una descripción de las cualidades didácticas por las cuales se considera que un docente posee determinados recursos profesionales que se plasman en su práctica.

contenidos como el ambiente de aprendizaje. Por otro lado, las relaciones de los principiantes con directores y padres, la motivación de los alumnos y el desconocimiento del mundo de la Administración son «asignaturas» pendientes durante los primeros años de docencia. La crítica a la Administración no es privativa de este grupo de enseñantes puesto que se recoge en la mayoría de las investigaciones.

Los estudios sobre planificación y toma de decisiones están muy influidos por los resultados, técnicas y métodos de otros países. Los datos indican que no es lo mismo planificar que comprobar lo que sucede luego en la interacción en el aula, donde no se sigue, precisamente, un modelo lineal. Durante la clase se persigue básicamente mantener el control y la disciplina y por ello se cambian las actividades y contenidos previstos en la programación, lo mismo puede decirse del Plan de Centro y de la planificación de cada profesor individual. En general, las aportaciones coinciden en destacar, al igual que otros estudios foráneos, que las decisiones interactivas son producto de factores puntuales que dirigen las interacciones en el aula hacia decisiones no previstas y cuya estructura de funcionamiento responde al modelo ecológico (Doyle, 1977).

Mayor abundancia de información presentan los estudios sobre «pensamiento del profesor» en los que se recogen las perspectivas que poseen los enseñantes sobre la enseñanza en general o sobre determinados apartados. Mediante el empleo de cuestionarios, técnica de rejilla, estimulación del recuerdo, etc., se recogen opiniones, formas de conceptualizar los problemas educativos, ideas generales, etc. Los resultados indican que se produce una conjunción entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica, gracias al cual se explica y diseña la acción docente. La labor de los investigadores ha sido la de organizar de manera lógica y estructurada a través de dimensiones, conceptos, subdominio, etc., las respuestas del profesorado a instrumentos que recogen fragmentariamente su visión educativa (excepción de los estudios de caso). La práctica docente es un ámbito de fuerte socialización profesional que desempeña un puesto importante a la hora de transformar las ideas sobre la escuela. Los alumnos, los colegas, el contexto, etc., son elementos que influyen en las perspectivas del docente individual produciendo resultados muy diferentes y favoreciendo la diversidad de opiniones, posturas, etc., que se encuentran en estos estudios. Otros aspectos que parecen muy importantes a la hora de señalar diferencias entre el profesorado son la edad (cohorte generacional), la experiencia docente y su cosmovisión política. Estos factores se relacionan con posturas educativas más o menos abiertas que tendrán su correlato en la práctica docente. La diversidad de estudios y temática obliga a reseñar algunos tópicos en los que se ha detenido la comunidad investigadora (véase cuadros adjuntos).

– Estudios sobre actitudes hacia la integración

El movimiento a favor de la integración en aulas de niños «normales» ha tenido amplio apoyo institucional mediante decretos y medidas administrativas, sin

embargo ha despertado reticencias en algunos sectores y grupos educativos. Distintas investigaciones se han llevado a cabo para conocer la situación del problema (Rodríguez Sánchez, 1986; Illan, 1987; Mora Roche, 1988; Guerrero López, 1990) (27). De sus resultados se desprende la oposición que parte del profesorado presenta a la presencia de niños con determinadas deficiencias. Sin embargo, en los casos de alumnos con deficiencias en los que el servicio de apoyo funciona, además de la formación del profesorado, se producen menos disfunciones y rechazos (Illan, *ibíd.*), aunque se reconoce que el ritmo de aprendizaje no se ajusta al del resto de los alumnos y la innovación que se pretende no coincide con lo esperado. Abos (1986), en un estudio sobre las actitudes hacia la integración con profesorado de Primaria de Zaragoza, concluye que los varones y los más jóvenes son más favorables hacia ella. Existe una relación entre la mayor experiencia docente y menor aceptación; los más veteranos prefieren centros especiales para los alumnos con discapacidades. Se critica la falta de formación en el trato con niños «especiales», y se manifiesta el temor a los efectos negativos que pueda sufrir el niño deficiente.

Respecto a los planes de formación inicial existe una investigación en el País Vasco (Mendía, 1986) en la que se recoge la diferente problemática y dedicación según las provincias. Así, por ejemplo, en el caso de Vizcaya casi el 50 por 100 se dedica a tareas específicas de integración, mientras que en Guipúzcoa ese porcentaje baja al 35 por 100. La mayoría atiende problemas de fracaso escolar y el lenguaje es una de las áreas a la que, más dedicación se presta. En general, se echa en falta una mayor coordinación y preparación técnica.

Según el estudio de Guerrero, el profesorado de integración se queja de la falta de apoyo de la Administración y sus perspectivas pedagógicas van encaminadas a procurar cambios en la integración y asesoramiento a los padres. Sus creencias sobre las posibilidades cognitivas de su alumnado inciden en la planificación de la enseñanza. Los resultados de la presencia de alumnos con diferentes capacidades en el aula manifiestan una diversidad de posturas entre el profesorado, quizá más negativas entre aquellos que cuentan con alumnos «diferentes» en sus centros y aulas (28).

– Los contenidos escolares

Aunque los planteamientos de la Reforma abogan por un uso menor del libro de texto, no parece que el profesorado se aleje demasiado de un intrumento que les facilita muchas tareas y se convierte en un gran recurso didáctico al ofre-

---

(27) Para más información sobre este tema puede consultarse a O. SÁENS: «Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: una visión desde la literatura científica, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8,* 1990, pp. 135-150.

(28) En el caso del País Vasco apoyan el proceso de integración aquellos centros que se caracterizan por no tener alumnado de este tipo (BARQUÍN, 1993).

cer desde contenidos hasta formas de estructurar la dinámica del aula. Las distintas investigaciones (Muñoz y Ros, 1976; Oyarzabal, 1986; Correa, 1989; Barquín, 1990) ponen de manifiesto el uso extendido del libro de texto y su aceptación como fuente principal de contenidos. A pesar de las directrices de la Administración que tratan de reducir la presencia del libro de texto en el aula, el profesorado continúa utilizándolo ayudado en parte por las grandes editoriales que camuflan un material similar bajo otros nombres (libro de consulta). Además, el desarrollo de ciertas asignaturas, áreas, bloques temáticos, etc., coincide a grandes rasgos con los índices de algunos libros. La escuela constituye un gran mercado para ciertas editoriales especializadas en este sector y en función de ello preparan productos que cumplen las normas del «BOE» y suplantan las tareas de diseño y organización del conocimiento escolar, algo que debiera ser una manifestación propia de la profesionalidad y cualificación de los docentes. Las investigaciones realizadas a lo largo de estos años reflejan el mantenimiento del libro de texto en las aulas, aunque su uso sea mayor entre profesorado veterano (Correa, *ibíd.*) y en la enseñanza privada frente a la pública que es más innovadora (Oyarzabal, *ibíd.*).

– Estudios según niveles de enseñanza

Existen algunos trabajos dedicados al estudio de ciertas características y actitudes según el nivel de los docentes. En el caso del Bachiller se han realizado tres informes (Escolano y otros, 1985; Brincones y otros, 1987; Melgosa, 1990) que tratan sobre la resistencia al cambio, las actitudes hacia la reforma (29) y las características deseables en el profesorado de Ciencias Experimentales. Ha aparecido algún trabajo muy específico, por ejemplo, el de Gimera (1993) que estudia las opiniones de profesores de Bachillerato de Historia sobre su materia, el lugar de la misma en el currículum, la autopercepción personal del docente, etc. De las respuestas se desprende que este profesorado considera muy importante su asignatura, posee una visión marxista de la historia y se perciben «diferentes» al resto del profesorado. O sea, que entre ellos se dan unas actitudes lógicas que muy bien podrían extenderse a otras especialidades y no ser privativas del profesorado de Historia.

La mayoría de las investigaciones se encuentran ceñidas al ámbito autonómico donde los datos quedan marcados por los determinantes del estado del sistema educativo dentro de cada Comunidad. Entre otros resultados se señala la crítica a las altas ratios en educación infantil, el riesgo de pérdida de nivel académico que puede suponer aumentar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la importancia de enseñar métodos de la ciencia y de la planificación. Algunos apartados que se consideran no esenciales entre el profesorado de Bachiller son

(29) Pueden consultarse otras aportaciones referentes al profesorado y la reforma en M. ALONSO «Los profesores de la Reforma», *Quima, 23,* 1989. J. M. ESTEVE: «Los profesores ante la Reforma», *Cuadernos de Pedagogía, 190,* 1990, pp. 54-58.

las relaciones con los padres, la enseñanza individualizada, el tener sentido del humor, etc., (30).

Ya en los años ochenta se pueden localizar algunos sondeos sobre el profesorado universitario (Gómez Ocaña y otros, 1980; Collazos y Alvira, 1980; García, 1989). Estos estudios se detienen en las competencias docentes, el tipo de diseño que realizan los profesores en su asignatura y el rol que desempeñan como profesores de universidad. Según parece predomina una enseñanza transmisiva, con poco uso de medios técnicos y una evaluación a través de exámenes tradicionales. Las opiniones sobre la institución están influidas por la posición de cada profesor (numerario, ayudante, etc.), la jerarquía que se ocupa, la edad, etc., aunque todos están de acuerdo en el rol que juegan cara a los alumnos. Algunas características que se daban en los profesores universitarios en los años ochenta se siguen manteniendo actualmente (mayor número de varones, desacuerdo con el sistema de oposiciones entre funcionarios e interinos) (31).

También el profesorado de Formación Profesional ha recibido atención por parte de los investigadores. Ya desde los setenta se encuentran estudios al respecto (Comas y Vives, 1974; Vives, 1978; Santana, 1982; Infiestas y otros, 1985), estudios que coinciden con el aumento de importancia de la FP que se produjo en un determinado momento socioeconómico y que ahora languidece (32). Ya en el primer trabajo citado se advertía sobre las bajas condiciones laborales, económicas, la escasa profesionalización de este profesorado, etc., aunque posteriormente parece que se logra un aumento de nivel y de presencia femenina entre los docentes. En algunas Comunidades perviven las lacras heredadas de la poca atención hacia la FP y el bajo nivel de su alumnado. Actualmente no parece que sea un ámbito de estudio especialmente desarrollado y sí en franca crisis.

– Estudios sobre sexualidad

Sobre el tema de la sexualidad se han desarrollado algunos trabajos al respecto. En 1980 se llevó a cabo un estudio en Canarias (Barroso, 1980) con

---

(30) Sin embargo, existe una investigación (GARANTO, 1983) que pone especial énfasis en el sentido del humor. Para el autor el sentido del humor correlaciona con las actitudes hacia uno mismo y sólo un educador comprometido con su maduración personal es capaz de desarrollar entre su alumnado una gama de valores humanos.

(31) Otros estudios sobre el profesorado universitario se encuentran en M. AGUIAR: «Estudio sobre el pensamiento y la planificación del profesorado universitario», *Qurriculum, 2,* 1990, pp. 73-81. GARCÍA-VALCÁRCEL y MUÑOZ REPISO: «El comportamiento de los profesores universitariosen el aula», *Studia Paedagogica, 23,* 1991, pp. 135-153. J. A. IBÁÑEZ-MARTÍN: «Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad», *Revista Española de Pedagogía, 186,* 1990, pp. 239-257.

(32) El famoso contrato de aprendizaje no contempla como obligatorio para la contratación el poseer determinado nivel educativo o competencias profesionales adquiridas en la FP. De este modo, se reconoce el fracaso de esta opción educativa frente al Bachiller.

alumnos de la Escuela de Magisterio. En esta investigación se puso de manifiesto, entre otros datos, un escaso conocimiento científico de la sexualidad por parte de los encuestados. No parecen existir trabajos sobre el tema en la década de los ochenta a excepción del de López Baena (1988), que trae a su vez a colación una investigación realizada entre el profesorado de EGB de Murcia por López Martínez (1986). Estos dos estudios se han realizado a través de cuestionarios y con unas muestras muy bajas (en el caso de Murcia son 103 docentes y en Málaga se quedan en 84), con lo cual la extrapolación de resultados queda muy atemperada (33).

Según los datos de estos estudios citados, el profesorado con ideología de izquierda y no creyente posee más información que el resto, así como una actitud más favorable hacia la educación sexual. De todos modos, parece que se constata un bajo nivel de conocimientos sobre sexualidad humana entre el profesorado de EGB. Respecto a posibles conductas del profesorado aparecen diferencias según la adscripción política, y entre varones y mujeres, las escalas utilizadas señalan una conducta gratificante mayor entre los grupos de izquierda y los hombres. Posiblemente tales respuestas no difieren significativamente de la población en general.

– Otros estudios

La diversidad curricular y temática del mundo educativo facilita la existencia de una amplia variedad de focos de estudio. A continuación señalamos algunos que han sido puntualmente tratados y no poseen tradición de continuación en el ámbito de la investigación.

La figura del pedagogo (34) aparece en dos casos (Llop, 1983; Lapuente, 1986) al plantear la problemática de su situación profesional y sus funciones educativas. Ambos estudios son locales (País Vasco, Cataluña y Valencia) y además, hay que tener en cuenta, que sus resultados están mediatizados por las nada halagüe-

---

J. FISTEOS analiza en *Comunidad Escolar* (12-enero-94) los pros y contras de tal decreto y su relación con la Formación Profesional.

(33) Incluso la recogida de datos en el caso de LÓPEZ BAENA es bastante heterodoxa. Por ejemplo, la pregunta, «¿Cómo te definirías políticamente?»: tiene esta gama de posibles respuestas dispuestas en el orden y forma siguiente:

Fascista	Eurocomunista
Derechista	Marxista-Leninista
Centrista	Anarquista
Socialista	Marxista Libertario
Nacionalista	

(34) En un estudio sobre el significado de la orientación en EGB y BUP (VALDIVIA, 1987), el profesorado de EGB cree que el pedagogo está mejor preparado para ejercer la función orientadora, mientras que los de BUP se inclinan por el psicólogo. La Administración ha optado, sólo recientemente, por las dos figuras a la hora de constituir los equipos y dotar a los centros.

ñas oportunidades de trabajo que existían entonces para los pedagogos y por el descenso del número de alumnos en las aulas (35).

Sobre evaluación docente y de los alumnos existen algunos trabajos que indican las diferentes percepciones y atribuciones que hay sobre ella. Se habla del control de la evaluación por parte del docente, de personalidad del profesor cuando «juzga» al alumnado. Los niveles de enseñanza juegan un papel importante así como las características de los alumnos cuando se trata de evaluar al docente desde las perspectivas de los alumnos (Yanes, 1985; Baez de la Fe, 1986; Rodríguez, 1980).

Sobre innovaciones (Rivas, 1983) y reforma (Galofre, 1985) se han realizado algunos trabajos que incluso se detienen en las nuevas tecnologías (Figini, 1985), señalando el recelo que tales medios producen entre el profesorado (36). No parece que el elemento innovador se halle presente en el cuerpo docente donde se calcula que una octava parte parece constituir el núcleo innovador. Según Tejedor y otros (1990), en el estudio sobre actitudes ante la Reforma educativa, el profesorado considera necesaria la reforma y muestra preocupación por ella, pero desconoce los aspectos concretos de la misma. Se consideran mal informados, apenas han participado en el proceso y piensan que la Reforma será perjudicial para ellos. Se cree que afectará negativamente a la duración del Bachillerato. Los profesores que han participado en procesos experimentales de implantación poseen una visión más positiva de la Reforma. Los profesores de FP son más abiertos al proceso, les siguen los de EGB y por último los de Bachillerato.

El trabajo que actualmente ofrece una más completa y extensa revisión de un proceso de reforma y de sus resultados puede encontrarse en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994) que fue llevado a cabo en la Comunidad Andaluza durante los años 1985-1989. Los autores señalan toda una serie de efectos positivos generados en el proceso experimental de Reforma Educativa y valoran especialmente el intento de la Administración, a pesar de haber cometido algunos errores, de propiciar una reforma integral y teniendo en cuenta al profesorado. Aún así el profesorado resultó afectado en desigual medida por la experiencia. Según Gimeno y Pérez todavía estamos lejos de poder contar con una cultura escolar (entendiendo que forman parte de ella alumnado, profesores, padres...) capaz de asumir los presupuestos generales de la Reforma y plasmarlos en las dinámicas de enseñanza.

---

(35) Actualmente (Curso 94/95) la nueva carrera de Psicopedagogía ha supuesto un fuerte incremento de matrículas en parte, causada por la masificación que sufren algunas universidades y la necesidad de las facultades de «Humanidades» de recoger excedentes de otras ramas. Así mismo en territorio MEC la presencia del pedagogo ha aumentado en los centros (*Comunidad Escolar,* 30-nov.-1994, pág. 5). Sin embargo, es importante que el sistema absorba el número de egresados de las facultades de Educación, tanto pedagogos como docentes de EGB.

(36) En el estudio de ORTEGA y VELASCO (1991) un 6,7 por 100 del profesorado considera «imprescindible» el ordenador y un 90,6 por 100 lo cataloga como «secundario».

Los factores personales y la actualización docente son los principales elementos que se encuentran presentes en el profesorado que está a favor del cambio. Incluso la organización por ciclos no parece haber calado mucho en la organización de los centros, sobre todo entre los docentes del «ciclo superior» (González, 1986).

Por último, hay que señalar un estudio sobre bilingüismo en Galicia (Rojo, 1979) en el que se recoge la pérdida del uso del gallego en esas fechas (aunque casi un 60 por 100 del profesorado opina que el gallego debería ser la lengua habitual de la Comunidad) y otro de García Maeso (1993) sobre la actitud hacia la educación para la salud con 352 profesores del País Vasco. De este último trabajo se desprende que es inexistente o insuficiente el contenido y tiempo dedicado a este tema, y se apuesta por su integración en programas interdisciplinares o globalizados, y se denuncia la falta de materiales y formación.

Estudios sobre la interacción docente

Más ricas y sugestivas resultan los estudios dedicados a analizar la vida del aula. Por un lado se han utilizado escalas de observación y análisis estadísticos y por otro, gracias al contacto con el profesorado, la observación en vivo, las entrevistas con los alumnos, etc., se han obtenido imágenes y descripciones dinámicas de las vivencias y situaciones de los docentes de «tiza y pizarra». Distinguimos dos apartados dentro de los resultados de la investigación, aquellos que se han detenido en la atribución y conducta y los estudios de caso, de más difícil síntesis y generalización.

– Estudios de atribución y conductas

Dentro de los estudios sobre las perspectivas que sostienen los docentes existen algunos dedicados a analizar las conductas del profesor, las perspectivas sobre los alumnos, el rendimiento según el modelo proceso-producto, etc. Varios estudios responden al esquema clásico de análisis de interacción de Flanders y al tratamiento estadístico correlacional entre las variables de conducta observadas; otros relacionan ideas sobre el rol y diseño del programa, etc. (Peñate, 1981; Bethencout, 1981; Parra, 1982; Fernández Alcolea y otros, 1986; Acosta, 1986). Se advierte que los estudios se dedican a observar conductas de aprobación, castigo, etc., y comprobar que en general el alumnado recibe más desaprobaciones que «refuerzos positivos». En otros casos, se les atribuye a los estudiantes un éxito escolar que no responde a la realidad, el profesorado suele caer en la sobrevaloración de la inteligencia y la creatividad.

Otras investigaciones sobre el fracaso escolar (Baillo, 1985; Peña, 1986; Juidias, 1986; Juidias & León, 1990; López López, 1989) indican la disparidad de posturas existente entre docentes, padres y alumnos. Para los primeros, el fracaso es debido a la escasa aplicación y desconocimiento de técnicas de estudio,

y los padres y los alumnos lo atribuyen a la dejadez del profesorado y del centro. Además, el profesorado opina que la enseñanza recibida en el ciclo inicial es fundamental de cara al éxito posterior y la movilidad del profesorado es otro aspecto a tener en cuenta.

– Estudios de caso

Existen algunos estudios y autores de más difícil ubicación dentro del panorama investigativo. La revisión de trabajos da lugar a la presencia de estudios individuales (realización de tesis en su mayor parte) y resultados de grupos de investigación que bien han trabajado para instituciones oficiales o han presentado proyectos de investigación. Entre las primeras encontramos varios estudios de caso publicados bajo artículos en revistas nacionales y, entre los segundos pueden hallarse estudios cuantitativos y trabajos que utilizan el estudio de caso y los análisis a través de cuestionarios de muestras amplias de profesores. En esta última circunstancia, los resultados son menos conocidos y únicamente los patrocinadores (Ministerio de Educación y/o Comunidades Autónomas) poseen los informes completos (37).

Los estudios de caso (San Martín, 1985; Bonafé, 1987; Salinas, 1987; Rodríquez, 1990; Blanco, 1991) han servido para dar a conocer los métodos cualitativos y probar su capacidad en el contexto educativo español, poco proclive a novedades y a permitir la presencia de estraños en los centros y aulas.

Los estudios cuantitativos han proporcionado información general sobre tendencias y actitudes del profesorado. Sus resultados son muy amplios pero carecen de la precisión y riqueza de los generados por los estudios de caso. De todos modos, han servido para contrapesar el influjo de la orientación psicologicista al incluir entre sus objetivos el estudio de actitudes sociales y su relación con aspectos docentes. Los análisis han puesto de manifiesto, aunque con desiguales resultados, la importancia de la ideología y los procesos de socialización en las creencias pedagógicas de los docentes (Barquín, 1991, 1993; González-Anleo & González Blasco, 1993). Así mismo no parece aceptarse la idea de un «profesor medio» o «típico» pues la diversidad de actitudes, edad, intereses, etc., predomina frente a la visión de homogeneidad o con que es tipificado el profesorado.

El uso paralelo de estudios cuantitativos y cualitativos ha logrado tanto una perspectiva global del profesorado como la casuística de un solo profesor o centro. Con ello se ha pretendido, por un lado proporcionar a la institución un conocimiento del estado puntual y general de un amplio número de profesores, analizando lo común y lo diverso de los grupos de docentes y, por otro, ofrecer unos retratos vivos de la vida de los centros y de los profesores en el plano individual (38).

---

(37) En la biblioteca del MEC pueden localizarse la mayoría de los no publicados.

(38) Pueden verse a este respecto los trabajos de A. PÉREZ GÓMEZ y otros (1986-1989; 1992-1994) sobre la evaluación de la Reforma de EGB (Premio Nacional de Investigación, 1993) y el análisis de la fase de prácticas en Andalucía (ya citado).

Bautista & Jiménez (1991) realizaron un estudio de caso acerca del conocimiento práctico de una profesora. Dos propósitos principales guiaron su trabajo: analizar la función de los medios en la solución de problemas que surgen durante la interacción en el aula y contrastar hasta qué punto los medios son un contenido del conocimiento práctico. Por otro lado, se quería indagar en el desarrollo de ese conocimiento en una profesora de EGB, sobre todo en el apartado de uso de los medios ya citados. Durante un año se siguió la docencia de una profesora a través de sus observaciones, notas, diario, etc. A partir de este seguimiento, los autores determinaron que el conocimiento práctico puede ser analizado desde diversos planteamientos, algunos de los cuales están vinculados a los elementos que intervienen en la enseñanza: alumnos, tareas, organización, contexto... Además constataron que los medios para la profesora eran un recurso en la planificación de tareas y facultaban la comunicación o transmisión de información a los alumnos. La profesora nunca pensó en los medios como recursos para resolver las dificultades que generan las situaciones del aula. Sin embargo, a lo largo del estudio los investigadores sugirieron a la profesora algunos posibles recursos técnicos para resolver problemas con sus alumnos. La visión poco atractiva que de los medios se le había ofrecido en la Escuela de Magisterio había condicionado de manera negativa su utilización posterior.

Los autores emplearon variados estudios teóricos y empíricos para comentar la información generada a través del proceso de investigación con la profesora. Sus conclusiones fueron las siguientes:

- En la situación estudiada, el desarrollo del conocimiento práctico se logra a través de reflexiones sobre los diálogos/deliberaciones mantenidas con los investigadores.

- Los medios no son considerados como componentes del conocimiento práctico de la profesora ésto, en parte se explica por el contexto institucional y cultural creado alrededor de las «tecnologías».

- Las creencias y teorías implícitas inhiben y facilitan la evolución de actitudes educativas, la experiencia y la biografía ayudan en un sentido u otro.

De su trabajo se desprende su concepción de la enseñanza como un arte pues «la complejidad, incertidumbre, intencionalidad y carácter singular de la vida del aula, requieren un análisis y actuación siempre singular y creativa del profesor que lo llevará a un entendimiento, a una satisfacción sensible ante la riqueza de interacciones y significados que confluyen en ese entorno educativo» (p. 323).

El problema de la relación teoría-práctica queda bien reflejado en el trabajo de Martínez Bonafé (1987) en el caso de la conexión escuela-entorno. A pesar de la posible formación profesional existe un poso ideológico y personal que actúa como motor de innovación. La ausencia de materiales para trabajar di-

dácticamente el medio cercano y la dificultad de crear equipos de trabajo en los centros son aspectos que inciden en la práctica y dan lugar a respuestas individuales.

Críticas

Aparte de la confusión a que dan lugar algunos escritos, los resultados de la investigación se han intentado relacionar con la formación de profesorado sin tener en cuenta, a veces, que describir la realidad de las aulas y la práctica del profesorado no significa convertirlas, automáticamente, en modelos a seguir. Poseen además las limitaciones señaladas posteriormente por los mismos autores que empezaron los estudios sobre el llamado pensamiento del profesor (Yinger, 1987), amén de otras críticas mucho más cercanas (Contreras, 1991). Parece observarse en los últimos años un acercamiento a la moda de los estudios de caso, la observación, etc., por parte de autores y grupos claramente psicologista y cuantitativos.

Enfoque del estrés docente

A caballo entre la sociología, teoría de las organizaciones y las patologías del trabajo aparecen una serie de estudios en España, siguiendo las ideas de Abraham (1974, 1986). Pueden considerarse los trabajos de Esteve (1984, 1987, 1988) como los pioneros y los continuadores de esta orientación. El profesor es analizado en función de la problemática que genera su trabajo y su reacción ante ella. Los términos *burnout* («quemados») y estrés son conocidos por ser muy utilizados por esta corriente (39).

Presupuestos teóricos del estrés docente

Los trabajos de Ada Abraham (1975, 1984) son la referencia principal cuando se habla de este enfoque. Para la autora, cuando nos referimos a la salud mental del profesorado, la particularidad de los enseñantes reside en alteraciones menores, en general de tendencia depresiva.

La salud mental existe allí donde la energía psíquica es capaz de resolver conflictos internos y actual sobre el exterior. Abraham define la salud mental del enseñante, en un primer momento, a partir del diagnóstico de la personalidad basándose en teorías psicoanalíticas, aunque matizando algunos aspectos.

---

(39) E. J. PÉREZ SASTRE (1992) realiza una revisión bibliográfica sobre el malestar docente donde se recogen desde artículos de periódicos hasta referencias de estudios poco conocidos. La imagen resulta muy pesimista.

Así, resalta las circunstancias existenciales concretas de cada grupo, tanto interpersonales como profesionales. La perspectiva psicoanalítica no atiende esta interacción. Tampoco se tiene en cuenta el presente del educador (se habla más de conflictos de la infancia) y se hace demasiado hincapié en los instintos como factores de peso en la elección de la carrera.

Según Abraham, los conflictos infantiles no resueltos incluso provocan el éxito del enseñante en la profesión. De todos modos, una vía más comprensiva del docente pasa por la noción del «yo profesional». Ese «yo» es tributario del «yo colectivo» del campo profesional, lugar donde se comparten los conflictos, valores y tabús del mundo del enseñante.

Fierro (1991) reconoce que el malestar es algo «instalado» en el ámbito de la escuela y del profesorado. El autor sostiene que los factores de personalidad evitan que algunos docentes no acaben «quemados» como sus colegas. Para Fierro el modelo tradicional de rasgos, posee una utilidad, pero él apuesta por otro que «conceptúa la personalidad no tanto como un conjunto de disposiciones para la acción, cuanto como un conjunto de secuencias o pautas diacrónicas para la acción», y que constituye, a la vez, «una concepción general de la conducta y una representación de los fenómenos patológicos, el modelo de personalidad como patrón diacrónico de acción consistente en ciclos y/o cursos de acción» (p. 236).

La conducta «sana» contiene cursos de acción progresivos, no circulares, característicos éstos de la conducta patológica. La propuesta de Fierro consiste en que el modelo de cursos y ciclos de acción se puede aplicar a las situaciones experienciales del docente para comprobar la existencia de ciclos disfuncionales de acción. En el trabajo se acompañan, así mismo propuestas de acción que favorecen la ruptura de la circularidad negativa para el docente.

Desde una perspectiva menos psicoanalítica y psicopatológica, Esteve (1984, 1987) dedica parte de su esfuerzo a clarificar conceptualmente algunos términos de uso común en esta corriente. Veamos brevemente los términos más básicos.

– Concepto de estrés

Siguiendo a Polaino (1982) se sostiene que «el estrés designa lo que acontece en nuestro organismo frente a determinadas situaciones». En general, se confunden las manifestaciones con las causas que lo generan. Se considera el estrés como el efecto de una serie de factores como son las preocupaciones y los problemas, que tienden a desencadenarlo, aunque no siempre tengan que producirlo. La manifestación del estrés es individual, pues las personas poseen diferentes capacidades para resistirlo.

Esteve, apoyándose en Selye, (1973, 1975, 1976) habla de tres etapas en la manifestación del estrés:

– reacción de alarma;

– etapa de resistencia y

– fase de agotamiento.

Cuando se llega a la fase de agotamiento, potencialmente patógena, se utiliza el término de *distrés*. Selye emplea sin embargo el término de *euestrés* para referirse al tipo de respuesta que se sobrepone a la situación aumentando la capacidad de resistencia.

Esteve recalca la diferencia entre tensión y estrés, pues según aparecen en muchos estudios utilizados indistintamente. «La tensión se refiere al mantenimiento de la intensidad y de la presencia, a lo largo del tiempo, de un estímulo estresante. La tensión aparece, por tanto, como una condición indispensable para la aparición del estrés y, sobre todo, para que éste se produzca hasta la etapa del agotamiento, potencialmente patógeno» (p. 136).

– Concepto de ansiedad

El concepto de ansiedad se refiere a una reacción emocional compleja con, al menos, tres componentes: fisiológicos, subjetivo-cognitivo y conductual motórico.

El componente fisiológico puede llegar a confundir la ansiedad con el estrés, la distinción viene dada por el elemento cognitivo. La percepción subjetiva de la realidad, que a veces implica una fijación en los aspectos más amenazantes, distorsiona tanto el análisis como la respuesta. Ello da lugar a desadaptaciones frente al medio. El estrés tiene una finalidad homeostática, de vuelta al equilibrio frente a las presiones externas. Sin embargo, la ansiedad incluye un desajuste, una mala adaptación a la realidad. Por ejemplo, una deficiente formación inicial trae como consecuencia un estado de ansiedad: «al llegar a la práctica de la enseñanza, muchos profesores carecerán de los recursos precisos para responder adecuadamente ante ciertas situaciones potencialmente conflictivas, desarrollando el componente cognitivo de la ansiedad y la idea de su incapacidad para enfrentarse con éxito a tales situaciones» (p. 139).

Utilizando las aportaciones de otros autores del campo de la psicología, Esteve matiza ciertas distinciones de la ansiedad, como «rasgo», «estado», «de expectación», etc., para acabar recordando que entre los enseñantes enfermos los diagnósticos más frecuentes son los catalogados como de estados neuróticos y estados depresivos.

Algunos estudios se han dedicado a comparar muestras de profesores con grupos de población. Así Muñoz & Montero (1989) utilizan el test de personalidad MMPI, con una muestra de profesores aspirantes (N = 49) a ocupar un puesto de trabajo en un centro privado de Educación Especial y otra muestra más numerosa (N = 1619) de personas, a las que se administró este test en diferentes situaciones. Después de analizar las distintas escalas del test y las res-

puestas del grupo parece que el profesorado no se distingue especialmente de la «población media». Según los autores el docente aparece como : «imagen de una persona equilibrada, capaz de resistir presiones externas y de relacionarse con los demás ganando su aceptación y creando una impresión favorable. Se muestran independientes, con capacidad para el mando y reponsables. Todo ello refleja de alguna manera el perfil que socialmente se le atribuye al profesor» (p. 161) (40). Sin embargo, también parecen apreciarse posturas de recelo ante la opinión de los demás y demasiada sensibilidad a las críticas. A lo largo del estudio, los comentarios de los autores abundan en interpretar los resultados en que aparecen rasgos de personalidad aceptables o positivos, socialmente hablando, matizando estas respuestas como actitudes fingidas y que pueden esconder determinados rasgos *cuasi patológicos.* Resulta curioso que en vez de «aceptar» las respuestas, los autores se esfuercen en transformar, negativamente, las posibles descripciones/inferencias de los rasgos de personalidad de los docentes. No se entiende el uso de determinado instrumento que, a la postre, no parece ser de suficiente confianza para los investigadores puesto que se empeñan en comentar y analizar las respuestas con sus propias opiniones y no con los resultados arrojados por el test (41).

Por otro lado, Thode (1992), en su estudio sobre fuentes de malestar entre el profesorado de Málaga, destaca la falta de reconocimiento social y económico por parte de la Administración como el elemento que produce mayor malestar. Más alejados aparecen el número de alumnos o la disciplina. Parece que son los factores externos los que más afectan, ya que no se citan los problemas del centro de manera significativa. En un estudio sobre satisfacción laboral en centros del País Vasco (San Sebastián, Y. 1992), los profesores de ikastolas parecían más satisfechos en los que respecta a supervisión y promoción. La edad destaca como un factor que influye, pero no el sexo (42).

Más complejo y amplio resulta el estudio de Vera (1988). El autor pretende describir las fuentes de malestar existentes entre los profesores debutantes de la

---

(40) Los rasgos de personalidad asociados a la función docente son estudiados por Loscertales (1983). El autor relaciona la no directividad del docente (característica personal del docente) dentro del ejercicio de liderazgo y la búsqueda del interés común. LOSCERTALES aboga por una formación que tenga muy en cuenta un tratamiento en profundidad de la personalidad del profesor junto a la cualificación técnica y profesional. Véase también M. A. MARTÍNEZ-ABASCAL: «Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional», *Revista Española de Peagogía, 193,* 1992, pp. 563-580.

(41) En cuanto al uso de test para medir aspectos psicológicos JIMÉNEZ HERNÁNDEZ (1984) ofrece un análisis comparativo entre el MISPE y el MAE donde no parecen existir muchas diferencias entre ambos test. Los dos «miden» la ansiedad y ofrecen porcentajes similares de afectados por ella.

(42) En esa misma comunidad existe un estudio pionero de 1979 (F. CALVO GÓMEZ) sobre insatisfacción en el que se recogen sus principales focos son la organización del centro, el desinterés del alumnado, la poca colaboración de los padres, el mal equipamiento, la falta de colaboración entre colegas, etc. el factor que más influye según este estudio es la mala organización.

provincia de Málaga. Los datos proceden fundamentalmente de un cuestionario adaptado de Breue (1984b) del cual se contó con 325 válidos y, en menor medida, de diarios de profesores (trece) y grupos de discusión (cinco sesiones).

Al igual que en otras investigaciones, algunos aspectos docentes también aparecen aquí en el apartado de *insatisfacción o malestar.* Vera señala los siguientes por orden de importancia; junto a ellos señalamos los recogidos por otros informes con profesores de variada experiencia (p. 46).

De otra parte los aspectos que *mayor satisfacción* han proporcionado a los debutantes son los siguientes (p. 47).

Curiosamente aparecen dos aspectos catalogados como «indiferentes» por el autor: las relaciones con la inspección y con los padres. Marcelo, sin embargo, cita a los padres como un elemento importante en la socialización del profesorado al contrario que Vera que achaca a problemas estructurales los condicionantes reales de la práctica educativa, a pesar de que la inexperiencia pueda limitar en algún modo ciertas tareas educativas.

Vera está de acuerdo con la existencia del *reality shock,* pues sus resultados coinciden con los trabajos de Vonk (1983, 1985) y Veenman (1984). No obstante, matiza que las diferentes condiciones estructurales de los sistemas educativos producen distintas fuentes de malestar y autorrealización. Parece que la falta de experiencia y la extrema dureza de los primeros encuentros son fundamentales para explicar las diferencias observadas entre los profesores. El autor apoya la utilización de los conocimientos generados por este tipo de investigación para la reorientación de los planes de formación inicial y permanente. Pero, sobre todo, para la creación de medidas que eviten y transformen el *shock de realidad.*

Otro estudio local sobre insatisfacción docente proviene de Susinos & Zubieta (1992), que llevaron a cabo un trabajo de investigación en la Comunidad de Cantabria. En el informe publicado revisan alrededor de una treintena de trabajos que estudian total o parcialmente aspectos frustrantes de la profesión docente. Citando a Esteve (1988, p. 94) para esas fechas se habla ya de 500 referencias que se encuentran en las bases de datos educativas sobre el tema del estrés docente. Zubieta y Susinos utilizan el cuestionario y las entrevistas para describir las fuentes de satisfacción e insatisfacción de los enseñantes. La muestra es variada y amplia, abarca casi a un millar de profesores de EGB, FP y BUP, otro número similar de padres y madres de la región, y otros grupos de estudiantes. Según los autores el porcentaje de devolución de las encuestas fue alto (un 46 por 100 en el caso de la EGB) en comparación con los índices de devolución que proporcionan los envíos por correo que los más optimistas cifran en un 20 por 100.

Los resultados indican tanto una corroboración de estudios anteriores, como también señalan la diversidad existente dentro del amplio grupo que conforman los niveles (desde Preescolar hasta el ámbito universitario) y tipos

Vera (1988)	Zubieta y Susinos (1993)	Federación de enseñanza de CCOO	González Blasco y González Anleo (1993)
– El material disponible. – La formación inicial. – El número de alumnos. – La calidad de los locales. – Los programas oficiales. – Los métodos de enseñanza. – Tareas de preparación del trabajo escolar.	– El interés de los alumnos. – La remuneración económica. – El prestigio social de la profesión. – Las instalaciones del centro. – El equipamiento educativo.	– Retribuciones. – Jornada laboral. – Falta de reconocimiento profesional. – Movilidad profesional. – Infraestructura, espacios, recursos y ratios.	– Expectativas de promoción. – Remuneración adecuada. – Colaboración de los padres. – Estudios y preparación. – Desarrollo profesional.

Vera (1988)	Zubieta y Susinos (1993)	Federación de enseñanza de CCOO	González Blasco y González Anleo (1993)
– Las relaciones con los alumnos. – El desarrollo personal. – Las relaciones con los compañeros. – Las relaciones con la dirección. – El horario. – Las actividades extraescolares. – La consideración social.	– La materia que explican. – Relaciones con los compañeros. – Relaciones con los alumnos. – Relaciones con la dirección.	– Retribuciones. – Jornada laboral. – Falta de reconocimiento profesional. – Movilidad profesional. – Infraestructura, espacios, recursos y ratios.	– Posibilidad de usar la propia iniciativa. – Vacaciones. – Trabajo docente. – Relaciones con los colegas.

de centros (públicos-privados). Sin embargo, algunos asuntos son comunes como son el desprestigio social, la queja, y la vocación (como contrapartida) que acompañan el discurso básico de las docentes. Los profesores de EGB son los más satisfechos, frente a los de EE.MM. que deben soportar mayores tensiones sociales, sobre todo por parte de un alumnado que no se percibe como disciplinado, precisamente. Susinos y Zubieta sostienen que parte del profesorado de EE.MM. ejerce este trabajo como única salida a su licenciatura; además casi un 25 por 100 del mismo preferiría trabajar en la universidad. Estos elementos, a juicio de los autores, son parte del núcleo de insatisfacciones de este sector del profesorado. Todo lo contrario sucede en el ambiente universitario donde sus colegas gozan de un mayor prestigio social y un estilo de trabajo muy diferente y más gratificante.

También en este estudio las percepciones por parte de la población en general no coinciden con la visión de los enseñantes, por ejemplo, en lo referente al salario y al prestigio social. Los profesores se consideran mal pagados y desprestigiados, visión que no coincide con el resto de la población. Similares hallazgos se encuentran en el trabajo de Ortega (1992) que llevó a cabo la investigación con profesorado de la zona de Castilla-La Mancha.

El informe del Consejo Escolar del Estado de 1993 recoge un apartado dedicado a las enfermedades profesionales, donde se reconoce que en el territorio MEC los porcentajes de bajas médicas ascienden al 17 por 100, excluyendo las licencias por embarazo y parto. La proporción de bajas en las especialidades más importantes fue la siguiente: 13,33 por 100 en traumatología, 13,12 por 100 en otorrinolaringología, 11,9 por 100 en reumatología, 8,72 por 100 en enfermedades infecciosas y 7,34 por 100 en neuropsiquiatría. De las 252 bajas por incapacidad tramitadas durante el curso, un 23 por 100 eran debidas a enfermedades neuropsiquiátricas.

En 1988, el Ministerio de Educación y Ciencia inició un estudio, por un período de cinco años, relativo a las bajas médicas del profesorado. Dicho Ministerio sostiene que con los datos manejados hasta el momento no se desprende categóricamente la existencia de enfermedades profesionales propias del profesorado. Para la Administración son un conjunto de múltiples factores, académicos y de otra índole, los que inciden en la aparición de ciertas enfermedades en el personal docente. Las enfermedades debidas a problemas psicológicos no se encuentran a la cabeza de los porcentajes estadísticos.

Tampoco parece muy aconsejable incluir como enfermedad profesional del profesorado ciertos cuadros clínicos que posean connotaciones psiquiátricas pues ello podría derivar en alusiones, cuando menos jocosas, sobre los riesgos de la profesión. Además, queda por investigar si es el trabajo docente el que produce determinados cuadros clínicos o son algunos grupos de docentes los proclives a caer en estados depresivos y son ellos los que dan lugar a ciertos porcentajes de ab-

sentismo (43). Además, hay que señalar que las patologías de los docentes pueden situarse tanto en todas las profesiones que implican interacción social, como las derivadas de la reestructuración del rol de los agentes educativos ante el cambio social.

Esteve (1987) aporta una serie de referencias acerca del fenómeno del malestar docente. Sus investigaciones coinciden con los ciclos de estrés que Hembling y Gigiland (1981) identifican a lo largo del curso escolar. Para ello se utilizan los datos de bajas de la provincia de Málaga durante dos cursos escolares. A comienzos del primer trimestre aumenta el número de bajas, para alcanzar su cota máxima en noviembre. En vacaciones de Navidad este proceso se detiene o retrocede. Lo mismo ocurre en el segundo trimestre, cenit en febrero y retroceso en Semana Santa. En el tercer trimestre vuelve a darse la misma tendencia y en abril se logra la mayor concentración de bajas de todo el año. En junio sólo está de baja una tercera parte de los enfermos, los cuales se recuperan al mes siguiente. De los 95 profesores que se encontraban de baja dos meses antes, quedan en situación de baja sólo dos profesores al inicio de las vacaciones de verano. Esteve no encuentra una explicación plausible aunque aventura una hipótesis que relaciona el aumento de estrés y las enfermedades reales del profesorado. Para su comprobación exige una investigación más compleja que la realizada hasta el momento con datos locales y limitados por las condiciones de las bases de datos necesarias.

En cuanto al tipo de dolencias que aquejan al profesorado se citan por orden de importancia: traumatología, genitourinarios y obstetricios y los neuropsiquiátricos. Para Esteve la primera enfemerdad de los docentes, si se tiene en cuenta que los accidentes traumáticos y las bajas por maternidad no son únicos de la profesión docente, se encuentra entre las de tipo psiquiátrico. Incluso al matizar los datos, indica que algunos docentes, con problemas crónicos de este tipo, se dedican a tareas administrativas y no entran en los cómputos generales. En otro orden de cosas parece que el profesorado de EGB y las profesoras (en general) resultan más afectadas por bajas de raíz neuropsiquiátrica. Un estudio francés del mismo tema señala unos resultados muy similares, al igual que el de Franco Martínez (1987) (44).

---

(43) Puede verse en la revista *Trabajadores de la Enseñanza, 157,* noviembre 1994, el monográfico sobre «Salud Laboral» donde se recogen algunos estudios y valoraciones sobre las condiciones de trabajo, estrés, enfermedades profesionales, etc. Los datos indican una casuística similar a otros países y un intento de homogeneizar la legislación vigente sobre salud laboral. Dentro de los factores de riesgo de nuestra profesión se recoge una categoría denominada, «factores de sobrecarga psíquica», cuyos daños son la depresión, neurosis, etc.

(44) El desgaste profesional afecta a otros países del ámbito europeo como Alemania, Gran Bretaña, Suiza, donde se han llevado a cabo algunos estudios sobre el tema. Las causas se sitúan tanto en el ámbito laboral como en el cambio social de la última década. En Suiza se propone reducir las tareas administrativas, potenciar la libertad de cada docente dentro del aula y ofrecer mayores posibilidades de formación continua y de movilidad funcional (*Comunidad Escolar,* 7 junio 1995, p. 21).

Esteve ofrece un modelo explicativo del malestar docente, tratando de sistematizar y superar los ofrecidos por otros investigadores (Blase, 1982; Polaino, 1982). En él se intenta abarcar hasta cuatro tipos generales de actitudes en el profesorado en función de los mismos elementos, los cuales interactúan circularmente. En este sentido y a juicio del autor, estamos ante un modelo sistémico y abierto. En su centro se encuentran las dificultades objetivas que pueden incidir negativamente en la interacción alumno-profesor. Dentro de éstas se distinguen las de primer orden (por su cercanía a la tarea docente) y las de segundo orden, como referencia a un mayor alejamiento físico. Ambas, independientemente de su catalogación, pueden afectar con la misma intensidad negativa al trabajo del profesor.

Aceptando que el profesor egresado de las Escuelas de Magisterio no se encuentra suficientemente preparado (45), el autor apunta una serie de reacciones y procesos por los que atraviesa el futuro docente: el aprendizaje por ensayo-error, el agotamiento, la sensación de fracaso, la inhibición y el recurso a la rutina, la conducta fluctuante y llena de contradicciones. Esteve anota dos cuestiones básicas, el grado de implicación personal y la capacidad de recursos para enfrentarse a la tarea. Estos dos elementos aparecen muy relacionados y, según los casos, producen consecuencias de mayor o menor integración y autorrealización o de *distrés* y *burnout*.

A tenor de los datos y del modelo propuesto se sugieren estrategias para evitar el malestar docente. Unas se situarían en el proceso de formación y otras actuarían durante el trabajo, dentro de la formación permanente del profesorado.

Este enfoque pone el acento en lo personal y en la patología del trabajo docente. Se mezcla la deformación profesional, el sesgo de los centros de trabajo, las dificultades del trabajo con personas, la presión social sobre los enseñantes, etcétera. La interacción genera conflicto y, en la lucha de intereses y de poder, parece que el profesor lleva la peor parte. Si a ello le sumamos los planteamientos de algunos sociólogos, parece increíble que todavía algunos estudiantes quieran ser profesores y que los actuales permanezcan en el sistema. Es una manera de confirmar esa hipótesis que sostiene que los mejores abandonan la enseñanza y sólo quedan los que no pueden hacer otra tarea (46).

No puede negarse que todo trabajo social y que exige el trato con personas produce, con mayor probabilidad, tensiones y ansiedad. Ya los interaccionistas

---

(45) Todas las investigaciones son coincidentes en este aspecto. GIMENO, ORTEGA y VARELA, PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN, etc.

(46) Una vía de investigación en esta temática sería el estudio del profesorado que presenta la típica casuística de estrés. Quizá puedan aparecer una serie de características comunes a la población de docentes que sufre ciertas afecciones psíquicas y con ello servir de reflexión sobre las múltiples causas que están implicadas en el malestar docente. Otra posibilidad estriba en que no sea únicamente el trabajo, sino que ciertos grupos de «riesgo» son más proclives a caer en situaciones de estrés.

ponían el dedo en la llaga cuando hablaban de la interacción y la relación de poder que se crea en todos los centros y aulas. Pero el patologizar este tipo de trabajo sólo da lugar a una visión parcial del mismo. Al igual que otras profesiones (o semi-profesiones como dirían otros), ser docente es un puesto de trabajo que propicia ciertos riesgos, que van desde una mayor posibilidad de sufrir procesos infecciosos en las vías respiratorias con los típicos casos de afecciones en la garganta, hasta la posibilidad de presentar cierto tipo de conductas y reacciones *viciadas,* propias del funcionariado y/o del trabajo cara a cara.

Las profesiones que conllevan un trato personal, una interacción con otras personas, aunque en una situación desigual de poder, como es el caso de la enseñanza, son más propicias a la hora de generar conflictos entre las partes por las diferentes expectativas que mantienen los agentes. La evolución del cuerpo social y el cambio de valores provoca reajustes en el desempeño de tareas y del rol. La denominada sociedad del «conocimiento», el advenimiento de las democracias populares, la cultura del individualismo (Béjar, 1989), los valores «postmodernos» (Vattimo, 1994), etc., afectan tanto a la estructura y a las funciones de la escuela como a su representante más conocido: el profesorado. Del mismo modo que pueden observarse cambios dentro del propio grupo de enseñantes (47), no podemos ignorar cómo la estructura social está afectando al desarrollo profesional, la calidad educativa y el tipo de actitudes y motivos que se encuentran en los actuales grupos de profesorado novel y futuras hornadas de aspirantes a docentes. Las consecuencias para el sistema son negativas, como los trabajos se encargan de denunciar, pero las soluciones para rebajar la tensión del puesto de trabajo generan diversas posturas. Parece que los profesores echan la culpa de cierta situación de desprestigio a la Administración. De hecho existe una sistemática negativa por parte del Ministerio a elevar las exigencias académicas para los futuros docentes con la excusa, no ma-

---

(47) En un estudio sobre el profesorado del País Vasco (BARQUÍN, 1993), aparecen sensibles diferencias entre grupos de profesores jóvenes y maduros». Curiosamente los «maduros» aparecen como más progresistas no sólo en su cosmovisión política sino también en los aspectos pedagógicos. Los estudios sobre evolución de actitudes o «ciclo vital» indican más bien todo lo contrario, a mayor tiempo de trabajo menor apertura pedagógica y mayor conservadurismo. Para nosotros, el contexto sociopolítico en que se ha desarrollado la enseñanza en el País Vasco explicaría el hecho de que las generaciones de profesores/as que vivieron la transición política y la posterior reivindicación cultural, se socializaron en unos valores sociales y escolares determinados. Las nuevas promociones probablemente no participan de las mismas ideas que sus colegas veteranos, ni tampoco ven su trabajo como algo «vocacional», sino desde un punto de vista más prágmatico. La imagen de la enseñanza y de la dedicación al centro o al alumnado, por ejemplo, se modifica en función del cambio social y generacional. La tarea educativa se percibe como un trabajo que no posee especiales connotaciones sociales, éticas, morales, etc., lo cual conduce a una peligrosa visión utilitaria, eficaz, técnica, donde la recomendable función social que debe cumplir la escuela se solapa por la obligación de cumplir un horario (el profesorado) y una política de guardería (el Estado). Los debates y alocuciones a la calidad de la enseñanza y la compensación social de la escuela quedan para la galería y la retórica del papel mojado.

nifiesta públicamente, del costo económico, no sólo en la formación sino luego en el nivel dentro del funcionariado que supone un licenciado. Éste es un escollo importante que no parece solucionable a corto plazo a tenor de la situación económica de nuestro país y del entorno europeo. Por este lado, el camino parece cerrado o con escasas vías de solución (48).

CONCLUSIONES

La revisión de los estudios pone de relieve una cierta reiteración de temáticas y resultados. Ciertos rasgos de los estudiantes de Magisterio y del profesorado en la práctica aparecen relativamente constantes, independientemente del contexto y del año en que se realizan las investigaciones. Por ese lado se ha insistido en demostrar aspectos que no necesitaban nuevos esfuerzos (procedencia social, desprestigio de la profesión, críticas al proceso de formación, etc.). Más operativo parece, una vez que se han detectado ciertas tendencias (feminización, procedencia social, rendimiento académico, pérdida de prestigio, desánimo, etc.), estudiar su evolución y no reiterar los datos, sino investigar puntualmente con instrumentos muy similares para poder aplicar análisis continuos y revisar el grado de estabilidad de las características socio-profesionales de ciertos grupos docentes desde las perspectivas internas y externas.

La investigación y los datos generados deberían mantener un delicado equilibrio entre la producción de información y la extrapolación a las áreas y ámbitos de formación. Aprendiendo de los errores del pasado, conviene evitar volver a caer en las omisiones de los modelos proceso-producto y similares. Los resultados generados en el análisis de la interacción docente pueden ayudar a comprender los procesos sociales de un ámbito determinado y los significados compartidos de los integrantes. La generalización no es el objetivo final de la investigación etnográfica, aunque algunos trabajos pretenden llegar a esto. Cabría distinguir entre las tendencias y actitudes generales de grupos de profesorado y la realidad de determinadas aulas, que no son extrapolables a otros centros. A menudo la investigación sobre el profesorado ha ido acompañada de fórmulas sobre su futura preparación sin tener en cuenta la necesaria participación de los implicados en el proceso de formación en la práctica. Afortunadamente, al menos, diversos autores y publicaciones (Elliott, 1990; Stenhouse, 1986, 1987; Contreras, 1991; Carr & Kemmnis, 1988; Pérez Gómez, 1994) ofrecen una visión teórico-práctica suficientemente sólida y razonada sobre la imbricación de la investigación y la formación en las tareas y destrezas del docente que conducen tanto a la mejora de la práctica como al desarrollo profesional. La figura del «investiga-

(48) Las propuestas de CC.OO. para evitar los trastornos nerviosos del profesorado serían las siguientes: disminución de la carga de deberes administrativos, democratización de la organización, racionalización de la formación, formación programada, medidas organizativas encaminadas a la comunicación y la participación, *Temas de Educación 157,* 1994.

dor académico» no se hace tan determinante o necesaria a la hora de describir e influir en la práctica (49).

La entrada en escena de los grupos de profesores capaces de ofrecer una nueva actitud y práctica investigadora conlleva el establecimiento de cauces para compartir y comunicar los hallazgos y experiencias. Por ello habría que potenciar la presencia de publicaciones y elementos técnicos (redes electrónicas de datos) que sirvieran al flujo de comunicaciones y contactos. Los CEPs podrían constituirse en *nodos* de esa red cuyos principales usuarios fueran los centros educativos, lugares por excelencia para el desarrollo profesional (50).

Lo anterior exige un mayor esfuerzo de coordinación de las agencias de investigación nacionales y autónomas. Una selección de tópicos apropiados y una prolongación de estudios a medio y largo plazo (por ejemplo, problemas de innovación, función docente), puede ayudar a obtener una visión más consistente y amplia de temáticas que exigen análisis longitudinales o diacrónicos.

La existncia de redes y políticas a medio-largo plazo hace necesaria una coordinación de agencias: entes estatales, autonómicos, universidades, departamentos, grupos de investigación consolidados, CEPs, etc. Por un lado se ganaría en acceso a la información y conocimiento de tendencias y estado de la investigación y, por otro, se lograría una flexibilización de agencias y agentes responsables de investigación, animadas en la meta común de ampliar el conocimiento del fenómeno educativo y de mejorar la práctica (51).

Al hablar de la fase de formación, la lógica del discurso recomienda conectar la investigación con la práctica y entender la formación como un continuo que se extiende desde el momento de estancia de los centros de formación hasta el

---

(49) Puede verse en el *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Santillana, un ejemplo de la jerarquía profesional que existe en la comunidad educativa según cierta «academia». Algunos autores insisten en una lógica «cuartelera» donde unos (los menos) «descubren» y e' resto «imita». La figura intermedia sería el «tecnólogo didáctico», especie de híbrido entre científico puro y artesano. Queda por ver qué modelo de función docente subyace en los planes de estudio de formación de profesorado.

(50) Según algunos estudios (Morgenstern, 1994) la idea inicial de los CEPs y la presencia en los primeros años de su aparición de profesorado comprometido con la innovación ha cambiado bastante. Después de diez años de burocratización y el abandon de sus fundadores ha dado lugar a una institución que conecta poco con las necesidades sentidas por el profesorado. Tal vez la propia Administración con su política de promoción y evaluación del docente ha dado lugar a que se busquen, a través de los cursills, las horas necesarias para justificar los sexenios. Por unas razones u otras, de tipo político, por ejemplo, parece probable un reajuste en la función de los CEPs.

(51) En este sentido resulta muy acertada la reflexión crítica de Angulo, F. (1993) obre el futuro Instituto de Evaluación y Calidad y el uso de la información que este organismo genere (por ejemplo, los documentos de *carácter restringido*). El análisis de las funciones, estructura y sentido de la citada institución no dejan de ser preocupantes y, al mismo tiempo, contradictorios con otras propuestas de la administración.

abandono de la actividad docente. La reivindicación de un período de formación durante la carrera en el ámbito universitario igual a la licenciatura de otros estudios no debe ser olvidada. Una vez que el docente se enfrente a la práctica la existencia de currículum abiertos, capaces de modificarse por la acción autónoma de los docentes en los niveles de primaria y secundaria, facilitarían tanto el desarrollo profesional merced a la investigación en la acción, como la adaptación de programas a contextos determinados.

El apoyo al movimiento de la investigación-acción no debe ser óbice para que continúen los estudios descriptivos y/o cuantitativos desarrollados bajo la denominación de investigación *pesada* que implica grandes equipos universitarios. Como objetivo y necesidad de la Administración es lógica su presencia en los planes nacionales de investigación, pero también debe permitir dejar paso a estudios de caso que se transformen en motor de desarrollo profesional del profesorado y de los centros.

La aceptación de tradiciones diferentes en el campo de la investigación también a reformular los tópicos entre los que ésta se mueve. En consecuencia, el tema de la relación teoría-práctica, se constituye en uno de los ejes principales, que continúa siendo un reto tanto para académicos como para *prácticos*. Al mismo tiempo las condiciones de enseñanza y calidad docente son otras de las áreas que neceistan más revisión y actuaciones. Las quejas sobre las deficiencias estructurales del sistema y de los centros de enseñanza, son reiteradas continuamente por el profesorado. Así, unas fórmulas de evaluación más complejas producirían resultados más cualificados, aunque este tema, tras la presentación de la denominación Ley Pertierra, ha producido más suspicacias que muestras de apoyo (52). En este sentido son muy interesantes algunas ideas de Neave (1988), entre las cuales cabe destacar las siguientes: *a)* Es necesaria la atención al profesor no como objeto de investigación sino como actor de la misma [a pesar de las aportaciones de Vuliamy (1991) y los peligros existentes]. *b)* Sería altamente recomendable iniciarse en la tradición de unir investigación y reflexión sobre la práctica. *c)* En tercer lugar se apueta por investigar problemas de enseñanza que se encuentran los docentes y no los que seleccionan los académicos.

El perfil socio-profesional del profesor no queda bien librado. Quizá como deformación profesional que anima más a denunciar los defectos y a minusvalorar las virtudes, la academia dibuja a un profesorado con toda una serie de limitaciones, tanto de origen social, en su formación durante la carrera, etc., como en la práctica del día a día. Las perspectivas futuras tampoco son nada halgüeñas si tenemos en cuenta los efectos de la huelga de 1988 y los sentimientos de impotencia, despretigio social, cansancio, temor a las nuevas reformas, etc., que

(52) Pueden encontrarse unas jugosas «Consideraciones» de la propuesta de la Administración en *Trabajadores de la Enseñanza. Autonomía, 162,* 1995, realizado por J. GIMENO y otra crítica, de tono sindical en la misma revista número 164, a cargo de B. VALDIVIA.

el profesorado manifiesta actualmente (53). A veces la Administración va por delante de sus trabajadores sin tener en cuenta el momento por el que atraviesa el grupo de profesionales (Navarro, 1992).

A la vista de éstas y otras investigaciones en las que se describe cómo se han socializado en muy poco recomendables «modelos didácticos» nuestros futuros y actuales profesores, tal vez se expliquen así otros resultados con docentes en ejercicio. Cuando se habla de la estancia en la Escuela Universitaria de Magisterio (EUM), los autores destacan las relaciones verticales, la clase magistral, el aprendizaje memorístico de contenidos, etc., que los alumnos declaran en los cuestionarios; se asistía a clase para aprobar la asignatura a pesar del aburrimiento. La imagen de la EUM tampoco es precisamente positiva.

Por otro lado, las cuestiones referidas al profesorado de EGB muestran un cuadro preocupante respecto a las dinámicas generales que se establecen en las aulas: clases magistrales, despreocupación, falta de cuestionamiento de los contenidos, etc. El panorama que se dibuja de los ámbitos de formación (EUM y centros de EGB) es claramente peyorativo; ni el proceso de formación ni las estancias en las escuelas poseen un mínimo de calidad o presencia de fórmulas pedagógicas asumidas como recomendables por la academia. ¿Habrá que esperar otra década para volver a denunciar una situación que parece endémica del sistema?

Pero no todo va a ser un listado de denostaciones hacia el profesorado. Tal vez no seamos conscientes de la gran capacidad de autocrítica, introspección, evaluación, etc., a que se hallan sometidos este grupo de profesionales. ¿Podemos encontrar otro grupo similar capaz de manifestar preocupación por su profesión, su trabajo y el reciclaje? A pesar de que algunos sociólogos cataloguen despectivamente como semi-profesión la tarea docente, hemos de reconocer su preocupación por la calidad en la enseñanza. Las estadísticas del Ministerio [De Blas (1992): Informe del Consejo de Estado, 1993] sobre el número de profesores implicados en seminarios y grupos de innovación no son comparables a otra profesión. Se nos objetará que, en parte, los datos están viciados por la política de evaluación del profesorado que exige una serie de horas dedicadas a la formación, con la consiguiente falta de motivación y logro en el profesorado, pero aun reconociendo este sesgo, creemos que un porcentaje notable asiste por mantener su desarrollo profesional. La preocupación por la mejora didáctica y la renovación de su trabajo es palpable en un amplio número de profesores, quizá la más alta dentro del mundo del trabajo. Hemos de tener en cuenta toda una serie de elementos que están jugando en contra del

---

(53) Sobre este problema R. Yus (1995) y J. M. Masjuán i Codina (1985) señalan las dificultades que puede encontrar la implantación de la ESO según las actitudes y estado actual del profesorado que debe asumir tal reforma. La complejidad del fenómeno donde se implican las capacidades profesionales, las actitudes docentes, la política curricular y sobre todo, la gran diversidad de posturas existentes en el profesorado, da lugar a que se recomiende la negociación y el intercambio de ideas entre todos los responsables.

profesorado: medio cultural y familiar deprivado, rendimiento y formación académica baja y muy criticada, procesos de selección para entrar en el trabajo manifiestamente mejorables, desprestigio social y deficientes ambientes de trabajo, etc. Aun con todo este bagaje negativo, encontramos núcleos de profesorado altamente implicados en la mejora de su práctica mediante su presencia en programas de reciclaje e innovación. Naturalmente no son todos, pero es que tampoco la infraestructura de CEPs, ICEs, y similares puede abarcar al total de los docentes; aún así quedan espacios de voluntarismo y renovación ajenos a las instituciones oficiales que son excelentes contrapesos a determinadas ofertas de la política estatal.

Existe un discurso reiterativo que puede hacerse extensivo a los resultados y aplicaciones de la investigación. Lerena (1984) denunció el mensaje que se repetía *ad nauseam* acerca de la renovación, la comunidad educativa, etc. También Baudelot & Establet (1990) nos previenen contra la crítica del sistema al hacernos conocedores mediante unas jugosas referencias históricas, de la repetición de un discurso *crítico* por parte de *todos* los agentes educativos que arranca en el siglo XIX. El mismo Shulman (1986) no es menos discreto a la hora de calificar los resultados de la investigación sobre el profesor. ¿Estamos dando pie a que este tipo de crítica continúe? Nos conviene a todos empezar a reflexionar sobre la función de la investigación educativa en general y, por cercanía, la dedicada al tema del profesorado. Los trabajos de Corhan & Little (1990) y Contreras (1991) son una buena muestra de las ideas que deben sustentar nuestra filosofía de la producción de conocimiento en el contexto educativo.

Elementos a tener en cuenta en la relación investigación-formación del profesorado

Los datos apuntan ciertas tendencias. No todos los aspirantes a profesores eligen voluntariamente esta carrera, algunos permanecen en ella por inercia y por no tener otras salidas profesionales. Este pragmatismo puede generar una actitud de poca motivación hacia aspectos de formación que pueden considerarse válidos y necesarios en este tipo de tarea social (ética, moralidad, sentido de la función social de su trabajo, etc.). El proceso de llegar a profesor es fruto de muchos elementos, desde la biografía del aspirante hasta el contexto en que se llevó a cabo su formación y aquel que se considera su lugar de trabajo. Junto a ello diversas intervenciones institucionales y personas han influido en la carrera docente y en la formación de actitudes. Se pueden encontrar relaciones entre lo personal y la estructura sin necesidad de investigaciones empíricas. Un centro cuyos profesores trabajan de forma cooperativa facilita la interiorización de patrones de socialización grupal en futuros profesores que están de acuerdo con métodos de trabajo en grupo y cuya aspiración, desde el principio de la carrera, era la docencia. Estas situaciones no se pueden generalizar pues, en educación, la diversidad prima sobre la uniformidad de agentes y contextos. Las recomendaciones hechas sobre la base de los datos que arroja la investigación educativa o sobre educación (Gimeno, 1982) se apoyan tanto en los resul-

tados como en la lógica. El problema de la formación del profesorado no radica en el estado actual de la investigación, sino en lo que queda por hacer para cambiar la práctica de las instituciones de formación. Una tarea de gran envergadura si nos atenemos al análisis diacrónico y puntual de los estudios que aquí hemos expuesto.

Compaginar la personalidad del futuro profesor con un adecuado plan de estudios, una eficaz fase de prácticas racionalmente tutorizada y un buen desempeño del puesto de trabajo posterior, nos lleva a pensar todavía en una meta lejana (y a percibir la formación más como un arte que como una técnica), pero como tal se convierte en un objetivo plausible mediante un proceso de autocrítica y colaboración entre agencias y agentes.

La crisis de la función docente no es privativa del profesorado del estado, y también puede hacerse extensiva al resto de las naciones en la órbita de la sociedad de consumo. Diversos signos facilitan la comprensión de este fenómeno: cambio de estructuras económicas y de valores (con el ascenso de estilos de vida y modelos sociales «de mercado» (54)], cambio en las funciones de la institución educativa y de sus agentes (aunque todavía no estén claramente definidas); cambios en los modos de conocimiento y en el desarrollo y producción del mismo (explosión de conocimientos, diversificación, especialización, acceso fácil a la información, etc.), que en parte acarrera problemas de manejo y selección de aquello que se puede considerar básico. No sólo es un debate sobre la cultura y la educación (Pérez Gómez, 1993), sino también una reflexión de las formas de transmisión en un espacio instruccional que necesita una profunda revisión metodológica.

Si los datos que ofrecen las últimas investigaciones se pueden considerar aceptables, podemos ver cómo los grupos de profesores noveles y, los futuros docentes poseen una sensibilidad distinta frente a la función social de la escuela y del profesorado. Éstos tienen una visión más prágmática de su trabajo (55) y más tecnocrática de los procesos de enseñanza, por ello las áreas de acción se amplían y complejizan. La formación del profesorado debe atender tanto al grupo de docentes que caen en la rutina por efecto, entre otros, de los años de docencia, como al profesorado novel, que por otros motivos, realiza sus tareas sin el compromiso ético y social que en otros tiempo presidió la visión de sus colegas más veteranos. La media de edad y experiencia del profesorado en ejercicio aumenta lenta y progresivamente debido al menor porcentaje de ac-

---

(54) Según TOURAINE (1993) «vivimos en una sociedad posindustrial, que yo prefiero llamar programada, definida por la importancia central de las industrias culturales –cuidados médicos, educación, información– donde un conflicto central opone los aparatos de producción cultural a la defensa del sujeto personal» (p. 19). Para el autor la nación, la empresa y el consumidor son las estrellas principales de su modernidad racionalista.

(55) Puede verse en H. BÉJAR (1989, 1993); E. SANCHÍS (1988); M. TORCAL LORIENTE (1989), el cambio de valores observado en las cohortes generacionales más jóvenes respecto al trabajo.

ceso de profesorado más joven, que además agrava ciertos efectos denunciados por algunas corriente (estrés, *burnout,* desencanto) ya que los noveles no aportan significativos cambios [sino todo lo contrario en opinión de algunos (56)] ni promueven la innovación entre sus colegas. Las dificultades de formación en ejercicio pueden verse agravadas ante las actitudes de rechazo que poseen distinta etiología según el grupo generacional, según la experiencia, el talante innovador, etc.

Parece que la búsqueda del profesionalismo puede llevar a situaciones contradictorias. Por un lado se buscaría una mayor cualificación y control del proceso educativo, pero entonces se daría lugar a problemas de poder y participación. La Administración se vería coartada lo mismo que los padres en los consejos escolares. Difícilmente se podrá llegar a estas situaciones una vez que leyes de determinado rango otorguen competencias tanto al Estado como a los padres u otros componentes del Consejo Escolar.

El aumento de sindicación repercutiría en una mayor conflictividad a no ser que la Administración siguiera cediendo en los aspectos crematísticos y, por otro lado, mantuvieran el control del sistema a través de la Reforma y gracias a los contenidos obligatorios, la distribución del profesorado según niveles y titulación, etcétera.

Sin embargo, la posible tendencia a medidas de presión y utilización de sindicatos en la petición de ciertas reivindicaciones, no favorece la «buena» imagen que el profesorado quiere recuperar frente a los padres y ante la sociedad en general. Aunque el profesorado sostenga otra opinión sobre sí mismo, eso no excluye el estereotipo que existe sobre el maestro y sus vacaciones, por ejemplo. Ya hemos visto por los datos de Ortega las actitudes de los padres.

Desde mi punto de vista resultará difícil desprenderse del sentimiento de «servicio» aunque en las generaciones más jóvenes del profesorado se aprecien otros valores. Tal vez los Consejos Escolares, a pesar de la poca confianza que existe en los mismos, puedan convertirse tanto en un lugar de encuentro y colaboración como un espacio donde los padres empiecen a considerar de otro modo el trabajo y la figura del docente. Parte de esta tarea y de su posible éxito queda en manos del profesorado. Las investigaciones citadas (Ortega, 1991; Guerrero, 1991; Barquín & Pérez Gómez, 1991) ponen de relieve la reticencia hacia la participación de los padres en la vida del centro, pero las leyes y las corrientes democráticas pesan más que los deseos y, a veces son justas las quejas de los docentes, de la intromisión en la escuela por parte de los «profanos».

Queda por ver la capacidad de cualificación profesional, en el sentido de destrezas que se muestran en el oficio, y que los profesores la reivindiquen como elemento aglutinante de status y de consideración socio-profesional. La

---

(56) A. FORNER (1993), en el estudio ya citado, J. BARQUÍN (1993) apunta similares actitudes en grupos de profesores jóvenes del País Vasco.

buena imagen del grupo de docentes no se puede lograr solamente desde un trabajo callado y unas horas de formación permanente. Aunque sea duro decirlo, es necesario «publicitar» lo que se hace para que ello obtenga un mínimo reconocimiento. La Administración debe velar por el buen nombre de sus funcionarios y los consejos escolares pueden ser plataformas de «divulgación». Junto a este plano formal y estético, se debe considerar qué instituciones y estrategias llevan a efecto la cualificación profesional. Serán necesarias muchas transformaciónes y disponibilidad presupuestaria para lograr algunos resultados a medio plazo. La cualificación del docente incide también en la autonomía curricular, en las formas democráticas de gobierno escolar, en cambios de contenidos y en mayores reivindicaciones. Estos son algunos de los aspectos que se verían más afectados si los programas de formación docente se pusieran en marcha. Está por ver si la Administración los asume, los profesores los reivindican y los presupuestos los permiten. No sería muy arriesgado apostar por la vuelta a los Movimientos de Renovación Pedagógica como instituciones que podrían aportar un saludable viento fresco a las anquilosadas fórmulas burocráticas.

Junto a la diversidad de los grupos de docentes aparecen los retos de las nuevas tecnologías de la información y su impacto en los modos de comunicación. Posiblemente uno de los retos fundamentales al que se enfrenta la escuela lo hallamos en el tipo de sociedad actual, atravesada por los medios de comunicación, y entregada al consumo (Muñoz, 1990), no sólo de productos físicos sino también informativos. Procurar que los centros educativos absorban esta dinámica y que sus agentes (el profesorado) manejen la diversidad, canalicen la información, eduquen a sus alumnos, etc., en esta nueva sociedad, son algunos de los grandes retos del sistema. Sin olvidar la finalidad principal que preside su acción: la formación de ciudadanos en o para una sociedad democrática.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1989): «La formación del maestro», *Cuadernos de Pedagogía, 175,* pp. 46-48.

AA.VV. (1993): «Monográfico sobre 'El profesorado'», *Cuadernos de Pedagogía, 220.*

ABOS, P. y POLAINO LORENTE, A. (1986): «Integración de deficientes mentales educables. Un estudio de actitudes docentes», *Revista Española de Pedagogía, 172,* pp. 193-206.

ABRAHAM, A. (1987): *El mundo interior de los enseñantes.* Barcelona, Gedisa.

ALONSO HINOJAL, I. (1991): «Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro», en AA.VV., *Sociedad, cultura y educación.* CIDE. Universidad Complutense de Madrid.

ANAYA SANTOS, G. (1989): «El profesor ideal», *Cuadernos de Pedagogía, 161,* pp. 18-20.

ANGULO, F. (1993): «Anotaciones al Instituto de Evaluación y Calidad», *Cuadernos de Pedagogía, 219,* pp. 33-39.

AREA MOREIRA, M. y CORREA PIÑEIRO, A. D. (1992): «La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de los medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza», *Qurriculum, 4,* pp. 79-100.

BARQUÍN RUÍZ, J. (1990): «Factores personales-profesionales que afectan al pensamiento pedagógico del profesor», *Actas del Congreso Investigación en la Escuela Sevilla.*

– (1991*a*): «La evolución del pensamiento del profesor», *Revista de Educación, 294,* pp. 245-274.

– (1991*b*): «Estudio del pensamiento pedagógico según la adscripción política de los profesores», *Revista de Investigación Educativa, 18,* pp. 7-36.

– (1991*c*): «Luces y sombras del pensamiento del profesor en ejercicios», *Quima, 30,* pp. 14-18.

– (1993): *El profesorado de Euskadi. Estudio de sus planteamientos didácticos.* Vitoria, Gobierno Vasco Estudios educativos.

BARQUÍN, J. y FERNÁNDEZ, J. (1994): «Aproximación al manejo del conocimiento en el aula. Docentes y administración en la encrucijada», en L. Montero & J. M. Vez, *Las Didácticas específicas en la Formación del profesorado, (II),* Vol. I, Tórculo. Santiago, pp. 5-10.

BARQUÍN, J. y MELERO ZABAL, M. A. (1994): «Femenización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo», *Investigación en la Escuela, 22,* pp. 25-34.

BARQUÍN, J. (1990): *La evolución del pensamiento pedagógico del profesor.* Tesis doctoral. Microficha número 33. Universidad de Málaga.

DÍAZ-PRIETO, M. (1989): *El profesor de EGB en el medio rural.* ICE de la Universidad de Zaragoza. Informes número 28.

EGIDO GÁLVEZ, I. y HERNÁNDEZ BLASI, C. (1993): «La educación en España. Profesorado», *Cuadernos de Pedagogía, 210,* pp. 18-21.

EGIDO, I.; CASTRO, M. y LUCIO-VILLEGAS, M. (1993): *Diez años de investigación sobre profesorado.* CIDE, Madrid.

ELEJABEITIA, C. (1983): «El maestro», *Educación y sociedad, 1,* pp. 147-166.

ESTEBAN, S. y BUENO, J. (1988): *Claves para transformar y evaluar centros.* Madrid, Popular.

ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto.* Madrid, Narcea.

– (1987*a*): «El malestar docente», *Cuadernos de Pedagogía, 148,* pp. 93-105.

– (1987*b*): *El malestar docente.* Barcelona, Laia.

– (1988*a*): «Al borde de la desmoralización», *Cuadernos de Pedagogía, 161,* pp. 26-28.

– (1988*b*): «El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control», Villa, A. (coor.): *Perspectivas y Problemas de la función docnete.* Madrid, Narcea.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991): «La escuela del desencanto. Profesionalismo docente y participación estudiantil», en AA.VV., *Sociedad, cultura y educación.* CIDE, Universidad Complutense de Madrid.

Federación de enseñanza de CC.OO. (1993): *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública.* CIDE, Madrid.

FEIMAN-NEMSER, S. y PARKER, M. B. (1993): «Mentoring in context: a comparison of two U. S. Program for beginning teachers inter.» *Journal of Educational Research, 19,* (8), pp. 699-718.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1983): «Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo», en *Perspectivas actuales de Sociología de la Educación,* UAM, Madrid.

FERNÁNDEZ VILLANUEVA, C. (1989): «La mujer en la universidad española. Docencia, investigación y poder. Datos y aspectos cualitativos», *Revista de Educación, 290,* pp. 161-172.

FIERRO, A. (1991): «El ciclo del malestar docente», *Revista de Educación, 294,* pp. 235-243.

FORNER, A. (1993): «Los maestros que vienen», *Cuadernos de Pedagogía, 220,* pp. 55-57.

FREIXAS, A. y FUENTES-GUERRA, M. (1994): «La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado», *Revista de Educación, 304,* pp. 165-176.

FRIED, L. (1989): «¿Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual que a los niños? Análisis de conversaciones entre educadoras y niños», *Revista de Educación, 290,* pp. 197-214.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1988): «Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores», en Villar Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, Marfi.

GARCÍA YAGÜE, E. (1988): «Condición social y femenización del profesorado de Educación Básica», *Revista de Educación, 285,* pp. 244-267.

GIMENO, J. (1993): «El profesorado», *Cuadernos de Pedagogía, 219,* páp. 22-27.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): *El pensamiento pedagógico de los profesores.* Madrid, CIDE.

– (1993): «El profesorado de la Reforma», *Cuadernos de Pedagogía, 220,* pp. 95-99.

GIMENO SACRISTÁN, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB.* Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.

GONZÁLEZ, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario.* Madrid, Fundación Santa María.

GUERRERO, A. (1991): «¿Por qué el profesorado no se sindica? El profesorado estatal no universitario, entre el profesionalismo y la sindicación», *Educación y Sociedad, 7,* pp. 29-52.

GUILLÉN, F. (1992): «Autoconcepción y evaluación del profesorado según diferentes niveles de enseñanza», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14,* pp. 137-148.

IMBERNON, F. (1990): «La formación del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía, 178,* pp. 88-97.

– (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado.* Barna, Graó.

JACKSON, P. W. (1981): «Cómo piensan los maestros», en Lesser, G. S. (ed.), *La psicología en la práctica educativa.* México, Trillas.

– (1992): *La vida en las aulas.* Madrid, Morata.

JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988): «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes», *Revista de Educación, 285,* pp. 231-245.

– (1993): «Reforma educativa y profesionalización docente», *Cuadernos de Pedagogía, 220,* pp. 31-34.

JUIDIAS, J. y LEÓN, J. M. (1990): «Actitudes del profesorado de EGB ante el fracaso escolar», *Revista de Educación, 292,* pp. 267-292.

LINARES FERNÁNDEZ, A. (1992): «Reflexiones y adivinanzas sobre la formación del profesorado de EE.MM», *Cuadernos de Pedagogía, 207,* pp. 57-60.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1988): *Critical Pedagogy and Teacher Education.* Ponencia presentada en el encuentro anual de la AERA, New Orleans.

– (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid, Morata.

LÓPEZ BAENA, F. (1988): *Información, actitudes y conducta sexual en profesores de EGB.* Málaga, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Delegación provincial.

LÓPEZ RUIZ, J. I. (1994): «El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos», *Investigación en la Escuela, 22,* pp. 59-66.

LLINARES CISCAR, S. y SÁNCHEZ GARCÍA, M. V. (1989): «Las creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser un profesor», *Revista de Educación, 290,* pp. 389-406.

LLINARES, S.; SÁNCHEZ, V. y GARCÍA, M. (1994): «Conocimiento del contenido pedagógico del profesor. Tareas y modos de representación para las fracciones», *Revista de Educación, 304,* pp. 199-225.

MARCELO GARCÍA, C. (1986): «Análisis de procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de EGB», *Revista Española de Pedagogía, 173,* pp. 415-431.

– (1987): *El pensamiento del profesor.* Barna, CEAC.

– (1991): *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.* Madrid, CIDE.

MARTÍNEZ BONAFE, F. (1987): «El principio pedagógico de la Conexión de la Escuela al entorno: Un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor». Tesis Doctoral, Valencia.

– (1993): «Tecnocracia y control sobre el profesorado», *Cuadernos de Pedagogía, 211,* pp. 61-65.

– (1994): «Los colectivos críticos de profesores y profesoras del Estado Español», *Investigación en la Escuela, 22,* pp. 7-23.

MARTÍNEZ MUT, B. (1983): *El perfeccionamiento del profesorado.* Madrid, Anaya.

MEC (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991/1992.* MEC. Consejo Escolar del Estado.

MELGOSA, J. (1993): «¿Qué piensan de la reforma los profesores de Bachillerato?», *Revista de Educación, 299,* pp. 307-333.

MONGE, J. J. (1993): «Actitud de los alumnos de Magisterio de la Universidad de Cantabria hacia la profesión docente al final de la carrera», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16,* pp. 87-96.

MONTERO, A. (1992): *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes.* Sevilla, CEP de Alcalá de Guadaira.

– (1994): *Pensamiento y creencias de los profesores.* Sevilla, CEP de Alcalá de Guadaira.

MUÑÓZ, J. y MONTERO, L. (1989): «El MMPI en una muestra de profesores. Estudio diferencial con el promedio español», *Revista Española de Pedagogía, 182,* pp. 145-166.

NAVARRO SANDALINAS, R. (1993): «La Ley Villar y la formación del profesorado», *Revista de Educación, número extraordinario,* pp. 209-236.

OCDE-CERI (1985): *Formación de profesores en ejercicio.* Madrid, Narcea.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro.* Madrid, CIDE.

ORTEGA, F. (1990): «La indefinición de la formación docente», *Cuadernos de Pedagogía, 186,* pp. 67-70.

– (1991): «La mentalidad social del maestro», en AA.VV., *Sociedad, cultura y educación.* Universidad Complutense de Madrid, CIDE.

PALACIAN, E. y BLANCO, F. (1993): *Profesión docente, reforma y transferencias: visión del profesorado.* ICE, Universidad de Zaragoza. Informe número 40.

PEREYRA, M. A. (1989): «El profesionalismo del debate», *Cuadernos de Pedagogía, 161,* pp. 12-16.

PÉREZ GALÁN, M. (1993): «La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes», *Revista de Educación, número extraordinario,* pp. 311-321.

PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO, J. y BARQUÍN, J.: *Los profesores de la Reforma. Informe final de la investigación sobre la Evaluación del proceso Experimental de la Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía.* Dpto. de Didáctica.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1984): «El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. Ponencia presentada al Simposio», Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Madrid, MEC.

– (1988): «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado, en Villa, A. (coor.), *Perspectivas y Problemas de la función docente.* Madrid, Narcea.

PÉREZ LIRIA, R. (1990): «La profesionalización a debate», *Cuadernos de Pedagogía, 1983,* pp. 27-28.

PÉREZ SASTRE, E. J. (1982): «A vueltas con el malestar docente», *Cuadernos de Pedagogía, 208,* pp. 76-79.

PÉREZ SERRANO, M. (1987): «Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de la EUM y los maestros de EGB en ejercicio», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 0,* pp. 11-125.

POPKEWITZ, T. S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas,* Madrid, Morata.

PORLAN, R. (1989): «Del pensamiento a la investigación», *Cuadernos de Pedagogía, 161.*

– (1994): «Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio», *Investigación en la Escuela, 22,* pp. 67-84.

RODRIGO VEGA, M. (1993): «Un ejemplo de investigación-reflexión en la formación de profesores», *Revista de Educación, 299,* pp. 335-350.

ROJO, M. y otros. (1989): «Opinión de los alumnos de 3.º de Magisterio de la EUM de Valladolid acerca de la formación del profesorado», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6,* pp. 307-315.

ROS GARCÍA, M.; MUÑOZ REPISO, M. y MÉNDEZ MIRAS, A. (1990): «¿Qué ocurre en las aulas? Estilo docente de los profesores y satisfacción de los alumnos de enseñanza secundaria», *Revista de Educación, 291,* pp. 319-338.

SAN MARTÍN, A. (1985): *Estudios de los procesos de pensamiento del profesor en formación.* Tesis doctoral, Valencia.

SAN SEBASTIÁN, Y. y otros. (1992): «Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del País Vasco», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14,* pp. 109-116.

SÁNCHEZ DE ORCAJO, J. J. (1985): «Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla y León», *Educación y Sociedad, 3,* pp. 161-176.

SANCHÍS, E. (1988): «Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo», *REIS, 41,* pp. 131-152.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): «Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta», en J. Gimeno & A. Pérez, *La enseñanza. Su teoría y práctica.* Madrid, Akal.

SIDRO, J. J. (1994): «Perfil del profesorado de instituciones penitenciarias y sus funciones», *Revista de Educación, 303,* pp. 299-328.

STARIDA, M. (1993): «La profesión docente en el mercado único europeo», *Revista de Educación, 301,* pp. 25-46.

SUBIRATS, C. (1988): «Una profesión mayoritariamente femenina», *Cuadernos de Pedagogía, 161,* pp. 32-34.

THODE, M. L.; MORÁN, S. y BANDERAS, A. (1992): «Fuentes de malestar docente entre el profesorado de EGB», *Revista Española de Pedagogía, 193,* pp. 545-563.

TORCAL LORIENTE, M. (1989): «La dimensión materialista/postmaterialista en España. Las variables del cambio», *REIS, 47,* pp. 227-254.

VALLE ARIAS, A. y NÚÑEZ PÉREZ, J. C. (1989): «Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional», *Revista de Educación, 290,* pp. 293-320.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro.* Madrid, MEC.

VERA VILA, J. (1988): *El profesor principiante.* Valencia, Promolibro.

VILLA, A. y MORALES, P. (1993): *La evaluación del profesor.* Vitoria, Gobierno Vasco.

MONOGRÁFICO

EL APOYO SOCIAL COMO FACTOR MODULADOR DEL ESTRÉS EN LA ENSEÑANZA (1)

VICTORIA A. FERRER-PÉREZ (*),
M.ª ANTONIA MANASSERO-MAS (*),
ÁNGEL VÁZQUEZ-ALONSO (**),
JOANA FORNÉS-VIVES (***) y
M.ª CARMEN FERNÁNDEZ-BENNASAR (****)

Cuando se aborda el estudio del apoyo social es necesario comenzar señalando que no existe una definición universalmente aceptada del mismo, con las consecuentes dificultades que ello supone para su estudio y evaluación (Díaz-Veiga, 1987, 1993; Ovejero, 1990; Ritter, 1988; Rutter, Quine y Chesham, 1993). De hecho, se han elaborado múltiples definiciones para explicar qué es el apoyo social desde diversas perspectivas: desde el punto de vista de la integración social, de las características estructurales del apoyo, de sus funciones, del nivel de análisis adoptado, de su caracterización como objetivo o percibido, etc. En cualquier caso, la conclusión a la que se ha llegado es, tal y como apuntan Rodríguez-Marín, Pastor y López (1993), que al definir y, posteriormente, evaluar el apoyo social hay que tener en cuenta una diversidad de variables, incluyendo su procedencia, tipo, cantidad, percepción, funciones que desempeña, etc.

En este sentido, se han hecho esfuerzos para elaborar definiciones integradoras que contemplen los diversos aspectos del apoyo social. Entre estas definiciones puede citarse, por ejemplo, la de Gottlieb (1983) que considera el apoyo social como «información verbal o no verbal, ayuda tangible o acción prestada por los íntimos o inferida de su presencia y que tiene efectos beneficiosos conductuales y emocionales en el receptor». Por su parte, Lin, Dean y Ensel (1986), en una definición aún más completa de lo que es el apoyo social, lo consideran como

(*) Investigación financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa (Orden de 13 de enero de 1992, *BOE* 10-2-1992.

(*) Área de Psicología Social. Departamento de Psicología. Universitat de les Illes Balears.
(**) Inspección Técnica del MEC. Baleares.
(***) Departamento de Biología y Ciencias de la Salud. Universitat de les Illes Balears.
(****) Departamento de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears.

«provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales o amigos íntimos».

De estos aspectos a tener en cuenta en relación al *apoyo social,* dos adquieren especial relevancia cuando se analiza en el *estrés profesional:* las fuente de apoyo y sus funciones.

En cuanto a las *fuentes,* al estudiar el *apoyo social* hay que tener en cuenta tres niveles de análisis relacionados entre sí y con un efecto creciente sobre el bienestar (Lin *et al.,* 1981): el nivel comunitario, el nivel de las relaciones sociales y el nivel de las relaciones íntimas.

Centrándonos en el ámbito que aquí nos ocupa, la enseñanza, y, más concretamente, en el colectivo objeto de nuestro estudio, los profesores de enseñanza no universitaria, podemos concretar aún más esos tres niveles de análisis. Así, en el *nivel comunitario* estarían los diversos grupos sociales o institucionales que sostienen una relación indirecta con los profesores pero que, en sentido positivo o negativo, ejercen un cierto apoyo social sobre él. Entre estos grupos estarían las autoridades educativas, la opinión pública, los sindicatos, las asociaciones profesionales, etc. En el nivel de las *redes sociales* estarían aquellos grupos próximos que mantienen un contacto más o menos habitual con los profesores, como serían el claustro de profesores de su centro o el grupo de padres de sus alumnos. Y, finalmente, en el nivel de las *relaciones íntimas* situaríamos a la familia, los amigos, etc., con los que el profesor mantiene una estrecha relación.

En cuanto a las *funciones* del apoyo social, aunque son muchas y diversas las citadas en la literatura sobre el tema, se ha considerado que pueden agruparse en tres funciones básicas (Barrón, 1990*a*, 1990*b*, 1992; Barrón, Lozano y Chacón, 1988): *a)* El apoyo emocional, que hace referencia a la estima, afecto, confianza, interés y escucha; *b)* El apoyo material, que se refiere a la ayuda concreta en términos de trabajo, dinero, etc., y *c)* El apoyo informacional, relativo a la información, orientación y consejo.

En relación al *estrés profesional,* autores como Pines y cols. (Pines, 1983; Pines, Aronson y Kafry, 1981) sugieren que el *apoyo social* desarrolla como funciones básicas las siguientes: *a)* Apoyo de escucha: las personas necesitan ser activamente escuchadas para compartir la alegría del éxito o la tristeza del fracaso, sin que implique hacer juicios o dar consejos; *b)* Apoyo técnico: consiste en realizar valoraciones técnicas del trabajo que hacen las personas, y les permite afirmar su propia competencia; *c)* Apoyo emocional: supone estar al lado de las personas, simplemente como seres humanos, sin necesidad de aportar ningún tipo de pericia técnica, especialmente en situaciones difíciles, o incluso, cuando no se esté de acuerdo con sus opiniones; *d)* Ofrecer reto profesional: significa tener personas (a quienes se reconoce autoridad técnica y confianza) que sugieran nuevos retos en la profesión que pueden servir para cambiar las rutinas, y aunque puedan ser críticas para la persona, resultan positivas porque producen desarrollo y evitan el estrés profesional; *e)* Ofrecer reto emocional: supone sugerir alternativas nuevas desde una perspectiva simplemente humana y lógica que ayuden

a replantear las cosas o las percepciones, y *f)* Compartir la realidad social: las personas que comparten los mismos puntos de vista, prioridades, valores pueden resultar muy útiles en situaciones de estrés profesional para comprobar las referencias y apreciaciones sobre la realidad social.

En cuanto a *qué papel* desempeña el apoyo social en relación al estrés, existen dos grandes hipótesis para explicar esos efectos. Por una parte, la *hipótesis del efecto directo* o principal sugiere que el apoyo social fomenta la salud y el bienestar independientemente de los niveles de estrés (Cohen, 1988), al proporcionar información, mejorar la autoestima, aumentar la predictibilidad y el control percibido y proporcionar recursos materiales. Por otra parte, la *hipótesis del efecto amortiguador* (Cobb, 1976; Cohen y Willis, 1985) sugiere que, en condiciones de estrés elevado, el apoyo social funciona como un recurso de afrontamiento ante los acontecimientos vitales estresantes, protege a las personas de los efectos adversos producidos por el estrés sobre los estados de ánimo y sobre el funcionamiento psicológico, y facilita los procesos de afrontamiento y adaptación, reduciendo las posibilidades de enfermedad física y mental.

Aunque estas dos hipótesis parecen útiles y adecuadas para explicar los efectos beneficiosos del apoyo social sobre la salud y cómo éste protege a la persona de los efectos negativos del estrés (en general la una y en situaciones de estrés la otra), es importante recordar que no siempre el apoyo social es positivo, e incluso, en algunas circunstancias puede ser negativo (DiMatteo y Hays, 1981; Sarafino, 1990; Suls, 1982; Wortman y Dunkel-Schetter, 1979). De hecho, tal y como propone la *hipotesis de la especificidad del apoyo* de Cohen y McKay (1984), el apoyo social sólo será beneficioso cuando se ajuste a la tarea propuesta. Shinn, Lechman y Wong (1984) afinan aún más esta propuesta sugiriendo que ese ajuste debe existir en cantidad, momento y origen del apoyo.

En relación con esta cuestión, cabe recordar que las relaciones interpersonales, tanto en el ámbito laboral como en el privado, pueden, según los casos y las circunstancias, constituirse en una importante fuente de apoyo social con efectos positivos y/o negativos, según su ajuste a la tarea, o pueden, en algunos casos, convertirse en una de las principales fuentes del estrés en sí mismo. Este doble papel hace que el análisis de las relaciones interpersonales adquiera aún mayor relevancia como tema de estudio.

Por su parte, el estudio que aquí se presenta, y que forma parte de un trabajo más amplio sobre *estrés profesional en profesores de enseñanzas no universitarias,* aborda el tema del apoyo social como factor importante en relación a dicho estrés. Concretamente, se plantean como objetivos de este estudio: *a)* Analizar la cantidad de apoyo social de diversos tipos percibido por los profesores desde diferentes fuentes: *b)* Analizar si las variables sociodemográficas y profesionales modulan el apoyo social percibido por los profesores, y *c)* Analizar las relaciones que se establecen entre apoyo social y nivel de estrés. Así, pues, se analiza el papel del apoyo social aunque *no objetivo* sino *percibido,* ya que, tal y como señalan diversos autores (Sarason *et al.,* 1983; Turner, 1983), para que el apoyo sea efectivo tiene que ser percibido como tal.

MÉTODO

Sujetos: La muestra estudiada está compuesta por profesores de niveles no universitarios (de preescolar a Bachillerato) de las Islas Baleares. Los criterios de inclusión en dicha muestra son los siguientes:

a) Por una parte, a partir del censo de profesores no universitarios en ejercicio en nuestra Comunidad al inicio del curso 1992-1993, se determinó el tamaño de la muestra que debería estar compuesta por 566 profesores, para un nivel de confianza del 95,5 por 100 y un margen de error de ± 4 por 100. La selección de centros donde se llevaría a cabo el estudio se realizó mediante un muestreo aleatorio estratificado, tomando como criterios su ubicación (urbano, rural y suburbano), su financiación (público, privado o concertado), su tamaño y el nivel educativo que en él se imparte (de preescolar a Bachillerato). Aproximadamente unos 1.500 profesores de 54 centros (públicos, privados y concertados) seleccionados recibieron el cuestionario de la investigación, obteniéndose la respuesta de 577 profesores.

b) Por otra parte, se solicitó la colaboración de los profesores incluidos en el listado general de bajas y situaciones especiales del Ministerio de Educación y Ciencia en las Islas Baleares, cuya causa de baja fuese de tipo *psiquiátrico* (128), obteniendo respuesta afirmativa de 37 profesores.

Así, pues, la muestra total estudiada está compuesta por 614 profesores, incluyendo tanto personal en activo como personal que, en el momento de realizar el estudio, se hallaba de baja laboral transitoria. En la Tabla 1 se presenta una descripción de las características generales de la muestra.

Como puede observarse, la muestra estudiada está compuesta predominantemente por mujeres, con una edad entre 31 y 40 años, casadas y con 1 ó 2 hijos. El lugar de residencia refleja la distancia existente entre el lugar de residencia del profesor y el lugar de trabajo, y cabe señalar que aunque en la mayoría de los casos se trata de personas que viven y trabajan en la misma población, un número importante de personas entrevistadas viven a más de 10 km. de su lugar habitual de trabajo. La muestra está formada mayoritariamente por maestros, y algunos de ellos son también maestros con título de Licenciatura que ejercen en alguna especialidad del ciclo superior, bien en escuelas públicas o en colegios privados.

Con respecto a las características del centro, cabe señalar que entre los entrevistados predominan aquellos que realizan su trabajo en centros públicos, de tamaño medio. La ubicación se distribuye casi igualmente entre zona rural, urbana y suburbial.

TABLA 1

Datos demográficos de la muestra

Variables	Categorías	N	%
SEXO	Hombre	223	37,0
	Mujer	379	63,0
EDAD	Menos de 31 años	131	22,2
	31 a 40 años	277	47,0
	41 a 50 años	128	21,7
	Más de 50 años	53	9,0
ESTADO CIVIL	Casado/pareja		67,6
	Soltero		25,4
	Otros		6,9
NÚMERO DE HIJOS	Sin hijos		42,5
	1 ó 2 hijos		46,2
	3 o más hijos		10,7
LUGAR RESIDENCIA	L. Residencia = L. Trabajo		59,5
	Distancia inferior a 10 km.		8,7
	Distancia superior a 10 km.		31,8
TITULACIÓN	Maestro		52,0
	Lenguas		15,7
	Ciencias Naturales		14,0
	Ciencias Sociales		9,3
	Tecnología		4,5
	Otros		3,7
TIPO DE CENTRO	Público	419	69,5
	Concertado	152	25,2
	Privado	32	5,3
TAMAÑO DEL CENTRO	Pequeño	70	11,6
	Medio	335	55,7
	Grandes	196	32,6
UBICACIÓN CENTRO	Urbano	212	35,1
	Suburbial	177	29,3
	Rural	215	35,6
NIVEL EDUCATIVO	Preescolar-Primaria	201	34,1
	Ciclo Superior	122	20,7
	Secundaria	266	45,2

(Continúa)

TABLA 1 *(Continuación)*

Variables	Categorías	N	%
CARGO DOCENTE	Sí	257	41,9
	No	357	58,1
NÚMERO DE ALUMNOS	30 o menos alumnos	292	52,3
	Más de 30 alumnos	266	47,7
ANTIGÜEDAD	Menos de 11 años	263	48,6
	11 a 20 años	182	33,6
	21 a 30 años	78	14,4
	Más de 30 años	18	3,3
MATERIA IMPARTIDA	Lenguas	113	31,4
	Ciencias Naturales	111	30,8
	Ciencias Sociales	68	18,9
	Tecnologías	24	6,7
	Otros	44	11,1
BAJAS LABORALES	Psiquiatría	30	14,1
	No psiquiatría	183	85,9

Nota: En algunas variables no se indica número de casos debido al elevado número de personas que no han respondido. En estos casos, el porcentaje indicado corresponde a respuestas válidas obtenidas.

En cuanto a circunstancias profesionales, predominan los profesores que imparten enseñanza en niveles secundarios, que no han ejercido cargos docentes en su centro de trabajo, que a lo largo del último año han tenido en clase menos de 30 alumnos, con una antigüedad de 11 o menos años y, para secundaria, que imparten clase de lenguas y ciencias naturales.

Por último, de entre aquellos profesores que han sufrido alguna baja laboral en los últimos cinco años, son mayoría los que han tenido alguna baja *no psiquiátrica* frente a quienes han tenido alguna baja catalogada como *psiquiátrica,* es decir, ansiedad, estrés, depresión o similar.

Instrumentos: En cuanto a los instrumentos empleados, en primer lugar, para valorar aquellos *datos sociodemográficos y profesionales,* que en la revisión de la literatura sobre el tema aparecen como relevantes, se empleó una parrilla de elaboración propia (Manassero *et al.,* 1994).

Para valorar el *nivel de estrés* se empleó una escala Likert de 5 puntos, donde el 1 indicaba la ausencia de estrés y el 5 la presencia de elevados niveles de estrés.

En cuanto al *apoyo social,* siguiendo las pautas de Pines y cols. (Pines, 1983, Pines, Aronson y Kafry, 1988) sobre las funciones básicas del apoyo social en relación al estrés profesional, comentadas anteriormente, se diseñó un Cuestionario para evaluarlo. Se trata de un instrumento que pretende evaluar el apoyo social que la persona percibe en siete grandes áreas: cantidad de apoyo en general, de escucha, de valoración, de motivación, emocional, nivel de satisfacción con el apoyo y necesidad de apoyo de expertos. En los seis primeros apartados la persona valora en qué medida percibe cada uno de esos tipos de apoyo por parte de diversos colectivos (familia, amigos, compañeros de trabajo, superiores, alumnos y padres de alumnos). En el último apartado realiza una valoración general. En todos los casos esa valoración se realiza en una escala de 9 puntos (desde 1 «Nada» a 9 «Totalmente»).

A partir de la aplicación de este instrumento se pueden obtener dos grandes bloques de datos. Por una parte, es posible determinar en qué medida la persona se siente apoyada en cada uno de los diferentes aspectos que, según la literatura sobre el tema, son relevantes en relación al estrés profesional. Por otra parte, es posible determinar en qué medida cada uno de los colectivos que rodean a la persona contribuyen al apoyo.

Este instrumento, desarrollado a partir de las consideraciones teóricas citadas anteriormente, fue aplicado previamente a la realización de este trabajo en un breve estudio piloto para comprobar su adecuada comprensión y facilidad de administración. Sin embargo, dada su novedad, sus características psicométricas están aún pendientes de ser analizadas.

Procedimiento: Tal y como se indicó anteriormente, este trabajo forma parte de un estudio más amplio. Para su desarrollo, tras seleccionar y/o elaborar los diferentes instrumentos de evaluación a incluir, se confeccionó un dossier de evaluación que contenía, además, una explicación sobre los fines de la investigación planteada, la confidencialidad de los resultados e instrucciones detalladas para la correcta cumplimentación de los diferentes instrumentos.

A continuación se envió al director de cada uno de los centros seleccionados en el muestreo un número de cuestionarios de evaluación igual al número de profesores adscritos a dicho centro, cada uno dentro de un sobre, reiterándoseles la voluntariedad y el anonimato de la participación, e instrucciones precisas sobre la forma de retornar los cuestionarios ya cumplimentados al equipo investigador. Al grupo de profesores extraídos del listado general de bajas del Ministerio de Educación y Ciencia se les remitió el cuestionario de evaluación por correo.

Para resolver las posibles dudas que pudieran surgir en relación al estudio, se adjuntaba un número de teléfono donde podían realizarse las consultas necesarias con los miembros del equipo investigador.

Cabe señalar que el sistema de recolección de la muestra (envío de cuestionarios) implica una considerable pérdida muestral derivada de posible falta de interés en colaborar, dificultades en la cumplimientación de los instrumentos, errores en el censo, pérdidas en el correo, etc. De hecho, aunque se enviaron en total unos 1.600 cuestionarios, la muestra quedó finalmente compuesta por 614 personas, como se indicó anteriormente.

RESULTADOS

A continuación se revisarán los resultados obtenidos en relación a los diversos objetivos propuestos para este estudio. Así, en primer lugar, se procederá a analizar la cantidad de apoyo social de diversos tipos percibido por los profesores desde diversas fuentes. En segundo lugar, se analizará si las variables sociodemográficas y profesionales modulan el apoyo social. Finalmente, se analizarán las relaciones entre apoyo social y nivel de estrés.

En cuanto a la *cantidad de apoyo social percibido por los profesores,* en la Tabla 2 se presentan las medidas obtenidas por el conjunto de la muestra en cada uno de los aspectos del apoyo social evaluados.

TABLA 2

Estadística descriptiva de los resultados de las variables de apoyo social

Variable	N	Media	Dev Std
NECES. A EXPERTOS	561	7,1586	1,9861
APOYO GENERAL	600	31,4267	10,4924
A. DE ESCUCHA	599	33,1269	9,9145
A. DE VALORACIÓN	591	35,0085	9,5760
A. DE MOTIVACIÓN	589	32,0306	10,5995
A. EMOCIONAL	590	33,1831	9,9633
SATISFACCIÓN	587	33,3152	10,3008
A. FAMILIA	587	42,5298	11,5395
A. AMIGOS	589	37,0357	11.9231
A. COMPAÑEROS	599	36,5543	11,2483
A. SUPERIORES	574	31,4338	13,0946
A. ALUMNOS	583	30,7341	12,2850
A. PADRES ALUMNOS	527	24,1992	13,0174

En relación a estas medias, y puesto que el instrumento empleado para evaluar apoyo social ha sido construido por nosotros para este estudio, sin rea-

lizar un estudio psicométrico completo previo, no se dispone de datos normativos. Teniendo en cuenta esta carencia, y con objeto de disponer de elementos de comparación, se toma como punto de corte el intervalo comprendido entre ± 1/2 desviación típica en torno a la media.

Con esta base se puede decir que las personas entrevistadas perciben niveles medios de apoyo en general, de escucha, de valoración, de motivación y emocional, están medianamente satisfechos con el nivel de apoyo que perciben y consideran que necesitan mucho apoyo de expertos. En cuanto a los colectivos que les ofrecen apoyo, perciben como elevado el apoyo proporcionado por su familia, amigos y compañeros de trabajo, como menor el apoyo de sus superiores y alumnos y como bajo el que proviene de los padres de sus alumnos.

Así, pues, los profesores entrevistados consideran que el apoyo de expertos es necesario, y que sus superiores no les proporcionan el suficiente apoyo para el desempeño de su labor. Esta discrepancia entre necesidades y realidades podría ser, en su caso, fuente de insatisfacciones en la práctica profesional.

Por otra parte, es importante resaltar que, de entre los diversos colectivos que rodean a los profesores, es su familia la que les presta mayores niveles de apoyo, mientras que los alumnos y los padres de éstos son los que se lo proporcionan en menor cantidad. Como se verá posteriormente, el apoyo de los alumnos y sus padres variará sustancialmente en función de diversas características sociodemográficas y profesionales del profesor.

En cuanto a la *modulación ejercida por las variables sociodemográficas y profesionales sobre el apoyo social,* analizaremos, en primer lugar, las correlaciones entre los diversos aspectos del apoyo social estudiados y las variables sociodemográficas y profesionales, para pasar, posteriormente, a revisar el análisis de varianza y regresión.

En el caso de las *correlaciones* entre variables sociodemográficas y profesionales y de apoyo social (Tabla 3), cabe señalar que se obtienen resultados significativos en algunos casos.

Concretamente, parece que cuanto mayor es la *edad* del profesor, y por tanto, mayor es la posibilidad de que tenga experiencia profesional, menor es la necesidad que tiene de ser apoyado por expertos a la hora de realizar su trabajo. Además, se observa que cuanto mayor es la edad del profesor, mayor es también la cantidad de apoyo que percibe de los padres de sus alumnos. En esta misma línea, la *antigüedad* correlaciona significativa y negativamente con necesidad de apoyo de los expertos, y con apoyo de los alumnos y de sus padres.

Por otra parte, a mayor *número de hijos* menor es la cantidad de apoyo percibido por parte de amigos y superiores, y viceversa.

En relación al *tamaño del centro,* parece que cuanto más grande es el centro de trabajo, menor es la cantidad de apoyo en general, de escucha, de valoración,

TABLA 3

Correlaciones entre variables sociodemográficas, profesionales y de apoyo social

(sólo se incluyen las estadísticamente significativas)

Variables	Correlación (r =)	Probabilidad
EDAD		
Necesidad apoyo de expertos	−0,1695	0,000
Apoyo padres alumnos	0,1037	0,020
NÚMERO DE HIJOS		
Apoyo de amigos	−0,0821	0,047
Apoyo de superiores	−0,0838	0,045
TAMAÑO CENTRO		
Apoyo general	0,0825	0,045
Apoyo de escucha	−0,0888	0,032
Apoyo de valoración	−0,0860	0,039
Apoyo de motivación	−0,1197	0,004
Apoyo emocional	−0,0987	0,018
Satisfacción	−0,0948	0,023
Apoyo de familia	−0,0863	0,039
Apoyo compañeros	−0,1217	0,003
Apoyo superiores	−0,0940	0,026
NIVEL EDUCATIVO		
Apoyo general	−0,1241	0,003
Apoyo de escucha	−0,1173	0,005
Apoyo de valoración	−0,1415	0,001
Apoyo de motivación	−0,1474	0,000
Apoyo emocional	−0,1501	0,000
Satisfacción	−0,1533	0,000
Apoyo de la familia	−0,1055	0,012
Apoyo de los compañeros	−0,0835	0,045
Apoyo de los alumnos	−0,1570	0,000
Apoyo padres alumnos	−0,2774	0,000
CARGO DOCENTE		
Apoyo general	0,1503	0,013
NÚMERO DE ALUMNOS		
Necesidad apoyo expertos	−0,0991	0,024
ANTIGÜEDAD		
Necesidad apoyo expertos	−0,1549	0,001
Apoyo de alumnos	0,0862	0,050
Apoyo padres alumnos	0,1509	0,001

de motivación y emocional que se percibe, menor es la satisfacción con dicho apoyo y menor es también la cantidad de apoyo percibido de la familia, los compañeros y los superiores. Por el contrario, cuanto menor es el centro de trabajo mayor es el apoyo en todos estos aspectos. Por tanto, desde el punto de vista del apoyo social, parece más positivo desarrollar el trabajo en un centro pequeño. Esto es lógico si se tiene en cuenta que en un centro de estas características resultará también más fácil establecer relaciones sociales estrechas.

Por otra parte, los datos relativos al *nivel educativo* sugieren que los profesores que trabajan en niveles educativos inferiores (preescolar-primaria) perciben mayores niveles de apoyo general, de escucha, de valoración, de motivación y emocional, están más satisfechos con este apoyo, y perciben más apoyo de su familia, compañeros, alumnos y padres de éstos que aquellos que desarrollan su trabajo en niveles superiores (secundaria).

En cuanto al *cargo,* cuanto más importante sea el cargo desempeñado en el centro, mayor es también el apoyo que los profesores perciben.

Por último, los profesores que tienen a su cargo un menor *número de alumnos* necesitan mayor cantidad de apoyo de expertos y viceversa. Este resultado podría relacionarse, quizá, con el hecho de que el escaso número de niños en clase puede provocar problemas, como la falta de motivación de los niños, y convertir en más relevantes otros, como las dificultades de interrelación, etc., siendo, en todos estos casos, más necesario este apoyo de expertos.

A continuación se realizaron diversos *análisis de varianza* para determinar si entre los subgrupos formados a partir de las variables sociodemográficas y profesionales existían diferencias en cuanto a los aspectos del apoyo social evaluados.

Aunque de nuevo en este caso se presentarán tan sólo aquellos resultados estadísticamente significativos, cabe iniciar la exposición precisamente señalando la ausencia de diferencias significativas en función de la variable *sexo.* Estas diferencias eran esperables, ya que diversos autores han señalado que existen diferencias individuales en cuanto al acceso y efectos del apoyo social derivadas de variables como el sexo (Argyle, 1992) y aunque las redes sociales tienden a ser menores para los hombres que para las mujeres (Sarafino, 1990), los hombres parecen beneficiarse más que las mujeres de estar casados (Cramer, 1993; Kaplan y Thoshima, 1990). En nuestro caso, las mujeres perciben mayores niveles de apoyo en todos los aspectos estudiados y de todos los colectivos, excepto de la familia, aunque, tal y como se ha señalado, las diferencias no son estadísticamente significativas con respecto a los hombres.

En cambio, y tal y como era de esperar, la variable *estado civil* sí introduce diferencias significativas en el sentido de que las personas viudas son las que perciben menores cantidades de apoyo de escucha [$F(5,571) = 2,5252$, $p = 0,0283$], de motivación [$F(5,561) = 3,5399$, $p = 0,0037$], emocional [$F(5,562) = 2,4179$, $p = 0,0349$], apoyo a la familia [$F(5,559) = 5,4359$, $p = 0,001$], los amigos [$F(5,562) = 5,9365$, $p = 0,000$] y los superiores [$F(5,548) = 6,1833$, $p = 0,000$] y están menos

satisfechas con dicho apoyo [F (5,559) = 2,6707, p = 0,0213]. En cambio, los religiosos son quienes perciben mayor cantidad de apoyo, seguidos de las personas casadas y/o que viven en pareja. Esto parece lógico en tanto en cuanto la comunidad de pertenencia, en un caso, y la pareja, en el otro, actúan como importantes dispensadores de apoyo para estas personas.

Por lo que se refiere a la variable *edad,* los profesores menores de 30 años necesitan significativamente más cantidad de apoyo por parte de expertos [F (3,535) = 4,8753, p = 0,0024] y perciben más cantidad de apoyo de los compañeros de trabajo [F (3,572) = 3,2301, p = 0,0221]. Este resultado podría, en principio, relacionarse con la menor experiencia profesional de este colectivo, tal y como ya se comentó anteriormente.

Relacionado con lo anterior, la *antigüedad* genera diferencias estadísticamente significativas, en el sentido de que los profesores con una antigüedad de 21 a 30 años perciben mayor cantidad de apoyo de los padres de sus alumnos [F (3,463) = 4,7345, p = 0,0029]. Sin embargo, y a pesar de lo que sugerían las correlaciones y los datos relativos a la edad, no hay una relación progresiva entre nivel de antigüedad y cantidad de apoyo percibido.

En cuanto al *tipo de centro,* los profesores que desarrollan su trabajo en centros concertados se sienten significativamente más apoyados emocionalmente que aquellos que lo hacen en centros públicos [F (2,578) = 3,5433, p = 0,0295]. Este resultado podría relacionarse con el hecho de que los profesores que realizan su trabajo en centros privados y/o concertados, a diferencia de los que lo hacen en centros públicos, tienen mecanismos para seleccionar la asignación al centro de destino y el tiempo de permanencia en el mismo. Por otra arte, mientras el centro de enseñanza privado y/o concertado suele tener unas determinadas señas de identidad, que convierten también a su profesorado en un colectivo diferenciado, esto no suele ocurrir en el caso de los centros públicos.

Por otra parte, tal y como sugerían las correlaciones analizadas anteriormente, el *tamaño del centro* desempeña un papel importante. Así, los profesores que trabajan en centros pequeños perciben significativamente más cantidad de apoyo en general [F(2,585) = 3,5535, p = 0,0292], de motivación [F (2,574) = 3,4601, p = 0,0321], y emocional [F (2,575) = 3,2948, p = 0,0378], se sienten más satisfechos con el apoyo percibido [F (2,572) = 4,3000, p = 0,0140] y perciben más cantidad de apoyo de la familia [F (2,572) = 4,6602, p = 0,0098], los compañeros [F (2,584) = = 5,1913, p = 0,0058] y los superiores [F (2,559) = 4,7162, p = 0,0093] que aquellos que trabajan en centros grandes. Como ya se comentó anteriormente, este resultado parece relacionado con el hecho de que los centros pequeños tienden a favorecer en mayor medida las relaciones interpersonales.

En cuanto a la *ubicación del centro,* los profesores que realizan su trabajo en centros ubicados en zona suburbial perciben significativamente más apoyo de los compañeros [F (2,588) = 5,6162, p = 0,0038] y superiores [F (2,566) = 4,5690, p = 0,0150] que aquellos lo desempeñan en zona urbana.

Finalmente, por lo que se refiere al *nivel educativo,* los profesores de preescolar-primaria perciben mayores niveles de apoyo en general [F (2,576) = 3,6582, p = 0,0264], de escucha [F (2,576) = 3,3590, p = 0,0355], de valoración [F (2,568) = = 5,6519, p = 0,0037], de motivación [F (2,567) = 5,0283, p = 0,0068], emocional [F (2,568) = 5,8780, p = 0,0030], satisfacción con el apoyo percibido [F (2,565) = = 5,8649, p = 0,0030], apoyo de los alumnos [F (2,559) = 8,3593, p = 0,000] y de sus padres [F (2,506) = 17,6436, p = 0,0000] que los de secundaria.

Para completar este apartado se realizaron *análisis de regresión,* tomando como variable dependiente cada uno de los aspectos del apoyo social estudiados y como posibles predictoras las variables sociodemográficas y profesionales.

Tan sólo tres de los aspectos del apoyo social estudiado (sentirse motivado, apoyo percibido de los alumnos y apoyo percibido de los padres) tienen como predictoras alguna de las variables sociodemográficas o profesionales estudiadas (Tabla 4).

La cantidad de *apoyo de motivación* percibido por los profesores puede predecirse directamente en función de los años desempeñando un cargo académico e inversamente a partir del nivel educativo y la antigüedad. Es decir, a más años ocupando un cargo académico, mayor será la cantidad de apoyo de motivación percibido por el profesor, y a nivel educativo más alto y mayor antigüedad, menor será el apoyo de motivación percibido.

La cantidad de *apoyo de los alumnos* puede predecirse a partir de los años en el cargo. Así a mayor número de años en el cargo, mayor será de apoyo de los alumnos percibido por el profesor.

Y, finalmente, la cantidad de *apoyo de los padres de los alumnos* puede predecirse a partir del nivel educativo, en sentido inverso. Esto es, en los niveles educativos más altos el profesor percibe menos apoyo de los padres de sus alumnos.

No obstante, los niveles de significación de las variables sociodemográficas como predictores son bajos, como puede observarse en la tabla, estando la mayoría casi en el límite del nivel de significación de corte, de modo que la varianza común entre la variable criterio (variables de apoyo social) y los predictores son bajas (inferiores al 10 por 100), y, en consecuencia, la potencia predictiva de las variables sociodemográficas y profesionales en relación con el apoyo social se puede considerar baja.

También para analizar la *modulación ejercida por las variables de apoyo social sobre el nivel de estrés,* examinaremos, en primer lugar, las correlaciones, para pasar, posteriormente, a revisar los análisis de varianza y regresión.

Las *correlaciones* obtenidas (Tabla 5) indican que el nivel de estrés autoevaluado por el profesor tiende a ser menor cuanto mayor sea el apoyo que percibe, tanto de los diferentes tipos estudiados como proporcionado por los distintos colectivo y cuanto mayor sea su nivel de satisfacción con dicho apoyo. Por el

TABLA 4

Ecuaciones de regresión lineal obtenidas para las variables de apoyo social (variables dependientes) frente a las variables sociodemográficas y profesionales como predictores (variables independientes)

VARIABLE DEPENDIENTE DE APOYO: A. DE MOTIVACIÓN

($R = 0{,}28415$; $R^2 = 0{,}08074$)

Variable	Beta	T	Sig T
AÑOS CARGO	0,29221	2,243	0,0276
CARGO EDUCATIVO	−0,18470	−1,713	0,0905
ANTIGÜEDAD	−0,23385	−1,762	0,0817
(Constant)		10,824	0,0000

VARIABLE DEPENDIENTE DE APOYO: A. ALUMNOS

($R = 0{,}23284$; $R^2 = 0{,}05421$)

Variable	Beta	T	Sig T
AÑOS CARGO	0,23284	2,207	0,0300
(Constant)		17,891	0,0000

VARIABLE DEPENDIENTE DE APOYO: A. PADRES ALUMNOS

($R = 0{,}27737$; $R^2 = 0{,}07693$)

Variable	Beta	T	Sig T
NIVEL EDUCATIVO	−0,27737	−2,662	0,0093
(Constant)		10,286	0,0000

contrario, cuanto menores sean los niveles de apoyo y satisfacción, mayores serán los niveles de estrés.

Este último resultado es un primer indicio que viene a corroborar la llamada *hipótesis del efecto protector del apoyo social,* esto es, viene a confirmar que la presen-

TABLA 5

Correlaciones entre nivel de estrés y variables de apoyo social

(sólo se incluyen las estadísticamente significativas)

Variables	Correlación (r =)	Probabilidad
NIVEL DE ESTRÉS		
Apoyo general	−0,2038	0,000
Apoyo de escucha	− 0,2312	0,000
Apoyo de valoración	−0,2284	0,000
Apoyo de motivación	−0,2459	0,000
Apoyo emocional	−0,2061	0,000
Satisfacción	−0,2475	0,000
Apoyo de la familia	−0,1183	0,004
Apoyo de los amigos	−0,1157	0,005
Apoyo de los compañeros	−0,2026	0,000
Apoyo de los superiores	−0,2601	0,000
Apoyo de los alumnos	−0,1548	0,000
Apoyo padres alumnos	−0,1388	0,001

cia de apoyo social percibido como tal protege a las personas frente al estrés y a sus efectos nocivos, fomentando la salud al permitir evaluar la situación estresante de forma más benigna y funcionando como un recurso de afrontamiento y adaptación ante el estrés (Cobb, 1976; Cohen y Willis, 1985).

Así, los *análisis de varianza* realizados muestran que aquellos profesores que consideran que tienen poco o nada de estrés son los que perciben significativamente más apoyo en general [F (4,587) = 6,7382, p = 0,0000], de escucha [F (4,586) = 9,1812, p = 0,0000], de valoración [F (4,578) = 8,4710, p = 0,0000], de motivación [F (4,576) = 10,0067, p = 0,0000], emocional [F (4,577) = 6,8273, p = 0,0000], obtienen más satisfacción con este apoyo [F (4,574) = 10,1659, p = 0,0000], y más apoyo de compañeros [F (4,586) = 7,0942, p = 0,0000], superiores [F (4,563) = 11,3608, p = 0,0000] y alumnos [F (4,570) = 3,5629, p = 0,0070].

Tal y como ya se sugirió anteriormente, estos resultados parecen ir nuevamente en apoyo de la hipótesis del efecto protector del apoyo social en relación al estrés.

Y, finalmente, el *análisis de regresión* realizado tomando como variable dependiente el nivel de estrés y como posibles predictoras las variables de apoyo social muestra que hay algunos aspectos del apoyo social que son buenos predictores del nivel de estrés (Tabla 6). Concretamente, el nivel de estrés percibido puede predecirse directamente a partir de la necesidad de apoyo de expertos y de la cantidad de apoyo emocional, e, inversamente, a partir de la cantidad de apoyo percibido de los superiores, de la cantidad de apoyo de mo-

tivación, y del nivel de satisfacción con el apoyo percibido. Como en la regresión anterior, la significación de los predictores que quedan en la ecuación de predicción tienen valores bajos, excepto en el caso del apoyo de los superiores. La varianza común entre variables de apoyo y nivel de estrés es baja (9,6 por 100) de modo que se puede considerar que el apoyo no tiene gran potencia como predictor del estrés. La mayor parte de la proporción de varianza del nivel de estrés explicada por las variables de apoyo corresponde al apoyo de los superiores. Así, pues, una consecuencia inmediata que se puede extraer de este resultado es la necesidad de que los que tienen un papel de autoridad o cargo en la organización educativa expresen y manifiesten explícita y frecuentemente su disposición de apoyo al profesor.

TABLA 6

Ecuaciones de regresión lineal obtenidas para el nivel de estrés (variable dependiente) frente a las variables de apoyo social independientes ($R = 0{,}31140$; $R^2 = 0{,}09697$)

Predictores	Beta	T	Sig T
NEC. A. EXPERTOS	0,09964	2,255	0,0246
A. SUPERIORES	−0,15892	−2,785	0,0056
A. DE MOTIVACIÓN	−0,16016	−1,950	0,0517
SATISFACCIÓN	−0,18977	−2,085	0,0376
A. EMOCIONAL	0,17211	1,766	0,0781
(Constant)		22,906	0,0000

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos permiten extraer algunas conclusiones. En primer lugar, destaca especialmente el hecho de que entre niveles de estrés y apoyo social percibido se establece una relación inversa y significativa que tiende a confirmar la hipótesis del efecto protector del apoyo social. Esta relación se observa tanto en el análisis correlacional como en el de varianza y se confirma cuando diversos aspectos del apoyo social percibido estudiados aparecen como variables predictoras del nivel de estrés en la ecuación de regresión correspondiente.

Este resultado sugiere, por tanto, que una de las posibles intervenciones destinadas a controlar y/o disminuir el nivel de estrés padecido por los profesores sería incrementar la cantidad de apoyo social que se les ofrece, tanto de diversos tipos como por parte de diferentes colectivos. Por otra parte, y dado que lo que se ha evaluado es apoyo social percibido, puede ser también una importante línea de intervención entrenar al profesorado para que calibre correctamente la cantidad de apoyo que se le da, puesto que, en ocasiones, las carencias en apoyo

social percibido tienen más que ver con la propia percepción que con la existencia de una carencia objetiva.

Por otra parte, de los resultados obtenidos se desprende que, en función de sus características sociodemográficas y profesionales, algunos profesores están en mejor situación que otros al percibir la existencia de adecuados niveles de apoyo social. Puesto que muchas de esas características no son fácilmente modificables (edad, estado civil, nivel educativo...), parece importante desarrollar programas de intervención dirigido a suplir estas carencias cuando se detecte esta necesidad (grupos de edad, solteros o viudos, que desarrollan su trabajo en centros públicos, grandes y de zonas urbanas...). Estos programas pueden plantearse con una doble vertiente: por una parte, trabajando para que el profesor aprenda a percibir objetivamente el apoyo que se le proporciona, y, por otra, formando grupos de apoyo o auto-ayuda, constituidos por ellos mismos, que contribuyan a superar esas carencias y se constituyan en proveedores de apoyo emocional, material, de solución de problemas, etc.

Una última cuestión importante, en nuestra opinión, es el tema de las fuentes del apoyo. Como ya se señaló anteriormente, los profesores entrevistados, en general, valoran como necesario el apoyo de expertos (sobre todo en ciertas situaciones profesionales) y, simultáneamente, se sienten poco apoyados por sus superiores. De igual manera, los profesores, sobre todo de secundaria, perciben como insuficiente el apoyo proporcionado por sus alumnos y por los padres de éstos. Ambas cuestiones son de gran importancia, y no sólo por ser factores que contribuyen al incremento de los niveles de estrés sino porque, en general, suponen importantes dificultades para el desarrollo del trabajo cotidiano. De especial relevancia es el tema de hacer conscientes a los que ejercen un rol de superiores en la organización educativa para que manifiesten expresamente su apoyo a los profesores en la realización de su trabajo.

Aun siendo conscientes de las evidentes dificultades para superar estas carencias, creemos que una medida posible consistiría en diseñar, para cada centro concreto, una intervención ajustada a sus características y desarrollada tanto en relación al claustro como a los padres de alumnos (vía Asociación de Padres, por ejemplo) que convirtiera cada uno de estos dos órganos en una fuente proveedora de apoyo constructivo y crítico hacia la labor de cada profesor.

BIBLIOGRAFÍA

ARGYLE, M. (1992): «Efectos del apoyo social derivado de distintas relaciones en la felicidad y la salud mental», en J. L. Álvaro; J. R. Torregrossa y A. Garrido Luque (comps.), *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental.* Madrid, S. XXI, pp. 235-256.

BARRÓN, A. (1990*a*): «Apoyo social: Definición», *Jano, XXXVIII (898),* pp. 62-73.

– (1990*b*): «Perspectivas de estudio en apoyo social», *Jano, XXXVIII, (898),* pp. 74-85.

– (1992): «Apoyo social y salud mental», en J. L. Álvaro; J. R. Torregrosa y A.Garrido (comps.), *Influencias sociales y psicológicas en salud mental.* Madrid, S. XXI, pp. 223-233.

BARRÓN, A.; LOZANO, P. y CHACÓN, F. (1988): «Autoayuda y apoyo social», en A. Martín; F. Chacón y M. Martínez (eds.), *Psicología Comunitaria.* Madrid, Visor, pp. 205-225.

COBB, S. (1976): «Social support as a moderator of life stress, *Psychosomatic Medicine, 38,* pp. 300-310.

COHEN, S. (1988): «Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease», *Health Psychology, 7* (3), pp. 269-297.

COHEN, S. y MCKAY, G. (1984): «Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis», en A. Baum; J. E. Singer y S. E. Taylor (eds.), *Handbook of Psychology and Health,* Nueva Jersey, LEA, Hillsdale, pp. 253-267.

COHEN, S. y WILLIS, T. A. (1985): «Stress, social support and the buffering hyphotesis», *Psychological Bulletin, 98,* pp. 310-357.

CRAMER, D. (1993): «Living alone, marital status, gender and health», *Journal of Community and Applied Social Psychology, 3,* pp. 1-15.

DÍAZ-VEIGA, P. (1987): «Evaluación del apoyo social», en R. FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, *El ambiente. Análisis psicológico,* Madrid, Pirámide, pp. 125-149.

– (1993): «Desarrollo de la evaluación del apoyo social», en M. F. MARTÍNEZ (comp.), *Psicología comunitaria.* Sevilla, Eudema, pp. 173-186.

DIMATTEO, M. R. y HAYS, R. (1981): «Social support and serious illness», en B. H. Gottlieb (ed.), *Social networks and social support.* Beverly Hills, SAGE.

GOTTLIEB, B. H. (1983): *Social support strategies.* Beverly Hills, SAGE.

KAPLAN, R. M. y TOSHIMA, M. T. (1990): «The functional effects of social relationships on chronic illnesses and disability», en B. R. Sarason; I. G. Sarason y G. R. Pierce (eds.), *Social support. An interactional view.* N. Y., John Wiley and Sons, pp. 427-453.

LIN, N.; DEAN, A. y ENSEL, W. M. (1981): «Social support scales: A methodological note», *Schizofrenia Bulletin, 1,* pp. 73-89.

– (1986): *Social support, life events and depression.* NY, Academic Press.

OVEJERO, A. (1990): «Apoyo social y salud», en S. Barriga; J. M. León; M. F. Martínez y I. F. Jiménez de Cisneros, *Psicología de la Salud. Aportaciones desde la Psicología Social.* Sevilla, Sedal, pp. 103-134.

MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, V. A.; FORNES, J. y FERNÁNDEZ, M. C. (1994): *Estrés y burnout en la enseñanza.* Memoria de Investigación para el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.

PINES, A. (1983): «On burnout and the buffering effects of social support», en B. A. Farber (ed.), *Stress and burnout in the human service professions.* N. Y. Pergamon Press.

PINES, A. M.; ARONSON, E. y KAFRY, D. (1981): *Burnout: From tedium to the personal growth.* N. Y. Free Press.

RITTER, C. (1988): «Social supports, social networks, and health behaviors», en D. S. Goscham (ed.), *Health behavior. Emerging research perspectives.* N. Y. Plenum Press, pp. 149-161.

RODRÍGUEZ-MARÍN, J.; PASTOR, M. A. y LÓPEZ, S. (1993): «Afrontamiento, apoyo social y calidad de vida», *Psicothema,* 5 (suplemento), pp. 349-372.

RUTTER, D. R.; QUINE, L. y CHESHAM, D. J. (1993): «Introduction», en D. R. Rutter; L. Quine y F. J. Chesham, *Social psychological approaches to health.* N. Y., Harvester Wheastsheaf, pp. 1-75.

SARAFINO, E. P. (1990): «Stress, biopsychosocial factors and illness», en E. P. Sarafino, *Health Psychology. Biopsychosocial interactions.* N. Y., John Wiley and Sons, pp. 106-142.

SARASON, I. G.; LEVINE, H. M.; GASHMAN, R. B. y SARASON, R. B. (1983): «Assessing social support: The social support questionnarie», *Journal of Personality and social Psychology, 44,* pp. 127-139.

SHINN, M.; LECHMAN. S. y WONG, N. W. (1984): «Social interaction and social support», *Journal of Social Issues, 4,* pp. 55-76.

SULS, J. (1982): «Social support, interpersonal relations, and health: Benefits and libilities», en G. S. Sanders y J. Suls (eds.), *Social psychology of health and illness.* N. Jersey, LEA, Hillsdale, pp. 255-277.

TURNER, J. C.: (1983): «Direct, indirect and moderating effects of social support on psychological distress and associated conditions», en H. B. Kaplan, *Psychological distress: Trends and theory and research.* N. Y. Academic Press.

WORTMAN, C. B. y DUNKEL-SCHETTER, C. (1979): «International relationships and cancer: A theoretical analysis», *Journal of Social Issues, 35,* pp. 120-155.

MONOGRÁFICO

LA IMAGEN DEL PROFESORADO Y LA ENSEÑANZA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS (*)

JULIO CABERO ALMENARA (**)
FELICIDAD LOSCERTALES ABRIL (**)

LA IMAGEN DEL PROFESOR Y LA ENSEÑANZA

Aunque las tecnologías de la información y la comunicación, las tradicionales y las nuevas, estén aumentando su presencia en los contextos escolares, tanto formales como informales, el profesor sigue siendo, y será, la piedra angular sobre la que se desarrolla el sistema educativo. Su crecimiento ha sido tal que la plantilla de profesores en la enseñanza pública, desde el curso 1982/83 al 1993/94, se ha duplicado y triplicado en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional, respectivamente; y en Primaria superó los 210.000 profesionales.

Este número puede incrementarse considerablemente si tenemos en cuenta la polisemia que connotan los términos profesor y maestro, como fácilmente podemos observar en cualquier diccionario de la Lengua, en las diferentes metáforas que Tom (1985) indica que se han utilizado para referirnos a ellos, o en las diferentes asignaturas que le concede Cirigliano (1982).

En este trabajo vamos a adoptar una perspectiva amplia de estos profesionales; en concreto la planteada por Blat, Marín y Huberman que llegan a definirlo como: «...quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura» (Blat y Marín, 1980, p. 32), o el «...sujeto que crea o repara actividades de aprendizaje de diverso tipo, con un estilo y firma particular» (Huberman, 1993, p. 15).

(*) Este trabajo representa el primer avance de un amplio proyecto de investigación que fue aprobado por el CIDE a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, en su convocatoria de 26 de abril de 1993. El estudio se encuentra en vía de desarrollo y aquí aportaremos solamente, las perspectivas generales y algunos de los datos obtenidos hasta el momento.

(**) Universidad de Sevilla.

Es decir, los profesores son aquellas personas cuya función es la de enseñar dentro de un sistema educativo reglado; actividad que implica un componente de interacción humana, tanto presente como ausente, en la que puede ser posible incorporar un estilo personal de desarrollo de actividad, y cuya función no se limita a la simple presentación de información a los educandos. Y utilizaremos para referirnos a estas personas, indiferentemente, los términos profesor y maestro.

La aparición de la profesión docente es relativamente reciente y surge con la creación de la escuela, promovida por la sociedad industrial y urbana, con sus nuevas exigencias de formación. Hasta estos momentos, la función de magisterio había sido desempeñada por diversas castas sociales, destacando los monjes y los clérigos de una parte, los militares y cortesanos (para formar a la nobleza) de otra y, en tercer lugar, los gremios para la formación del artesanado.

En los comienzos del siglo XIX, cuando se empieza a estructurar la profesión, las funciones a desempeñar por los profesores son de poca relevancia (sobre todo en los niveles primario y medio). En concreto, podríamos agruparlas en dos: transmitir saberes elementales (escritura, lectura y cálculo) a los alumnos de clases bajas y adoctrinarlos en la fe, bien fuera ésta seglar o religiosa. No debemos olvidar que a lo largo de su historia, la docencia ha sido una actividad dirigida por dos poderes: la Iglesia y el Estado.

Estas funciones tan elementales nos llevan, como indica Ortega (1987, p. 30), a señalar que la evolución por la que ha tenido que ir desenvolviéndose la profesión viene marcada por dos percales: miseria cultural y pobreza material; y su formación, por ser escasa y problemática y con un bajo nivel de expectativas (Ortega, 1987, p. 23). Este autor remarca en dos ideas básicas su concreción como profesión: ser un oficio descualificado e ideológico. Aspectos que retomaremos posteriormente cuando hablemos de la profesionalización de los docentes.

De todas formas, esta escasa necesidad de formación se relaciona directamente con la poca duración que siempre han tenido los estudios de Magisterio. Así, desde su regulación formal en 1838, su duración para el grado elemental ha variado de un año, en sus comienzos, a cuatro, en la II República; siendo la media, en los diferentes proyectos que se han ido elaborando, de tres.

Es en el Plan del Duque de Rivas (1836), en la Ley de 1838, y en el Reglamento de 1843, donde se asigna a las Escuelas Normales el cometido de la preparación de los maestros, que deben cumplir los siguientes requisitos: tener cumplidos los 20 años, poseer un certificado de buena conducta expedido por el municipio o por el cura, y poseer el correspondiente título; también se regulan su uniformidad y el control estatal.

Hasta 1839, fecha en la que Pablo Montesinos se hace cargo de la primera Escuela Normal en Madrid, resulta difícil historiar la formación del magisterio, pues la mayoría de las veces ésta era una actividad que se aprendía al lado de

otros maestros, ejerciendo como ayudante o pasante de un maestro ya instalado en el oficio.

Por lo que se refiere a la diversidad de asignaturas que se les exigen a los estudiantes de Magisterio para cursar los estudios, en el siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX, el currículum formativo estaba compuesto por cuatro asignaturas: Lectura, Escritura, Reglas Aritméticas y Formación Religiosa. En sucesivos planes de estudio, y con la importancia que va adquiriendo la profesión, el número de asignaturas se amplía. En estos últimos currícula se empiezan a introducir asignaturas con un carácter más científico (Física, Química, Historia Natural...) y metodológico-didáctico (Pedagogía, Organización Escolar y Métodos de Enseñanza, Prácticas...) (Guerrero, 1992).

Hasta la llegada de la democracia y la proclamación de la Constitución española, los estudios de Magisterio han tenido siempre asignaturas con una fuerte carga ideológica, bien religiosa, bien política. La asignatura de Religión ha formado parte desde sus inicios, salvo en el período de la II República. En la dictadura franquista, a ésta se le añaden otras como la «Formación Patriótica», o la «Formación del Espíritu Nacional» como claro ejemplo de la función ideológica que siempre han venido desempeñando.

No va a ser hasta el plan establecido con la II República, llamado Plan Profesional, cuando los estudios de Magisterio y en consecuencia, la profesión, adquiere mayor relevancia, como pone de manifiesto la ampliación de sus estudios de tres a cuatro años, con uno de prácticas, y la remuneración de las prácticas con un salario equivalente al de un profesor interino. También como consecuencia de este plan, y aunque los estudios de Magisterio no se incorporan a la Universidad, quedan vinculados a ella por medio de una sección de Pedagogía.

Finalmente, con la «Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa» 14/1970 de 4 de agosto, los estudios de Magisterio adquieren rango universitario, y al menos sobre el papel, se le reconoce al profesor lo significativo de su tarea y una cierta imagen social de su actividad profesional. En esta época se fueron originando diversos movimientos de renovación pedagógica, que abrieron fuertes debates, en el seno de la cultura escolar, para la formación de un sentido crítico, reivindicativo y cualificador de los profesores.

Ya en la actualidad, la nueva «Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo» de 1990 viene a establecer una nueva imagen del profesor. Así, en relación con los aspectos metodológicos, la nueva Ley persigue que el docente no sea un mero transmisor de conocimientos a los alumnos, sino que alcance otras funciones más importantes como agente significativo del proceso de la enseñanza y la instrucción. Es el perfil de un profesor más reflexivo, más crítico, más protagonista en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum, y no simplemente ejecutor sino también investigador (Escudero, 1990; Jiménez Jaén, 1993).

Por su parte, la Junta de Andalucía en su «Plan de Formación Permanente del Profesorado» (1992, pp. 13-14), indica como características básicas del profesor de la Reforma:

1. Preparación para transmitir la actualidad de los conocimientos científicos y culturales existentes.
2. Capacidad para organizar la selección y presentación de los conocimientos a los alumnos.
3. Ser motivador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos.
4. Ser diseñador de los desarrollos curriculares necesarios.
5. Colaborar con otros profesionales en la orientación profesional y escolar de los alumnos.
6. Facilitar la conexión con la realidad, en la orientación profesional y escolar de los alumnos.
7. Potenciar la actitud reflexiva e investigadora sobre sus actuaciones.

Por lo que se refiere a la caracterización profesional del rol docente, nos enfrentamos con dos graves problemas: el no saber a qué nos estamos refiriendo, por la polisemia que tiene el término; y por otro lado, para concederle, o no, el rango de profesión, y las ventajas y estatus asociados, debemos inicialmente determinar qué es lo que podemos entender por profesión y cuáles son sus características definitorias.

Con respecto a este segundo problema, hay un cierto acuerdo entre diferentes autores (Fernández Enguita, 1990; Hoyle, 1992; Marcelo, 1994) en considerarla como semiprofesión. Para Marcelo (1989, pp. 10-13 y 1994, pp. 136-137), ello podría explicarse mediante cinco hechos significativos: *a)* carecer de una estructura de conocimiento y de dirección para la práctica de la profesión docente, *b)* no disponer de un período de formación elevado, *c)* no existe una cultura común que se transmita a los candidatos a profesor, *d)* el proceso de socialización de los profesores no se puede decir que sea planificado o dirigido por la institución formativa, y *e)* tampoco puede decirse que su prestigio social y económico sea elevado, por el contrario, se percibe una pérdida progresiva de la buena imagen social que tuvo en otros tiempos.

Estas características y otras semejantes han llevado a diferentes autores (García, 1988; Hoyle, 1987 y 1992; Peña, 1993) a indicar que es una profesión con un estatus social en descenso, y ello, con el riesgo que entraña toda generalización, puede ser achacado a una serie de factores, entre los que destacan los siguientes:

- El origen social de los que acceden a esta profesión.

- La alta proporción de mujeres en la profesión.
- La tipología de contenidos que transmite.
- Su insuficiente cualificación académica y profesionalización.
- El alto número de profesores.
- Su bajo nivel de sindicación.
- Las modificaciones introducidas por las tecnologías de la información y comunicación, en sus funciones.
- Las repercusiones directas e inmediatas de su actividad, con la percepción de que él es el único responsable del éxito.
- La naturaleza de sus clientes laborales y las relaciones que establece con los mismos.
- La intensificación y complicación de las funciones y tareas a desempeñar por los profesores, junto a la fuerte expansión de la demanda en la actualidad y la imprevisible regulación del mercado de trabajo.

Una de las variables que influyen en el prestigio y estatus social de una profesión, es el *origen social de las personas que acceden* a la misma. Tradicionalmente, como se ha indicado en diferentes trabajos (Ortega y Velasco, 1991; Hoyle, 1987 y 1992; González y González-Anleo, 1993) la profesión de maestro ha sido ocupada por personas de clase social media y media-baja y de origen rural. Como señalan Ortega y Velasco en su trabajo (1991, p. 39): «Cuatro de cada cinco maestros proceden de estratos bajos de las clases medias, resultando irrelevante la presencia de las clases altas y muy reducido el porcentaje de las clases bajas.»

Tal afirmación debe ser matizada al tener en cuenta la variable, género de los profesores, puesto que, por el contrario, es relativamente abundante la presencia de mujeres de procedencia de clase social media-alta y alta, en esta actividad profesional, sobre todo en los niveles más elementales de enseñanza. Ello es debido a que es concebida como una actividad eminentemente femenina, complementaria del trabajo del varón y como «de adorno».

La *alta proporción de mujeres* que desempeñan la profesión docente, parece ser otro de los motivos de la descualificación (Torres, 1991) o del bajo estatus de la profesión (Hoyle, 1987); no debemos olvidar que es uno de los primeros estudios que cursan las mujeres. En una sociedad donde las mujeres son consideradas como personas de segunda clase, es lógico pensar que los trabajos realizados mayoritariamente por ellas, sean considerados de segunda categoría. González Blasco y González-Anleo (1993) en la investigación que citamos anteriormente, encuentran que el 58 por 100 son mujeres y el 42 por 100 hombres. La Federa-

ción de Enseñanza de CC.OO. en un estudio realizado para conocer los principales elementos de insatisfacción del profesorado respecto a sus condiciones profesionales y laborales, y el análisis concreto de la realidad laboral de los profesores, nos habla de que el universo de profesores está compuesto por el 42;1 por 100 de hombres y el 57,9 por 100 de mujeres (Federación de Enseñanza de CC.OO., 1993, p. 18).

Ahora bien, estos porcentajes deben ser asumidos con cautela, pues conforme vayamos elevándonos en el sistema educativo, la presencia de mujeres disminuye. Valga como ejemplo de lo que comentamos, los datos presentados por Pérez Gómez y Sacristán en un estudio realizado para analizar el proceso de la Reforma Educativa en Andalucía (1994, p. 165), allí encontramos que el 68 por 100 son hombres y el 32 por 100 mujeres; o el trabajo de Aloy y Martorell (1993) para analizar el colectivo de profesores de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Valencia, donde se determina que el 58 por 100 de los profesores eran hombres.

A nivel universitario, los datos no varían, así en el curso 1988-89, de 32.957 profesores (incluyendo catedráticos, profesores titulares, asociados, encargados de curso, ayudantes, eméritos, maestros de taller, colaboradores, profesores visitantes y otros), 9.937 eran mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 1992). Las mujeres forman parte, cada vez más, del profesorado joven de las Universidades y ocupan los puestos de menor categoría. Sin embargo, ésta es una situación que está cambiando muy rápidamente (Guil Bozal, 1994).

La *tipología y características de los contenidos que se transmiten* por parte de los profesores, como indica Peña (1993, p. 33): «...es una recopilación de saberes que han sido creados, sistematizados y consolidados en otras instancias». El profesor es simplemente un intermediario de los contenidos y de los saberes culturales, es un intermediario entre padres-alumnos, pasado-futuro y escuela-trabajo (Alonso, 1991); es más, algunas veces al profesor se le concede poca libertad, no sólo ya para las selección de los contenidos, sino para la presentación de los mismos, lo que lleva al profesor a convertirse en un mero repetidor, nada crítico, de las planificaciones realizadas por otros.

Como ya vimos anteriormente en el breve recorrido histórico que realizamos, la *cualificación académica recibida por los profesores ha sido insuficiente,* no sólo por el número de años de formación, sino también por el escaso bagaje de asignaturas curriculares significativas, relacionadas con aspectos pedagógicos y psicológicos, tanto generales como específicos de determinadas áreas curriculares. Por otra parte, no podemos olvidar que los estudios de Magisterio no alcanzan rango universitario en nuestro contexto, hasta la Ley General de Educación de 1970. Este bajo nivel de cualificación se relaciona directamente con la idea de trabajo no especializado que se suele tener de la profesión. Tampoco podemos obviar que mientras para cursar otros estudios es necesario superar una prueba de ingreso, en los estudios de Magisterio dicha prueba no existe. No tendiendo a existir límite de admisión de plazas.

El *volumen* de cualquier profesión repercute en el estatus social de la misma. Y en este sentido, los maestros suelen ser uno de los colectivos más numerosos de cualquier Administración. Hoyle (1992, p. 4803) atribuye esta relación a que el gran tamaño reduce los niveles salariales en comparación con las profesiones pequeñas y de élite, obteniendo un salario menor, y en consecuencia, la ocupación de estatus inferiores en la distribución de profesiones.

La *sindicación y las asociaciones profesionales* son uno de los instrumentos que se utilizan en las sociedades industriales para mejorar las condiciones laborales y económicas de los trabajadores. En el terreno de la enseñanza, los profesores aunque consideren a los sindicatos como asociaciones positivas y necesarias para defender sus derechos, suelen tener un bajo índice de afiliación reconocida y real, y ello es independiente del nivel educativo al que nos refiramos, y al tipo de sindicato, sean corporativos, como el caso de ANPE y la CSIF, o de clase, como la UCSTE, FETE-UGT y CC.OO. (CIDE, 1985; Federación de Enseñanza de CC.OO., Gabinete de Estudios, 1993; Guerrero, 1993). Repecto a las organizaciones, la información de la que se dispone es bastante limitada, en primer lugar por la propia amplitud de la profesión y en segundo término, por el sistema concreto donde ésta se desarrolla. Ahora bien, no podemos olvidar la significación que tuvieron los movimientos de «Escuela Corporativa» y de «Renovación Pedagógica».

Sin lugar a dudas, *las nuevas tecnologías de la información y comunicación* están desempeñando algunas funciones que tradicionalmente eran desempeñadas por los profesores. Desde la transmisión de información, hasta la adaptación de ésta a las características individuales de los alumnos, son funciones que están progresivamente acaparando dichos medios.

Otra de las posibles causas del bajo estatus de la profesión docente puede radicar en que no existe una repercusión *directa e inmediata de la actividad de los profesores.* Es decir, en otras profesiones la ejecución de los profesionales tiene un resultado directamente observable y en consecuencia permite imputar al profesional el beneficio o perjuicio de su actividad. En el caso de la enseñanza, los resultados son el efecto de la interacción de una serie de factores, de los cuales uno de ellos es el profesor, los otros los conforman las características del propio alumno, el contexto donde la interacción instructiva se produce, la familia... La realidad es que al profesor suele achacársele ser el único responsable del posible fracaso del estudiante, mientras que sus éxitos son compartidos con otros profesionales, con el propio alumno, y con la familia.

Dos factores *relacionados con los clientes objeto de su influencia:* su estatus social y las relaciones que establece con los mismos repercuten en el estatus que tienen los profesores. El hecho de que los sujetos objeto de su influencia, son, por lo general, personas sin estatus social reconocido, dependientes de otras personas, y en período de aprendizaje y formación, repercute directamente en la consideración social de su profesión, pues las únicas personas que pueden reivindicar y defender la categoría de su trabajo son ellos mismos. Por otra parte, la relación que el profesor establece con sus clientes es diferente a la de otras profesiones,

ya que tiene una relación continua y no esporádica, involuntaria y obligatoria; y no de resolución inmediata de problemas a sus clientes y usuarios (Hoyle, 1987 y 1992).

Otra de las variables que influye, es la *intensificación de tareas y funciones* que, en los últimos tiempos, están desempeñando los profesores. Como indica Loscertales (1993, p. 23): «Ser docente dentro de los sistemas educativos vigentes para la sociedad actual, significa aceptar un rol difícil, contradictorio y poco definido».

Después de este somero planteamiento de la profesión docente no es de extrañar, como se ha venido aportando en la literatura especializada, que exista un cierto descontento en el profesorado, respecto a su actividad profesional en general, y a la calidad de la misma. En los ultimos años, suelen estar en boca de todos los profesionales de la enseñanza términos como «malestar docente», «estrés de los profesores», e «insatisfacción docente» (Esteve, 1994; Sánchez, 1993; Saldaña, 1988; Fierro, 1991; Ortega y Velasco, 1991; Martínez-Abascal y Bornas, 1992; Thode y otros, 1992; González y González-Anleo, 1993; Peiró y otros, 1991; Starida, 1993). Son términos que, como explica uno de los autores que en nuestro contexto se ha dedicado más a analizar el tema, el profesor Esteve, se utilizan para «...describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia» (Esteve, 1987, pp. 24-25).

A todo ello se está incorporando otro fenómeno denominado «burnout», es decir, «estar quemado», algo así como el resultado final de tanto malestar, que viene expresado por síndromes como el cansancio y agotamiento emocional (Abraham, 1987), las fatigas y depresiones, actitudes de despersonalización hacia los alumnos, y ausencia de estímulo y de motivaciones profesionales.

Este malestar, o malestares, según queramos, como han puesto de manifiesto Zubieta y Susinos (1992), no es generalizable a todos los profesores sino que parece estar condicionado por el nivel escolar donde el profesor desempeña su actividad y el tipo de centro donde trabaja. Parece ser, por los datos recogidos por estos autores, que los profesores de BUP y FP, se encuentran más insatisfechos que los de EGB y Universidad; así como, que los profesores de los centros públicos se encuentran más insatisfechos que los que desarrollan su actividad profesional en los centros privados. Aunque también tenemos que decir que estos extremos no han sido confirmados en todos los estudios, como por ejemplo el realizado por Gordillo (1988), en cuyo trabajo no se determinó que los profesores de Bachillerato estuvieran más insatisfechos que los de EGB.

Las causas y factores que configuran el malestar docente son diversos, y nosotros, para configurarlos, seguiremos el procedimiento de Esteve (1994) quien de acuerdo con Blase (1982), especifica dos tipos de factores, que denomina de primer y segundo orden. Los primeros, son los que inciden en la actividad del profesor en su clase y contexto escolar; por el contrario, los de segundo orden

son los originados por el contexto social, cultural y ambiental de la sociedad en la cual el profesor se desenvuelve.

Dentro de los factores de primer orden más citados en la literatura, podemos destacar:

- Falta de medios y recursos materiales adecuados.
- Aumento de la violencia escolar.
- Algunas veces, el profesor tiene que trabajar con personas que no están interesadas en el proceso.
- Excesivo número de alumnos y falta de equipos de apoyo a su tarea.
- La soledad del profesor en el aula.
- Dificultades de promoción laboral.
- La enseñanza exige una interacción personal constante.

Los de segundo orden, los podemos sintetizar en:

- Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.
- Baja remuneración salarial y escaso prestigio social de la profesión.
- Diferencia entre la formación recibida y las necesidades que la realidad escolar posteriormente le demanda.
- El trabajo del profesor está siempre sometido a evaluación por diversos sectores y personas.
- Falta de atención por las autoridades administrativas.
- Sistema actual de provisión de plazas.

Este malestar docente, insatisfacción, estrés..., se manifiesta en una serie de hechos, de los cuales los más significativos son:

- El abandono de la profesión por otras menos conflictivas y mejor remuneradas.
- Absentismo escolar.
- Solicitud de traslados.

- Alcanzar otros puestos en la Administración escolar, que les permitan evitar la relación directa con el aula.
- Deterioro de la salud física y mental de los profesores.
- Disminución del número de personas que se dedican a la profesión.
- Inhibición y pasotismo.

En relación con la salud física, en un reciente artículo publicado en el periódico *Diario 16* (martes 6 de diciembre de 1994) –donde se aludía a un estudio sobre salud laboral realizado por la Federación de CC.OO.–, firmado por Mónica Padial y con un titular muy llamativo: «La mayoría de las bajas laborales de los profesores son trastornos psíquicos producidos por la masificación», tras analizar el nuevo síndrome que está apareciendo en el profesorado, «burn out», o «estar quemado», se presentaba un mapa de riesgos de la salud del profesorado, donde se relacionaban los factores de riesgo a los que está sometido el cuerpo de profesores (microclima laboral, agentes contaminantes, sobrecarga muscular, sobrecarga psíquica y medios materiales) y las enfermedades que ellos podrían desencadenar.

Sin embargo, tenemos que destacar que el mayor número de bajas laborales de los profesores no se produce por enfermedades que podríamos encuadrar dentro de las fisiológicas y biológicas, sino más bien dentro de las psicológicas y psiquiátricas.

Otra manifestación de dicho malestar podría ser el carácter tradicional y conservador que va adquiriendo el profesor, con el paso del tiempo, en el desarrollo de su actividad profesional. Los profesores noveles, tienden a ser más progresistas, y paulatinamente se despliegan hacia posiciones más conservadoras y vigilantes (Villa, 1988).

Las medidas que se han propuesto para resolver la problemática son diversas, y aunando las presentadas por diferentes autores (Villar, 1990; Zubieta y Susinos, 1991; Thode y otros, 1992; Sánchez, 1993; Esteve, 1993 y 1994; Fernández, 1993; Juidias y Loscertales, 1993) podemos resumirlas en las siguientes:

- Mejora de las condiciones laborales, tanto físicas psicológicas, como instrumentales.
- Disminución de la ratio profesor/alumno.
- Mayor apoyo por parte de la Administración, sobre todo, facilitando actividades de perfeccionamiento.
- Aumentar el período de formación de los maestros, dándole especial énfasis a las prácticas y considerando el primer año de trabajo como un año de

GRUPOS DE RIESGO	ENFERMEDADES
• *MICRO CLIMA LABORAL*	
Iluminación, temperatura, verificación, humedad.	Problemas de bienestar y de confianza en grandes grupos.
• *AGENTES CONTAMINANTES*	
Ruido, polvo, productos de laboratorio, tareas de limpieza.	Disfonías, afecciones de gargantas y nariz, irritaciones oculares, respiratorias y dermatológicas, intoxicaciones, alteraciones del sistema nervioso central, gripes, catarros, parásitos y enfermedades infantiles.
• *SOBRECARGA MUSCULAR*	
Permanecer mucho tiempo de pie, levantamiento de peso, esfuerzos físicos prolongados.	Trastornos circulatorios, dolores musculares y enfermedades traumatológicas.
• *SOBRECARGA PSÍQUICA*	
Inseguridad laboral, bajos salarios, ausencia de expectativas profesionales, falta de participación, ritmo acelerado, escasez de medios, masificación de alumnos, desplazamientos e instancias, conflictos personales.	Fatiga psíquica, dolores de cabeza, úlceras digestivas, infartos, insomnios, indigestiones, frigidez, hipertensión, depresiones, neurosis, psicosis, estrés y síndrome de burnout.
• *MEDIOS MATERIALES*	
Mobiliario escolar, material didáctico, de limpieza y de oficina, instalaciones y vehículos de transporte.	Incendios, descargas eléctricas, caídas y accidentes de tráfico.

prácticas, no entrando directamente el profesor en el contexto educativo, hasta que haya trabajado como profesor de apoyo, con una inmersión más lenta y segura en el ámbito escolar.

- Modificación de los sistemas actuales de selección de los profesores.

Pero, ¿cómo se ven los profesores a sí mismos? En estos comentarios que estamos realizando sobre la imagen del profesor, no podemos olvidar las representaciones que los profesores tienen sobre ellos mismos y sobre su actividad profesional y el prestigio social que consideran poseer respecto a otras profesiones. Así, por ejemplo, con relación al salario, uno de los aspectos que hemos comen-

tado como causa del bajo prestigio de la profesión, la mayoría de los estudios indican percepciones de recibir un salario bajo, para la significación que tiene su trabajo en el desarrollo y la evolución de la sociedad, la preparación que necesitan para llevar a cabo su profesión, y el perfeccionamiento constante por el que deben estar regidos.

Esta percepción de un escaso salario es tal, que entre los motivos que los profesores suelen indicar como causantes de la elección de esta profesión, no aparece, o aparece de manera insignificante la retribución por su actividad (Zubieta y Susinos, 1992, pp. 282-283). Como de manera taxativa indican González y González-Anleo (1933, p. 76) en su estudio, ninguno menciona la alternativa «es una carrera bien pagada».

Además de esta percepción de agravio salarial con respecto a otros profesionales y funcionarios de la Administración, del mismo nivel, también se dan una serie de agravios internos en el cuerpo del profesorado, en concreto: entre los profesores funcionarios y los que no lo son, entre profesores de los centros privados y los de los centros públicos y entre los profesores de los diferentes niveles educativos.

Respecto a la idea que se suele tener de que los docentes disponen de bastantes vacaciones, es cierto que es uno de los motivos que los profesores indican que tuvieron en cuenta a la hora de elegir esta profesión (Ortega y Velasco, 1991), aunque no es el motivo fundamental; por lo general, se encuentran satisfechos con las vacaciones de que disponen (CIDE, 1985; p. 211; González y González-Anleo, 1993, p. 120), pero mucho tiempo de lo que comúnmente se entiende por vacaciones del profesorado, es decir, la no asistencia de alumnos a las clases, los profesores lo invierten en actividades de formación y perfeccionamiento. Una de las quejas que frecuentemente manifiestan los profesores es que las actividades de formación y perfeccionamiento suelen hacerse a costa de sus horas libres y su único esfuerzo personal.

En algunos trabajos, como el realizado por Thode y otros (1992), una de las críticas fundamentales que realizan los profesores sobre su actividad profesional, se refiere a la falta de coordinación entre ellos y la falta de disponibilidad para el trabajo en grupo. Aspecto que por algunos autores (Hargreaves y Macmillam, 1992) ha sido denominado como «Balcananización».

Ya hemos citado, a lo largo del estudio, algunos de los motivos que suelen llevar a la elección de esta profesión, aspecto que ha despertado el interés en diferentes investigaciones: (CIDE, 1985; Ortega y Velasco, 1991; Zubieta y Susinos, 1992; y González-Anleo, 1993). De ellas, podemos obtener una serie de conclusiones básicas:

- Más que hablar de un único motivo, debemos hablar de motivos que llevaron a los profesores a elegir esta profesión, ya que resulta muy complejo buscar una única causa.

- Una razón en primer lugar, que suele aparecer en todas las investigaciones, se refiere al interés y gusto que la enseñanza despierta en los profesores; es decir, motivos puramente vocacionales.

- Otro motivo, claramente relacionado con los comentarios que realizamos en su momento sobre el estatus social de las personas que accedían a estos estudios, y también uno de los más señalados en las investigaciones, se refiere a la imposibilidad económica para desplazarse a otra ciudad a estudiar y ser éstos los únicos estudios que se podían cursar en su ciudad, o al hecho de ser una carrera de corta duración y absorbible por los ingresos y el patrimonio económico de la familia.

- Tampoco podemos olvidar una serie de argumentos extrínsecos, como son: el ser una carrera fácil, la libertad de movimiento y actuación que permite y el poder disfrutar de mayores vacaciones.

Por lo general, los profesores muestran un elevado descontento con la formación que inicialmente recibieron. Descontento que alcanza no tanto a la calidad de los contenidos recibidos (MEC, 1986, p. 100), como a los aspectos metodológicos (CIDE, 1985, p. 217-218), a la formación para la relación e interacción con los alumnos y a la utilización y selección de los medios y materiales didácticos de enseñanza (Cabero, 1993 y 1994; Castaño, 1994).

Este descontento por la formación recibida, o por la necesidad de haber recibido más formación, se percibe cuando un gran porcentaje de profesores indica que los estudios de Magisterio deberían tener una duración superior a los tres años (Ortega y Velasco, 1991, p. 297). Por otra parte, también podemos percibirlo en el esfuerzo que, en las actividades de formación y perfeccionamiento, realizan los profesores; en concreto, de acuerdo con el estudio de la Federación de Enseñanza de CC.OO. (1993, p. 73), podemos decir que el 75 por 100 de los profesores acuden a cursos de formación. Estos cursos, según el estudio ya citado, implican que el 26,5 por 100 invierte más de 100 horas en actividades de formación y perfeccionamiento, el 25,8 por 100 de 60 a 100 horas, el 25,7 por 100 entre 30 y 60 horas, el 13 por 100 de 15 a 30 horas, el 6,4 por 100 menos de 15 horas, y solamente el 2,6 por 100 indica no invertir ninguna hora en actividades de formación.

Redundando en la temática, González y González-Anleo (1993, pp. 84-85) ponen de manifiesto cómo el 82,8 por 100 de los profesores han realizado cursos de actualización en los últimos cinco años. Centrándose estos cursos y actividades de formación, en aspectos de perfeccionamiento didáctico (41,6 por 100) y en técnicas de su especialidad científica (26,9 por 100).

Además de los aspectos comentados, existen otros problemas que los profesores manifiestan que se dan en la escuela y la enseñanza, de los cuales los más significativos, de acuerdo con las investigaciones que hemos ido citando a lo largo del presente apartado, los podemos resumir en los cuatro siguien-

tes: falta de medios económicos; falta de disciplina, interés y motivación de los estudiantes; masificación del sistema educativo y falta de atención por parte de la Administración.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS: PRESENCIA Y COTAS DE INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

La sociedad actual puede ser caracterizada como la sociedad de la comunicación. Si ha podido hablarse de algunos pasos decisivos en la historia de la humanidad como hitos que marcaron época, el fenómeno de la comunicación masiva es uno de ellos. Con esto queremos decir que la generalización «planetaria» de la comunicación de masas ha marcado el comienzo de una nueva época, y será estudiada por la Historia como una de las grandes revoluciones que alteraron muy significativamente la vida de los hombres y de las sociedades.

Conceptualizados a grandes rasgos y reconociendo el riesgo que implica toda simplificación, podrían mencionarse tres «momentos históricos» definidores de nuevas eras: la revolución neolítica, con la aparición de la agricultura y la vida sedentaria; la revolución industrial, que señala la hipertrofia del poder científico y el dominio de la materia por la técnica; y, finalmente, la «revolución de la comunicación» que ha deshecho los conceptos de distancia y de tiempo, empequeñeciendo el planeta, construyendo nuevas formas de realidad y dando paso al nacimiento de nuevas necesidades en lo que se refiere a las interacciones humanas y al conocimiento de la actualidad (ya no se llama el presente), del pasado y del futuro.

Este planteamiento conduce a la consideración de las formas que adquiere el fenómeno actual de la comunicación y del alcance social de estas nuevas dimensiones. Se trata de la aparición de los llamados *Medios de Comunicación de Masas («mass-media» o M.C.M.),* denominación que prima sobre la otra –mucho menos usada– de «medios de comunicación social». A su vez, estos M.C.M. han generado todo un nuevo conjunto de ocupaciones, oficios, profesiones... que las personas que los desempeñan gustan de titular con el apelativo genérico de *periodismo.*

Y aunque se trate de una calificación poética, literaria o si se quiere utópica, el periodismo es, en un amplio sentido, *el cuarto poder.* Lo cual quiere decir que su presencia, en la sociedad que se asoma al umbral del siglo XXI, no es inocua ni poco significativa. Antes al contrario, tiene un peso de gran importancia si no totalmente decisivo.

Estemos de acuerdo o en contra de los medios de comunicación de masas, lo que no podemos dejar de reconocer es el impacto que tienen en la configuración de nuestra cultura occidental. Su importancia no se limita a un aumento cuantitativo de la información a la que podemos tener acceso y a la inmediatez con que la misma puede llegar a los destinatarios, sino que influye en las modificaciones culturales, arquitectónicas, en el desarrollo de nuevas profesiones, pro-

cesos de fabricación de nuevos aparatos, modas, culturas y subculturas... que se han visto, por ello, potenciadas.

Los nuevos estilos y técnicas de comunicación (la «aldea global» de McLuhan ha de ser traída aquí a colación) representan para la sociedad actual una evidente y radical transformación. El impacto que la labor de los profesionales de los M.C.M. produce en sus públicos es, en la mayoría de sus dimensiones, de carácter psicosocial y merece la pena poner de relieve esta circunstancia. Insistiendo, además, en que no solamente hay que conocer los efectos de los M.C.M. con el interés del científico, en su laboratorio o en su torre de cristal, sino dentro de una dinámica más completa que, sin abandonar este matiz científico, afronta también la responsabilidad de la intervención directa.

Los M.C.M. además, se integran de tal forma en la dinámica del mundo contemporáneo que no se podrían comprender muchos de los fenómenos de la vida social actual, sin su concurso. El juego democrático, por ejemplo, no sería posible sin la libre circulación de la información; ni los conceptos modernos de cultura y educación se entenderían igual, sin la presencia activa del «periodismo».

Aunque se discute mucho si los M.C.M. crean la *opinión pública* o la siguen y confirman, en el estado actual de la cuestión es innegable que existe una relación circular e interactiva entre ambos fenómenos. A este respecto, en una cita ya clásica, dice A. Clausse (1970 p. 169): «...es necesario reconocer que todos los medios de comunicación masivos son vehículos por medio de los cuales la sociedad comunica sus propias maneras de ver, en una especie de circuito cerrado, cuyos diferentes «momentos» se refuerzan mutuamente. En general, siguen la opinión pública más de lo que la crean, pero explicarla y precisarla, la refuerzan, fijan y acentúan sus características, logrando poco a poco una especie de conformismo general, una unanimidad consciente frente a algunos valores y algunas actitudes».

Así, pues, los M.C.M. tienen una notable repercusión en los procesos básicos de interacción psicosocial:

- Cognición social (identidad, representaciones, atribuciones causales, experiencias cognitivas y afectivas comunes, etc.).
- Socialización (lenguaje, desarrollo del pensamiento, adquisición de hábitos, copia de modelos, etc.).
- Influencia social (conformismo, persuasión, poder y autoridad, presiones inconscientes, etc.).
- Actitudes (formación y cambio, prejuicios y estereotipos, etc.).

La teoría de la comunicación señala, de modo general, los efectos que pretende cualquier interacción comunicativa, porque la emisión de un mensaje pre-

supone una intencionalidad específica en el emisor, sea éste una persona, un grupo o una institución. Se trata, en principio, de conseguir que el mensaje llegue y sea decodificado, según se ha establecido en los planteamientos de Jackobson (1963) y de Lasswell (1948), pero también de lograr ciertas modificaciones, más o menos considerables, en la personalidad, las actitudes o la conducta del receptor, considerando a éste con un concepto muy amplio que abarca desde el individuo aislado hasta la sociedad en todo su conjunto.

No nos equivocamos al señalar que sería imposible, en la actualidad, deslindar nuestra cultura de los medios de comunicación de masas; ellos, directa o indirectamente, están configurando nuestro entorno cercano. Es precisamente por ello que algunos autores, como Souchon, llama la atención respecto a que «En realidad, nunca nos encontramos fuera del mundo de los "mass-media"» (Souchon, 1977, p. 277).

Entre las preocupaciones que han originado los «mass-media» y la cultura que desarrollan, podemos identificar cinco, como básicas, de acuerdo con Lazarsfeld y Merton (1979, pp. 138-139): la ubicuidad y el poder potencial que alcanzan, ya que en cualquier sitio y en cualquier lugar solemos encontrarnos con sus influencias; el control que sobre estos medios ejercen los grupos sociales poderosos, utilizándolos como instrumentos para manipular al público; el deterioro que causan en la cultura, vulgarizando y degradando los contenidos y el tratamiento que se realiza de los mismos; la creación de personas acríticas; y el deterioro que originan en los gustos estéticos y pautas de la cultura popular.

Por otra parte, se les suponen una serie de ventajas y posibilidades como por ejemplo: facilitar el acceso al mundo de la comunicación e información, como el caso del fenómeno italiano de las «radios libres»; la posibilidad de actuar como elemento socializador, es decir, como instrumento que permite insertar a las nuevas generaciones en la sociedad y mundo cultural en el que viven; la creación de una nueva modalidad de ocio y divertimiento; la rapidez con que los acontencimientos que surgen en la sociedad llegan a los ciudadanos; y las posibilidades educativas y formativas que estos nuevos medios abren.

Nosotros creemos que debe identificarse una tercera vía, a la que, por asignarle alguna denominación, podríamos conceptualizar como crítica. Se refiere al hecho de aceptar que los «medios» tienen una influencia en nuestra sociedad, son parte de ella y configuran su espacio físico, psicológico y organizativo y además poseen un impacto social considerable, forjando las representaciones colectivas. Pero al mismo tiempo, se asume que la influencia de los medios y la cultura de masas no es directa «medio-sujeto», sino que su persuasión e influencia depende de una serie de variables y factores, como pueden ser el contexto donde la interacción «sujeto-medio» se produzca, la confianza que el «emisor-medio» pueda despertar en el receptor, o el atractivo que la fuente emisora pueda tener para el usuario de la información mediada; sin olvidar que los receptores no son sujetos pasivos, sino más bien procesadores activos y conscientes, de manera que lo que procesemos y cómo lo procesemos depende de una serie de variables internas y externas.

No podemos dejar de reconocer que existe un conocimiento *cotidiano* de lo que usualmente entendemos por medio de comunicación de masas, surgido a partir de la interacción que establecemos constantemente con los mismos, como receptores y usuarios. A la hora de conceptualizarlos, nos vamos a encontrar con diversas propuestas; y así, existe una segunda forma de entenderlo que podría ser denominada *profesional,* y es la que emerge de los profesionales que trabajan en los medios, y que conocen sus posibilidades y limitaciones, y los acontecimientos y hechos que determinan su concreción de formas técnicas y tecnológicas específicas; y una tercera definición, que emanaría de la *reflexión teórica* de su estudio, desde los ámbitos de las ciencias sociales y humanas.

En este trabajo vamos a entender por M.C.M. aquellos sistemas mediáticos de información unidireccional, que de forma individual o en interacción, transmiten mensajes a una serie de personas «a priori» desconocidas, de forma simultánea. Estos sistemas mediáticos responden a una serie de características básicas que los diferencian de otros, como por ejemplo los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En primer lugar, su sentido unidireccional de la información, ya que más que favorecer un proceso verdaderamente comunicativo, entendiendo por éste, aquél que posibilita que los sujetos receptores y destinatarios de los mensajes se conviertan en emisores, propician modelos puramente informativos.

Otro elemento que los distingue, es puramente cuantitativo, y se refiere a la desproporción entre número de emisores y de receptores. Pocos son los que pueden entrar en ese mundo de emisores, alcanzando así un prestigio social por el simple hecho de poder aparecer en los medios, y muchos los receptores. Ésta es, por tanto, otra de sus características más distintiva, la gran audiencia a la que va destinada, audiencia que es heterogénea y que recibe simultáneamente la información. Este hecho repercute directamente en el tratamiento y en la profundidad que se le da a los contenidos. Además, el público destinatario es anónimo, lo cual influye a la hora de elaborar los programas, ya que tienden a adecuarse a las características promedias del mismo, respetando la amplitud y heterogeneidad.

No es nuestra pretensión, aquí, realizar un análisis pormenorizado de las funciones que desempeñan los medios de comunicación de masas; en primer lugar porque las funciones que se les pueden atribuir van a depender directamente de la corriente o escuela en la cual nos movamos (Wright, 1979; De Fleur y Ball-Rokeach, 1982; Wolf, 1987), pero de todas formas y desde una perspectiva general, les podemos señalar las más significativas: informativa, entretenimiento y diversión, política, psicológica y educativa. Funciones que nos permiten desde estar informados de los acontecimientos que ocurren a nuestro alrededor, hasta moldear nuestro estado de opinión y valoración de los acontecimientos.

El análisis psicosocial de la interacción comunicativa ofrece un dato muy importante a tener en cuenta, cuando se considera el efecto que el mensaje va a producir en los públicos receptores. Se trata de la forma en que el receptor es percibido por el emisor. Porque las representaciones que éste tenga acerca de la

personalidad, los intereses y los conocimientos generales del destinatario del mensaje, condicionarán la forma de estructurarlo y emitirlo. Igualmente, la presunción de cultura compartida y experiencias comunes, puede afectar al contenido en sí y a los niveles en que se establezcan zonas manifiestas y zonas ocultas o implícitas en el contenido informativo.

En este sentido, pueden señalarse (Pastor Ramos, 1982) los siguientes efectos, como los más destacados, en la emisión de un mensaje por los M.C.M.:

- Transmitir un contenido (mensaje).
- Entablar relaciones o mantener la interacción.
- Atraer y mantener la atención.
- Suscitar respuestas.
- Provocar acciones.
- Desarrollo de procesos mediadores.
- Crear, regular y mantener las conductas previstas.
- Manifestar la personalidad e ideología del emisor.

Esta relación abarca prácticamente todos los tipos de efectos que un emisor puede buscar con la emisión de su mensaje. Sin embargo, la gran capacidad de los M.C.M. amplifica y hace mucho más complejas las consecuencias de su actividad. Pero no sólo hay que considerar directamente el efecto de unos mensajes cuyo radio de acción es de gran alcance, por el apoyo de la tecnología actual, sino que la intencionalidad se hace también más rica y múltiple a causa de las dimensiones psicosociales del polo emisor porque el prestigio y la aureola de los profesionales de estos medios los reviste de unas condiciones de credibilidad irrebatibles.

En el caso de los M.C.M. el emisor es, por una parte, una institución «formal» con todas las características propias de esta clase de organizaciones grupales y, por otra, una serie de agentes emisores, «personas» individuales y únicas en lo que se refiere a la elaboración de representaciones sociales sobre los destinatarios de su mensaje y, en consecuencia, a la creación de determinadas intencionalidades comunicativas.

Abordando el aspecto de los efectos que los «medios» pueden desarrollar, propiciar y fomentar en los individuos, lo primero que hay que señalar es que las propuestas no son tan concretas como podríamos esperar, posiblemente porque se ha hablado más que investigado. No obstante, nos encontramos propuestas tan específicas, como las de Merrill y otros (1992, pp. 134-135), que describen hasta quince efectos de los medios de comunicación de masas:

1) Recibir ideas y puntos de vista.

2) Reforzar nuestras ideas y puntos de vista.

3) Cambiar nuestras ideas y puntos de vista.

4) Moldear ideas y puntos de vista.

5) Tener la sensación de pertenecer a un grupo.

6) Sentir antagonismo (los mensajes con los que no estamos de acuerdo nos producen agitación y enfado).

7) Sentir seguridad y contento.

8) Sentirnos inseguros y en peligro (algunos mensajes causan sensación de peligro y ansiedad).

9) Hacer viajes y tomar vacaciones (o querer hacerlo, despertando nuestro interés de aventura).

10) Comprar determinados productos.

11) Sentirnos enfadados y frustrados.

12) Votar por una persona especial.

13) Sentirnos azorados (algunos mensajes parecen inapropiados y causan un cierto grado de perturbación).

14) Sentirnos orgullosos.

15) Volvernos inactivos (el simple hecho de leer un periódico nos aparta de la actividad).

Desde planteamientos más cerrados, o abiertos, depende de la connotación que le queramos conceder al término, De Fleur y Ball-Rokeach (1982) han señalado que los «medios» pueden desencadenar tres tipos de efectos sobre los receptores: cognitivos, afectivos y conductuales.

a) Cognoscitivos: producción y aclaración de la ambigüedad, formación de la actitud, fijación de la agenda, expansión de los sistemas de creencias de la gente y clarificación de valores.

b) Afectivos: producción de miedo, ansiedad y aumento o reducción del estado de ánimo.

c) *Conductuales:* activación o desactivación, creación o solución de temas conflictivos, logro o suministro de estrategias para la acción y fomento de la conducta altruista.

Uno de los efectos que comúnmente es aceptado es el posible impacto que los «medios» tienen en la formación de actitudes, efecto que no sólo viene determinado por la realidad que es transmitida a los receptores, sino también por el tratamiento que se efectúa de la misma o incluso por su ausencia. Aunque, como han puesto de manifiesto De Fleur y Ball-Rokearch (1982, p. 328), únicamente bajo determinadas condiciones los M.C.M. pueden alterar las creencias básicas. Sin embargo, según la presentación de determinadas informaciones los «medios» crean y potencian formas específicas de ver y configurar el mundo.

Dada la complejidad y amplitud del mundo en el que nos desenvolvemos, los M.C.M. mediante la selección y ocultación de determinadas informaciones, impulsan el conocimiento que las personas debemos poseer sobre aspectos e informaciones concretas, creando lo que se ha venido a denominar la «agenda-setting». Es decir, los «medios» construyen y seleccionan, por el individuo, el universo de los hechos y acontecimientos a los cuales éste debe prestar atención. Como específica Wolf (1987, p. 163) al analizar este efecto cognitivo de los medios de comunicación social: «Los media, al describir y precisar la realidad externa, presentan al público una lista de todo aquello en torno a lo que tener una opinión o discutir».

Por tanto, es apropiado asumir que los M.C.M. tienen diversos efectos a la hora de configurar la agenda de los individuos. Parece ser que los medios impresos son los primeros en ajustar la agenda del público para posteriormente ser reforzados por las emisiones televisivas.

Desde esta perspectiva de los efectos cognitivos, Saperas (1987, pp. 49-51), destaca tres tipos: *a)* Efectos resultantes de la capacidad simbólica de estructurar la opinión pública, *b)* Efectos resultantes de la distribución social de los conocimientos colectivos, y *c)* Efectos referidos a las noticias como formas de construcción de la realidad social.

En el dominio afectivo, los «medios» impulsan y potencian determinados efectos, como son la desensibilización hacia determinadas temáticas como consecuencia de la saturación de mensajes específicos recibidos, y la potenciación de conductas de miedo y ansiedad hacia otros determinados contenidos.

Y por último, desde sus posibles efectos en el terreno conductual, se piensa que los M.C.M. tienden a activar y desactivar determinados tipos de conducta. Tanto unos como otros pueden ser utilizados como elemento de alcance y potenciación de la misma conducta, como por ejemplo para alcanzar el voto para un político o partido concreto, o para encauzar conductas consumistas en la población.

De una forma simplificada y esquemática se analizan a continuación, los efectos más sobresalientes de los M.C.M. en dos niveles: sobre la *sociedad* en general y sobre los *individuos* en tanto que «públicos».

Efectos en la sociedad: podría afirmarse que si el alfabeto quitó el poder a los magos y la imprenta facilitó la ascensión sociopolítica de la burguesía, los actuales *media* han potenciado, con la democracia, un nuevo reparto del poder y otro modelo de sociedad global. No se puede olvidar que autores como McLuhan definen a la «nueva era de la información» como generadora de una distinta forma de cultura. Se acepte o no esta afirmación, es indudable que lo que los M.C.M. significan, en cuanto a la elaboración y distribución de la información, es que se está produciendo un cambio sustancial en las estructuras, formas y conductas sociales, que no puede dejar de ser tenido en cuenta.

Se pueden destacar los siguientes rasgos como los más relacionados con los M.C.M.: comunicación sin límites de tiempo ni espacio, economía de servicios (sector terciario en auge), revolución tecnológica, la *imagen* omnipresente, más posibilidades de democratización, mejor información, fuentes múltiples de datos, y fluidez entre educación-ocio-diversión.

Como un posible balance de aspectos positivos y negativos, podrían mencionarse los siguientes:

- *Positivos:*
  - — Descentralización informativa.
  - — Más ofertas de elección cultural.
  - — Autonomía en informadores y destinatarios.
  - — Mejora en la participación social y comunitaria.
- *Negativos:*
  - — Invasión (y hasta violación) de la intimidad.
  - — Peligro de alguna forma de «estado-policía».
  - — Nuevas formas de delito.
  - — Ausencia –intencionada– de políticas de información.

Efectos en individuos y grupos: cuando los individuos y grupos se sitúan ante los M.C.M. son denominados «públicos», entendiendo por tales a los conjuntos de individuos aglutinados, precisamente, por la recepción del mismo mensaje. Lo que caracteriza al público de los M.C.M. es que su postura, aunque voluntа-

ria, es simplemente pasiva y expectante ante el fenómeno comunicativo que ha polarizado su atención. En sus reacciones van a influir no sólo la intencionalidad y los procedimientos del emisor sino también sus propias expectativas, intereses y necesidades.

En resumen, los M.C.M. son, para individuos y grupos:

- Factor de información y estimulación. Por la expansión, la rapidez y la cantidad de los mensajes, se pueden calificar como un elemento cultural de primer orden.
- Fuente de socialización, provista de tal cantidad de datos y capaz de tanta influencia social que, en ocasiones, se superpone a otras instituciones socializadoras (familia, escuela «peer-group»).
- Un sustitutivo de las relaciones cara a cara. Por este motivo se puede decir que, aunque en otros aspectos enriquezcan al receptor, emocionalmente hablando son empobrecedores.

Mencionaremos, por último, algunos de los efectos más destacados que, en las conductas y actitudes personales, producen los M.C.M.:

- Creencias estereotipadas (economía de esfuerzos).
- Falta de conciencia responsable ante realidades sociales extremas (saturación de estímulos).
- Vivencia de la «ración emocional cotidiana» sin riesgos (vida emocional vicaria).
- Proyección y descarga de emociones y sentimientos tóxicos (ansiedad, agresividad, etc.).
- Evasión de la rutina y monotonía de cada día.
- Creación y confirmación de sueños, deseos y fantasías.
- Elaboración de hábitos de vida insólitos hasta hoy (el teleadicto, por ejemplo).

En una línea muy semejante se pronuncia McQuail (1985, p. 321) de acuerdo con el cual, podríamos establecer seis formas básicas hacia las cuales el cambio puede orientarse: causar cambios intencionales, es decir, la conversión de la conducta, independientemente del tipo que sea; causar cambios no intencionados; facilitar cambios de forma o intensidad; facilitar el cambio (intencionado o no); reforzar los que existen (sin la existencia de cambio); y evitar el cambio.

Ahora bien, con respecto a la influencia y efectos de los «medios», nosotros estamos de acuerdo con una serie de autores, como por ejemplo: Klapper (1974), McQuail (1985), Wolf (1987) o Vilches (1993), que ponen claramente de manifiesto que el efecto de los M.C.M. no es tan impactante como desde determinadas teorías e instituciones se ha hecho creer durante bastante tiempo.

Para nosotros, los «medios» no producen por sí solos, tantos efectos, positivos o negativos, como se les han apuntado, sino que poseen escasas influencias directas sobre las personas, o bien poseen un efecto, pero en circunstancias muy restringidas y controladas. Así, en situaciones abiertas, es decir, en la utilización de los M.C.M. en contextos naturales, su impacto no dependerá del medio en sí, sino de una serie de variables, algunas de las cuales estarán en el contexto en el que se desenvuelva el sujeto, en las interacciones específicas que el sujeto establezca con el medio, en las relaciones grupales donde el individuo se desenvuelva, en la personalidad que posea el receptor, y en cómo dicho medio ha sido configurado, diseñado y empaquetado. Sin olvidar las características de la fuente y la actitud que hacia la misma, pueda tener el receptor.

Centrándonos en el sujeto, se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios, que el interés y la actitud de los receptores hacia los medios concretos de comunicación son determinantes y mediadores entre la recepción y la exposición al medio, por parte del sujeto, y la respuesta o efecto que se consiga.

Por otra parte, vamos progresivamente contando con más aportaciones que indican que los receptores no se exponen a los M.C.M., ya sea en general o en particular, de forma azarosa, sino que los sujetos tienden a exponerse a medios afines a sus creencias y actitudes. Ello también implica, que aquellos mensajes presentados por los medios coherentes y afines con las propias creencias, valores y actitudes de la persona, tienden a ser mejor memorizados y capturados por los receptores. Tendencia que parece hacerse más fuerte con el paso del tiempo (Wolf, 1987).

Desde estas perspectivas, lo que estamos comentando es que los «medios» tienen un fuerte impacto en el refuerzo de las actitudes preexistentes de los individuos. Es decir, no se trata de crear o eliminar conductas, sino más bien de reforzar comportamientos ya adquiridos por el sujeto: «...el refuerzo, o al menos la constancia de opinión, aparece típicamente como el efecto dominante; los cambios menores, como son los de intensidad de opinión, van en segundo lugar y la conversión es el efecto menos frecuente» (Klapper, 1974, p. 15).

En el estudio de la influencia de los M.C.M. es importante considerar la condición persuasora de la fuente de origen del mensaje. En este sentido es bien sabido que hay una fuerte tendencia a asociar la credibilidad del mensaje con la credibilidad y el prestigio de la persona que emite o presenta la información. (Y donde dice la persona emisora, se puede decir el M.C.M. de que se trate.)

El conjunto de las características del mensaje es otro de los elementos determinantes de la influencia de los efectos de los «medios». Como ya comentamos

a partir del modelo de comunicación propuesto por Schramm, deben de contemplarse una serie de hechos:

- Que el mensaje se produzca, diseñe y emita de manera que atraiga la atención del receptor.
- Debe elaborarse en signos reconocibles e interpretables por el receptor. Aunque el desconocimiento y el poder del impacto puede ser una variable también influyente.
- Debe sugerir una acción que sea comprensible y asimilable por el destinatario.
- Todo mensaje que se encuentra en consonancia con las características ideológicas y culturales de los receptores, tiene más posibilidades de impactar; o por lo menos, si empieza con estas características y trata de modificarlas lentamente.

Como síntesis de lo que hemos comentado, podemos decir que la investigación de los medios de comunicación de masas ha pasado por diferentes momentos, el primero claramente centrado en la preocupación por los efectos que los medios podrían desencadenar en los sujetos; el segundo, no tanto preocupado por los efectos, que se asume que son limitados y que dependen de un cúmulo de interacciones de variables personales-sociales-afectivas-mediáticas-contextuales..., sino más bien de los usos que las personas realizamos de estos medios y cómo con nuestras habilidades y expectativas los concretamos y les damos sentidos específicos.

LAS INVESTIGACIONES

Aspectos introductorios y de metodología general

Como ya dijimos al comienzo de este artículo, el trabajo se encuentra en vía de desarrollo, por ello los resultados que aquí expondremos tienen que entenderse de una manera aproximativa. Con la investigación, en su conjunto, se pretende analiazar la imagen de la enseñanza y del profesor en los dos medios de comunicación social más representativos e influyentes de nuestra cultura occidental: *la prensa y la televisión,* con una incursión «monográfica» en el terreno de la comunicación persuasiva específica, *propaganda y publicidad,* estudiando concretamente el spot elaborado institucionalmente por la Junta de Andalucía sobre la función social del profesor.

Así pues, se están abarcando tres campos de trabajo dentro de esta investigación: uno destinado a analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa escrita (longitudinal); otro, centrado en las mismas imágenes, pero en el me-

dio televisivo (transversal); y el último, preocupado por el estudio crítico, en profundidad, del «spot» publicitario institucional sobre la función del profesor, elaborado por la Junta de Andalucía (estudio monográfico).

Asumiendo el papel que estos medios de comunicación desempeñan en la creación y potenciación de estereotipos culturales, formación de la agenda y refuerzo de las actitudes e ideologías de los receptores, diversos estudios se han centrado en el análisis de la información que sobre determinadas personas, fenómenos, objetos e instituciones se transmite. Para ello, la técnica usualmente utilizada ha sido el *análisis de contenido* (Muchielli, 1984; Weber, 1985; Bardin, 1986; Kripperdorff, 1990; Clemente y Santallana, 1991), técnica de investigación, que persigue describir de forma objetiva y cuantitativa los contenidos manifiestos de una comunicación expresada en algún tipo de texto, sea éste impreso, audiovisual, o no verbal.

En la investigación se han seguido una serie de fases, algunas de ellas simultaneadas en el tiempo, que en líneas generales reflejan las fases propuestas por los autores citados para la aplicación del análisis de contenido: acopio de materiales y preanálisis, formación del Sistema Categorial, codificación, y análisis e interpretación.

Para el acopio de materiales se han tenido en cuenta los principios que Bardin (1986, pp. 72-73) apunta en relación a la selección del material: exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia a los objetivos del estudio y a las características del material.

Para la elaboración del Sistema Categorial llevamos a cabo los siguientes pasos: 1) Revisión de diversas investigaciones relacionadas con diferentes aspectos de la profesión docente y la enseñanza. Análisis de las características del lenguaje y géneros periodísticos y audiovisuales, 2) Revisión de diferentes investigaciones que, utilizando la técnica del análisis de contenido, se han centrado en el estudio de la educación en la prensa y la televisión, sobre todo, de las realizadas en nuestro contexto, 3) Revisión de las investigaciones que, utilizando la técnica del análisis de contenido, se habían centrado en el tratmiento de temáticas específicas representadas en los M.C.M., 4) Formación del primer Sistema Categorial, 5) Primera revisión del instrumento, 6) Revisión del instrumento mediante el juicio de expertos, 7) Evaluación del instrumento por los codificadores, 8) Realización de pruebas-piloto, y 9) Elaboración definitiva del Sistema Categorial.

El instrumento preparado por el equipo recogía información en ocho dimensiones concretas, que van desde la referida a los datos de identificación de los documentos impresos identificados en nuestro estudio, hasta las que se centraban en aspectos generales del contenido del documento, sin olvidar las relacionadas con la temática específica de la imagen del profesor y de la enseñanza. (Este instrumento ha sido el básico para toda la investigación, en lo que se refiere al contenido fundamental. No obstante, en algunos de estos ítems, concreta-

mente en los tres primeros y en el 7 (bis) se introdujeron algunas modificaciones para valorar aspectos formales propios del «lenguaje» televisivo):

1. Datos de identificación del análisis.

2. Aspectos generales del documento.

3. Aspectos generales del contenido del documento. (Localización espacial-temporal del contenido del documento/Temática general del contenido/Referencias generales.)

4. Aspectos concretos del contenido del documento, relacionados con el sistema escolar. (Nivel educativo a que se refiere el documento/Tipo de centro/Calidad de la enseñanza impartida/Volumen de medios/Calidad de los medios...).

5. Aspectos relacionados, en el documento, con el profesorado. (Valoración general de la actividad realizada por el profesor/Formación y calidad de la formación recibida/Motivos que le llevaron a elegir la profesión docente/Cualidades más importantes de la profesión docente/Consideración social del profesorado/Razones que dificultan su tarea docente...).

6. Aspectos contemplados en la LOGSE y la LRU.

7. Adjetivos.

7 *(bis)*. Frases estereotipadas –en el caso de la televisión– (que pronuncian los locutores y personajes en directo).

8. Otros aspectos.

Para facilitar la codificación se elaboró un «Manual del Codificador» que recogía las categorías, las variables que las formaban y la explicación para cada una de ellas.

También se diseñó, para el estudio sobre la prensa, una versión informatizada del manual, que facilitaba la grabación de las contestaciones, por parte de los codificadores.

No pudo hacerse igual para el trabajo sobre la televisión por la dificultad que entrañaba para los codificadores trabajar al mismo tiempo con las dos pantallas, la del televisor y la del ordenador. Ellos mismos prefirieron usar de forma manual la ficha de codificación mientras manejaban fluidamente las cintas de vídeo en las que se grabaron las imágenes de los programas estudiados. Por otra parte, el número de documentos audiovisuales era notablemente inferior al de los impresos.

Para la formación de los codificadores de ambos trabajos, el de la prensa y el de la televisión, se siguieron diferentes etapas: presentación y toma de contacto con el instrumento categorial, formación con la aplicación a documentos textuales específicos, obtención y análisis del primer índice de fiabilidad, o de acuerdo, entre los codificadores, nuevo período de entrenamiento, obtención de un nuevo índice de fiabilidad, y reuniones de seguimiento.

El índice de fiabilidad, o coeficiente de acuerdo entre los codificadores, se estableció a partir del coeficiente alfa (Krippendorff, 1990 y Nieto, 1994). Índices que aplicados a cada uno de los ítems del instrumento categorial, nos permitieron señalar un alto acuerdo entre los codificadores-analistas a la hora de concretar el instrumento. En aquellos ítems y codificadores en los que inicialmente no se obtuvo un índice adecuado, que siguiendo a Krippendorff (1990, p. 217), se puede establecer en una puntuación superior a 0,7, se realizó un nuevo período de entrenamiento y la obtención de un nuevo índice de acuerdo.

Los instrumentos de trabajo analítico han sido realizados, sobre el mismo esquema genérico, en dos versiones, una para el trabajo en Prensa y otra para el trabajo en Televisión.

Para el spot de la Junta de Andalucía se ha elaborado una metodología específica, cualitativa y cuantitativa, basada en los aspectos generales de este trabajo y en las propuestas de Lasswell (1948).

Respecto a la temática, la educación ha ocupado una parcela importante, y por citar algunos de los trabajos elaborados en nuestro contexto, son tradicionales los estudios realizados por Pérez Serrano (1984) sobre la imagen de la UNED en la prensa, Nieto (1986 y 1991) sobre la imagen de la enseñanza y los textos escolares en la prensa de Castilla y León, Sevillano y Bartolomé (1989) acerca del tratamiento que la temática educativa tiene en la prensa y Boronat (1993) sobre el trato de los temas educativos en la prensa nacional. Pueden citarse también, en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza, los trabajos que se desarrollan dentro del grupo de investigación «Comunicación y Rol Docente» de la Universidad de Sevilla: Núñez Domínguez (1992 y 1994).

A la luz de lo que comentamos, podemos decir que las preguntas, u *objetivos*, generales sobre las que nos interrogamos en nuestras investigaciones son:

- ¿Se pueden encontrar en los medios de comunicación suficientes datos sobre la enseñanza y los profesores, como para que el público adquiera una información consistente sobre ellos?
- ¿Qué líneas específicas de temáticas y contenidos son transmitidas más frecuentemente?
- ¿Existen diferencias en el tipo de temáticas y en su volumen, según las peculiaridades y características de los diferentes medios contrastados?

- ¿Existen diferencias según la empresa directora del medio de comunicación, y en consecuencia según la ideología que sustenta, en las líneas específicas de contenidos y temáticas transmitidas?

- ¿Se puede elaborar un instrumento categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa y en el medio televisivo?

- ¿Es válido y fiable el instrumento de análisis de contenido elaborado por nosotros?

- ¿Se han visto modificadas las temáticas y contenidos tratados en la prensa, referidos a los profesores y la enseñanza, desde la promulgación de la LOGSE?

Como ya hemos repetido diversas veces, al ser éste un estudio en desarrollo, sobre algunos de estos objetivos, no podremos facilitar todavía, información suficiente.

Los temas

a) La investigación sobre la prensa

El material seleccionado para la investigación sobre la prensa estaba formado por tres tipos de medios: prensa diaria, semanarios de la prensa diaria y revistas de contenido general. Medios que fueron publicados del 1 de marzo de 1987 al 30 de abril de 1994; es decir, material para un estudio *longitudinal,* durante el mismo número de meses, tanto antes como después de la promulgación de la LOGSE (3 de octubre de 1990). En concreto se revisó la prensa de ocho años, con un total de 86 meses, repartidos en dos períodos similares, 43 meses, antes y después de la promulgación de la LOGSE.

A la hora de seleccionar los periódicos y revistas, se tuvo en cuenta que éstos representasen a estratos ideológicos diferentes, que vienen marcados por los grupos editoriales del periódico y su Consejo de Redacción. Además de este criterio, consideramos otros de tipo operativo y conceptuales. Con los primeros, nos queremos referir a la existencia de ejemplares de periódicos o revistas en la Hemeroteca Municipal del Ayuntamiento de Sevilla, y con los segundos, a respetar los principios que Bardin (1986, pp. 72-73) apuntaba en relación a la selección del material: *exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia a los objetivos del estudio y a las características del material.*

Aunando estos criterios apuntados, los materiales textuales identificados y revisados fueron los siguientes:

- *Periódicos:*
  - — El País.
  - — ABC.
  - — Diario 16.
  - — El Correo de Andalucía.
  - — El Ideal de Granada.

- *Revistas:*
  - — Interviu.
  - — Cambio 16.
  - — Tiempo.
  - — Panorama.
  - — Época.

- *Semanarios dominicales:*
  - — Blanco y Negro.
  - — Semanario de Diario 16.
  - — El País Semanal.

Es importante advertir que en el caso de los periódicos, se revisaron todos los números publicados, salvo los que pudieran faltar ocasionalmente en la Hemeroteca Municipal de Sevilla o los que fueran obviados, inconscientemente, por el personal colaborador de la investigación. Sin embargo, no ocurrió lo mismo con las revistas, de las cuales faltaban ciertos números en la Hemeroteca, algunos de los cuales pudimos localizar posteriormente por otras vías, aunque debemos reconocer que no todos.

El número total de documentos revisados fue de 15.613. De los cuales 12.740 eran periódicos y 2.873, revistas y semanarios dominicales de periódicos. De ellos, el número de documentos seleccionados, tras la revisión de los diferentes medios impresos señalados, y que forman la muestra definitiva de esta parte del trabajo fue de 9.115. Número que, sin lugar a dudas, permitía asegurarnos la exhaustividad y representatividad de la muestra seleccionada y nos permite llevar a cabo un estudio pertinente para los objetivos que pretendemos.

Hasta la fecha, algunos de los datos que hemos obtenido nos permiten apuntar varias ideas, como por ejemplo: generalmente, los documentos llevan sólo texto; el tamaño del titular utilizado para llamar la atención es de tipo medio, en relación a otros titulares utilizados; no suele emplearse entradilla para introducir el documento; los documentos suelen ser realizados por colaboradores y reporteros; el género normalmente utilizado es la noticia seguida de la crónica y el reportaje; es frecuente presentar una imagen favorable del profesor y negativa de la enseñanza y la educación; en los documentos se suele mostrar mayoritariamente la idea de que los profesores se encuentran mal remunerados, y se tiende a dar una buena imagen del profesor en cuanto a las relaciones que tiene con otros compañeros y con los alumnos, mientras que por el contrario se acostumbre a presentar relaciones no tan positivas con los padres de los alumnos, con la Administración educativa y con el entorno social.

b) La investigación sobre la televisión

En el estudio sobre la televisión, la forma de enfocar la recogida de material fue distinta que en el caso del estudio sobre la prensa. Dadas las características y la especial estructura del mensaje televisivo y habida cuenta de que la dimensión longitudinal estaba cubierta por el barrido de los ocho años que realizaba el equipo de prensa, se diseñó un objetivo complementario en el que más que una búsqueda en extensión, la televisión nos iba a proporcionar una dimensión más sobresaliente e incisiva, de tipo *transversal:* los aspectos que, sobre la temática educativa de la investigación, interesaron más durante los dos períodos claves del año académico: el comienzo y el fin del curso.

En consecuencia, de todos los contenidos televisivos, se eligieron los informativos periódicos, ya que por su propia dinámica pueden considerarse como el mejor «espejo» de las situaciones sociales y un fiable «termómetro» de esos intereses y motivaciones que, según nuestros presupuestos, sobresalen en relación a los temas educativos, en los períodos elegidos. El material seleccionado para la investigación sobre la televisión se obtuvo, por tanto, exclusivamente de los informativos periódicos a los que se tiene acceso directamente en nuestra Comunidad Autónoma. Como criterio base se tuvo en cuenta, al igual que a la hora de seleccionar los periódicos y revistas, que estuviesen representados estratos ideológicos diferentes lo que, en el caso de la televisión, vendrá marcado por la titularidad pública o privada de la cadena en cuestión:

- *TV 1, TV 2 y Canal Sur TV* como cadenas de titularidad pública.
- *AT 3, Canal Plus y TV 5* como cadenas de titularidad privada.

Como dentro de los límites (económicos y temporales) de acceso directo, para los equipos de la investigación, el mejor período era el del año 1994, se recogieron todos los informativos periódicos habituales de las citadas cadenas, durante las dos franjas temporales siguientes:

- *Final del curso académico 1993-1994 (45 días):* 1 de junio a 15 de julio de 1994.
- *Comienzo del curso académico 1994-1995 (45 días):* 1 de septiembre a 15 de octubre de 1994.

Es importante hacer notar que cada uno de estos dos períodos abarca 33 días «normales» (en lo que se refiere a la parrilla de programación: de lunes a viernes), 6 sábados y 6 domingos. Dato éste, de cierta importancia ya que no existe la misma cantidad de informativos en cada uno de esos grupos de fechas. De igual forma, hay que hacer la salvedad de que precisamente los períodos elegidos incluyen las fechas en las que (en distintos momentos, según las cadenas) suelen efectuarse cambios en las parrillas de programación.

Estimamos, no obstante, que gracias a la amplitud de la muestra elegida se respetan los principios que Bardin (1986, pp. 72-73) apuntaba en relación a la selección del material: exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia a los objetivos del estudio y a las características del material.

Aunando todos los criterios señalados, las emisiones identificadas y revisadas durante *el conjunto recopilado (45 días × 2 períodos × 6 cadenas)* han sido aproximadamente (a falta de comprobaciones finales más exactas) de unos *1.600 informativos completos.*

Cada uno de estos informativos tiene una duración muy variable que oscila entre los veinte minutos (los más breves) y los sesenta y cinco minutos (alguno de los más extensos). También a falta de comprobaciones más exactas, la estimación del tiempo total estudiado puede cifrarse en unas *980 horas.* Sin lugar a dudas, este volumen asegura la exhaustividad y representatividad de la muestra seleccionada y nos permite llevar a cabo un estudio pertinente para los objetivos que pretendemos.

De todas formas, la unidad de análisis, en esta parte del trabajo, está centrada en la «noticia». Para definirla, el equipo de esta parte de la investigación ha hecho un estudio inicial, de tipo piloto, sobre la temática educativa en los informativos, y ha entendido por tal: «un conjunto argumental coherente (aunque incluya diferentes "formatos": imagen, busto parlante, entrevistas, etc.) que pueda estructurarse con los conceptos generales que las ciencias de la educación dedican al profesor y a la enseñanza.»

Las cantidades y características cualitativas de este conjunto (las noticias como unidades conceptuales) están todavía en fase de elaboración y recuento y, por ello, no podemos avanzar resultados sobre ellas.

c) La investigación sobre el spot publicitario

Hemos utilizado el anuncio publicitario que con el lema *Enseñar, qué gran tarea* se empieza a emitir desde el 16 de septiembre de 1991. Se trata de un spot que estaba patrocinado por la Junta de Andalucía –Consejería de Educación– y se emite por el canal autonómico andaluz: *Canal Sur,* así como durante la programación regional andaluza de *TVE-1.*

Este anuncio constituye la primera campaña institucional en televisión para destacar la labor del profesorado. De ahí, nuestro interés por su estudio.

Se ha partido, para este análisis, del presupuesto teórico antes mencionado (las preguntas fundamentales de Lasswell, 1948): *quién dice, qué, a quién, con qué medios y con qué efectos.*

Quién dice... El emisor. Remitiéndonos a la imagen de marca que aparece al final del anuncio (desde el sg. 28 al 30), observamos una especie de escudo com-

puesto por dos columnas, dos leones y Hércules: el escudo de Andalucía, que la Junta de Andalucía toma para sí. Siguiendo a Smart (1970), nos encontramos ante un símbolo institucional, que nos indica que el/los que emiten el mensaje, lo hacen en nombre de todos los andaluces y de la propia Junta –Consejería de E. y C.– (los que dirigen, en último caso, la Organización Escolar y el propio Sistema Educativo).

Qué dice... Los contenidos y la información. En principio, consideramos que el qué se dice va a depender –en gran medida– de cómo se diga, de qué manera y con qué medios. Es decir, hay que tratar con prudencia este apartado porque vamos a estar manejando una información manifiesta, pero, a la vez, una información latente. Desde luego, lo manifiesto en el mensaje (y que no se puede poner en duda para nada) es que se habla de la *importancia de enseñar:* de la profesión de enseñar, de los profesores. Pero, además, de los profesores de un nivel determinado: el no universitario. Nos basamos, en las edades de los alumnos que aparecen. Concretamente se hace referencia a la *Primaria,* la *Secundaria* y la *Educación Permanente de Adultos* (tan potenciada en la Comunidad Autónoma Andaluza).

A quién... El receptor. El receptor, la audiencia a quien se dirige el mensaje, va a estar en función –igual que el propio mensaje– de cómo se efectúe. De manera, que este apartado prácticamente queda cerrado hasta que se llegue al análisis de los «medios». No obstante, podemos intuir que se dirige a una población heterogénea: a la Comunidad Educativa, compuesta tanto por padres como por alumnos y profesores, y a la Sociedad, en general.

Con qué medios... Cómo se ofrece la información. Éste es el apartado, probablemente más complejo. De hecho, hemos ido situando a los demás puntos en función de éste; es un apartado muy amplio y, desde luego, muy matizable porque abarcaría desde *qué* se utiliza para enviar el mensaje (es decir, el instrumento tecnológico) a *cómo* se da ese mensaje (el lenguaje propiamente dicho).

No es igual elegir un medio como la televisión a elegir otro, como podría ser la prensa. Incluso dentro de la televisión, no es lo mismo emitir el anuncio desde una cadena autonómica que desde una estatal. Ya se han comentado las características peculiares de este medio frente a otros (Benito, 1977; Jiménez Burillo, 1985; etc.). La prensa o la radio tienen un carácter más restrictivo.

Por otro lado, tenemos que detenernos en el propio lenguaje. También decíamos que los M.C.M. (la televisión, por supuesto), con su determinado lenguaje, intentan ofrecer *Credibilidad* para poder llegar de una forma óptima al receptor elegido y hacerlo cambiar de actitud, si fuese necesario. En la publicidad y en la propaganda, la credibilidad es un concepto clave.

En el caso del anuncio que presentamos, la credibilidad del mensaje está en manos de los personajes, de la música, de los escenarios elegidos... Pensamos, asimismo, que en este caso, el mensaje va a estar ligado a lo que la comunidad espera del rol del profesor y de la escuela. Ésto es:

- Un lugar alegre, divertido, cercano, abierto, bien dotado de material, con posibilidad de una enseñanza individualizada, que despierta interés por aprender... un lugar donde se aprende.

- Un profesor sensato, que ayuda, que ofrece unos modelos (masculino/femenino), técnico, bien preparado, cordial, accesible... un buen profesional.

Es decir, quizá se esté ofreciendo, a través de este anuncio, una realidad mediatizada por esperanzas de cambios (una realidad «ideal» que refleja más las expectativas sociales que la propia realidad «real»).

En los *personajes* podemos observar, con respecto al papel del profesor, por ejemplo, que se nos presentan profesores relativamente jóvenes, aunque no demasiado. Es posible que se esté atendiendo al estereotipo que existe en cierto sector de la población, que considera al profesor mayor como un profesor que se presta poco a la innovación, etc. y al profesor joven como un profesional poco preparado, al que se le «escapan» los niños de las manos, que no sabe imponer disciplina, etc. Por contra, podría parecer que un profesor que entra en el margen de edad subrayado en el anuncio, es un profesional que se encuentra en su mejor momento de productividad: muy centrado y dispuesto al cambio.

Por lo que se refiere a *niveles educativos* y destacando los tiempos dedicados a cada grupo de edades de los alumnos, podemos observar que en un poco más de la mitad del anuncio (el 54 por 100) aparecen niños que, por su edad, corresponden al Preescolar y la Primaria. Aproximadamente el 30 por 100 está dedicado a la Secundaria y el 16 por 100 del total, a la Educación Permanente de Adultos. Esta proporción puede venir dada, en principio, por el número de alumnos adscritos a cada nivel (lógicamente la Primaria implica a más niños, a más padres y a más maestros).

El anuncio comienza con una alumna de unos 10 años aproximadamente y termina con esa misma niña, que es la que escribe en la pizarra el eslogan. Ese «cerrar el círculo» quizá nos haga deducir que se nos ha dado una información *completa*. Por otro lado, al ser la alumna quien lo escribe, se quiere hacer entender que los alumnos están satisfechos con sus maestros, que saben que aquéllos desarrollan una labor importante. Pero que, además, los propios alumnos tienen la palabra; pudiendo también hacerse otras valoraciones implícitas en esta imagen, como por ejemplo, que los alumnos tienen voz y voto en este tema.

Al igual que nos hemos referido a la importancia de la imagen, debemos referirnos al *sonido*. Éste es el encargado de acotar, de poner límites a las imágenes que por sí solas podrían ofertar un abanico demasiado amplio de significados, confundiendo al receptor. El sonido reduce y precisa la polisemia de la imagen.

La voz que hace de narrador es masculina, muy agradable, pero a la vez seria y contundente. A nuestro juicio, la música elegida es muy adecuada y la pro-

porción de volumen se regula bien (se oyen las voces muy claramente). Suena una guitarra andaluza, pero no es una música demasiado conocida, que podría rozar con lo vulgar.

Qué efectos... Los efectos finales. El spot que hemos venido analizando, cumple rigurosamente con el lenguaje propio de la publicidad, ya mencionado. Es decir, frases cortas, eslogan e imagen de marca; y se espera de él, el mismo impacto que el de toda la publicidad: mostrar y valorar el artículo que se ofrece.

Las frases más contundentes, de las siete que se recogen, quizá sean las cuatro siguientes:

- *Enseñar, qué gran tarea.* Ésta, que es el eslogan del anuncio, aparece, además, reforzada y reiterada (de forma audio-visual, puesto que mientras que la dice el narrador, la escribe, en la pizarra, la alumna). El escrito se hace de forma ascendente y, de alguna manera, esa *gran tarea* la vamos a asociar con lo que va hacia arriba: lo positivo, lo que va bien...
- *Nunca es tarde para aprender.*
- *Luchar a diario con tantos críos tiene su mérito.*
- *Su esfuerzo hace progresar la sociedad.*

Con respecto a la función que cumple, entendemos que este anuncio es *multifuncional,* en la medida en que, por un lado, *orienta* a la Comunidad, ofreciendo unas determinadas imágenes, y la sitúa ante una realidad –también determinada–; por otro, *expresa* una serie de acciones y, de alguna manera, *presiona* para que se establezca una actitud positiva ante la profesión docente, mostrándose «lo bueno» de ella.

Además, se establece una relación hombre-grupo (profesor-grupo de profesores). Esto último se puede relacionar con uno de los efectos generales que ocasionan los M.C.M., y que ya señalaba Jiménez Burillo (1985): «Aumentar la autoestima y prestigio del sujeto, mediante la identificación con los contenidos que exalten su propio grupo.»

Estamos en la línea del profesor Esteve (1991) cuando afirma que es una iniciativa oficial *importante aunque insuficiente.* Es decir, para que se pueda dar un verdadero cambio de actitud, sólido, duradero y eficaz, tanto del grupo de profesores como de los padres y alumnos (la Comunidad) respecto de ellos, tienen que abrirse verdaderas vías de *comunicación* (y no sólo de persuasión). Consideramos que la sociedad no sólo tiene que *creerse* la importancia de la educación y de los profesores, tiene que incorporarla, asimilarla:

- Con «Reformas» por parte de la Administración (formación del profesorado).

- Con cambios positivos en las actividades de la Comunidad Educativa (Escuelas de Padres, colaboración en tareas extraescolares, etc.).

No obstante, es preciso resaltar, como la conclusión más importante de los «grupos de discusión» (Krueger, 1990), que este anuncio tiene un gran valor ante el público, puesto que al menos se operativiza el «Problema», se recoge y se verbaliza... que es una forma, a nuestro juicio, muy interesante de empezar a revalorizar *la gran tarea de enseñar.*

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, I. (1991): «Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro», en varios autores: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a Carlos Lerena.* Madrid, CIDE-Universidad Complutense de Madrid, pp. 355-365.

ALOY, M. y MARTORELL, C. (1993): «Estudio demográfico y general del profesorado de formación profesional», *Comunidad Educativa,* diciembre, pp. 29-35.

BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido.* Madrid, Akal.

BENITO, A. (1988): *Ecología de los Medios de Comunicación de Masas.* Madrid, Eudema.

– (1977): *La socialización del poder de informar.* Madrid, Pirámide.

BLASE, J. J. (1982): «A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout», *Educational Administration quarterly, 18,* 4, pp. 93-113.

BLAT, J. y MARÍN, R. (1980): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional.* Barcelona, Teide.

CABERO, J. (1993): *Investigaciones sobre la informática en el centro.* Barcelona, PPU.

CABERO, J. y otros (1994): «La formación inicial de los profesores en medios audiovisuales», en BLÁZQUEZ, F. y otros (Coods), *En memoria de José Manuel López-Arenas.* Sevilla, Alfar, pp. 370-397.

CÁRDENAS, C. y otros (1985): «Psicología y Publicidad: Unas relaciones sin definir», *Comunicación en el I Congreso Nacional de Psicología Social.* Granada.

CASTAÑO, C. (1994): *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza.* Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

CIDE (1985): «CIDE: encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública», *Revista de Educación, 277,* pp. 207-235.

CIRIGLIANO, G. (1990): «El educador abierto al futuro: perspectivas pedagógicas», 49, *cit.* por SEBASTIÁN RAMOS, A., *Las funciones docentes del profesor de la UNED: programación y evaluación.* Madrid, ICE de la UNED, p. 30.

CLAUSSE, A. (1970): *Iniciación en las Ciencias de la Educación.* Buenos Aires, Kapelusz.

CLEMENTE, M. (1992): «El análisis de contenido: características generales y análisis categorial», en CLEMENTE, M. (cood.), *Psicología social.* Madrid, EUDEMA, pp. 169-185.

CLEMENTE, M. y SANTALLA, Z. (1991): *El documento persuasivo. Análisis de contenido y publicidad.* Madrid, Deusto.

DE FLEUR, M. y ROKEACH, S. (1982): *Teorías de la Comunicación de Masas.* Barcelona, Paidós.

DURÁN, A. (1982): *Psicología de la Publicidad.* Barcelona, CEAC.

ESCUDERO, J. M. (1990): «Reforma educativa y formación del profesorado», *Publicaciones, 18,* pp. 7-31.

ESTEVE, J. M. (1991): «Falso Culpable», *El País,* 22-III.

– (1994): *El malestar docente.* Barcelona, Cuadernos de Pedagogía/Laia, (edición anterior 1987).

FERNÁNDEZ, J. A. (1993): «Sobre el malestar de los profesores europeos», *Cuadernos de Pedagogía, 220,* pp. 18-24.

FIERRO, A. (1991): «El ciclo del malestar docente», *Revista de Educación, 294,* pp. 235-243.

GARCÍA GARCÍA, E. (1988): «Condición social y feminización del profesorado de educación básica», *Revista de Educación, 285,* pp. 249-267.

GIL CALVO, E. (1985): *Depredadores audiovisuales.* Barcelona, CEAC.

GONZÁLEZ GRANDA, J. F. y ÁLVAREZ MENÉNDEZ, M. L. (1993): «Problemas profesionales del profesorado de educación primaria ante la reforma educativa», *Aula Abierta, 62,* pp. 63-73.

GUERRERO, A. (1991): *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral inédita.

– (1992): «Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro», *Educación y Sociedad, 11,* pp. 45-65.

– (1993): «El sindicalismo docente», *Cuadernos de Pedagogía, 220,* pp. 100-103.

GUIL BOZAL (1994): *Mujer e identidad profesional universitaria.* Tesis Doctoral inédita, Dpto. de Psicología Social, Universidad de Sevilla.

HEWSTONE, M. et al. (1991): *Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea.* Barcelona, Ariel.

HOYLE, E (1992): «Profesorado, orígenes sociales», en HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Madrid, Vicens-Vives-MEC, pp. 4792-4804.

HUBERMAN, M.: «The models of the independent artisan in teacher's professional relations», en LITTLE, W. y MCLAUGHLIN, M. (eds.), *Teacher's work. Individual, coeaques and contexts.* Chicago, Teacher College Press, pp. 11-50.

JACKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique Generale.* París, Minuit.

JIMÉNEZ BURILLO, F. (1985): *Psicología Social.* Madrid, UNED.

JIMÉNEZ JAÉN, M. (1993): «Reforma educativa y profesionalización docente», *Cuadernos de Pedagogía, 220,* pp. 31-34.

KLAPPER, J. T. (1974): *Efectos de las comunicaciones de masas.* Madrid, Aguilar.

KNAPP, M. L. (1982): *La comunicación no verbal.* Barcelona, Paidós.

KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología del análisis de contenido.* Barcelona, Paidós.

LASSWELL, H. D. (1948): *Power and Personnality.* New York, W. W. Norton & C.

LÓPEZ-ARENAS, J. M. (1991): *Proyecto Docente de Tecnología Educativa.* Universidad de Sevilla, inédito.

LOSCERTALES, F. (1987): *La otra forma de ser profesor.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

– (1992): «Presentación», en GUIL, A. et al., *La interacción social en Educación.* Sevilla, Sedal.

– (1993): «El profesor al fin protagonista; aportaciones de la psicología social de la educación», en JUIDIAS, J. y LOSCERTALES, F. (cood.), *El rol docente. Un enfoque psicosocial.* Sevilla-Bogotá, Muñoz Moya y Montraveta editores, pp. 21-28.

LOSCERTALES, F. y MARÍN, M. (1993): *Dimensiones psicosociales de la Educación y de la Comunicación.* Sevilla, Eudema.

MACBRIDE, S. (1988): *Un solo mundo, voces múltiples... Comunicación e Información de nuestro tiempo.* México, F.C.E.

MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona, PPU.

MARTÍNEZ-ABASCAL, A. y BORNAR, X. (1992): «Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional», *Revista Española de Pedagogía, 193,* pp. 563-580.

MAYOR, J. (1977): *Psicología de la Comunicación.* Madrid, Universidad Complutense.

MCQUAIL, D. (1983): *Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas.* Buenos Aires, Paidós.

MEC (1986): *La formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986).* Madrid, Subdirección General de Perfeccionamiento del profesorado.

MERRILL, J. C. y otros (1992): *Medios de comunicación social.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

MILLERSON, G. (1988): *Técnicas de realización y producción en televisión.* Barcelona, ed. Focal Press.

MIRAVALLES, L. (1983): *El periodismo en la escuela.* Salamanca, ICE.

MOLES, A. (1967): *Sociodynamique de la culture.* París, Mouton.

MORENO PLAZA, G. (1983): *Introducción a la Comunicación Social actual.* Madrid, ed. Playor.

MOTA, I. DE LA (1988): *Función social de la información.* Madrid, Paraninfo.

MUCCHIELLI, R. (1977): *L'analyse de contenu.* París, ESF.

MUNNE, F. (1980): *Psicología Social.* Barcelona, CEAC.

NIETO, S. (1989): *La temática educativa en la prensa.* Valladolid, Sever-Cuesta.

– (1993): «El análisis de contenido como técnica de investigación documental», *Revista de Investigación Educativa, 20.*

NÚÑEZ DOMÍNGUEZ y otros: «La imagen del profesor: ¿Roles o estereotipos? Un estudio a través de la prensa», en BLÁZQUEZ, F. y otros (coods), *En memoria de José Manuel López-Arenas.* Sevilla, Alfar, pp. 227-233.

ORTEGA, F. (1987): «Un pasado sin gloria: la profesión de maestro». *Revista de Educación, 284,* pp. 19-38.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro.* Madrid, CIDE.

PEIRÓ, J. M.; LUQUE, O.; MELIA, J. L. y LOSCERTALES, F. (1991): *El estrés de enseñar.* Sevilla, Alfar.

PEÑA, J. V. (1993): «Crisis, armonía y contradicciones en la profesión docente», *Aula Abierta, 62,* pp. 29-62.

RANGEL, M. (1977): *Comunicación oral.* México, Trillas.

RODA, R. (1989): *Medios de comunicación de masas: Su influencia en la sociedad y en la cultura contemporánea.* Madrid, Siglo XXI.

SABORIT, T. J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión.* Madrid, Cátedra.

SALDAÑA, J. A. (1988): «El maestro ¿un desencantado ante la reforma?, *Comunidad educativa,* abril, pp. 19-23.

SÁNCHEZ SALOR, S. (1993): «El "malestar docente" a examen: indicadores y consecuencias del mismo, en el profesorado asturiano de enseñanzas medias», *Aula Abierta, 62,* pp. 75-88.

SAPERAS, E. (1987): *Los efectos cognitivos de la comunicación.* Barcelona, Ariel.

SOUCHON, M. (1977):«Mass-media y educación escolar», en AVANZINI, G., *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid, Narcea, pp. 277-292.

STARIDA, M. (1993): «La profesión docente en el mercado único europeo», *Revista de Educación, 301,* pp. 25-46.

THODE, M. L. y otros (1992): «Fuentes de malestar entre el profesorado de EGB», *Revista Española de Pedagogía, 193,* pp. 545-562.

TORRES, J. (1991): *El currículum oculto.* Madrid, Morata.

VIDALES, I. (1985): *Teoría de la Comunicación.* México, Limusa.

VILCHES, L. (1993): *La televisión. Los efectos del bien y del mal.* Barcelona, Paidós.

VILLA, A. (cood.), (1988): *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid, Narcea.

VILLAR, L. M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal.* Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

WOLF, M. (1987): *La investigación de la comunicación de masas.* Barcelona, Paidós.

WRIGHT, CH.: «Análisis funcional y comunicación de masas», en M. DE MORGAS (ed.): *Sociología de la comunicación de masas.* Barcelona, Gustavo Gili, pp. 173-189.

ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, T. (1992): «Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes», *Aula Abierta, 60,* pp. 91-128.

– (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid, CIDE.

– (1994): «La imagen social del oficio docente». *Aula Abierta, 63,* pp. 33-56.

MONOGRÁFICO

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL MAGISTERIO: ORÍGENES SOCIALES, TRAYECTORIA EDUCATIVA Y MOTIVACIONES PROFESIONALES

ANTONIO GUERRERO SERÓN (*) (**)

Estudiar Magisterio tiene un triple destino a la hora de enfrentarse a los vaivenes del mercado de trabajo; como las hijas de Helena, tres han sido las salidas posibles y reales que los diplomados en Magisterio en los años ochenta han encontrado en su tránsito al mercado de trabajo, al realizar su inserción laboral:

1) Para los más afortunados, casi la mitad, su destino ha sido el *natural,* la docencia en la escuela primaria.

2) Para un tercio del total, unas condiciones menos favorables que la docencia, trabajando en la Administración pública o en los servicios privados.

3) Finalmente, a diferencia de la misógina canción, en este caso sólo una salida no ha resultado ser buena, la del paro, que afecta a la sexta parte restante, en su mayoría de forma esporádica y durante períodos variables de tiempo, de entre 1 y 3 años.

Los cuadros 1 y 2 muestran datos precisos del estudio de los Diplomados como Profesores de Enseñanza General Básica, realizado sobre una muestra representativa de personas que terminaron sus estudios de Magisterio en la década de los años ochenta.

(*) Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

(**) Esta Comunicación recoge los aspectos más relevantes del Informe de la Investigación financiada por el CIDE, en la Convocatoria de Ayudas a la Investigación de 1993, realizada junto a Félix Ortega, presentado bajo el título de «los titulados en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en los años ochenta en el mercado de trabajo: perspectivas profesionales e inserción laboral». El trabajo de campo se realizó entre febrero y abril de 1994, mediante entrevistas telefónicas y un cuestionario auto-administrado a una muestra de 430 diplomados en Magisterio durante la década de los años ochenta, de diferentes Escuelas de Magisterio de toda España.

CUADRO 1

Distribución del colectivo por grupos de actividad y género

	Enseñanza	Varias	Paro	Total
Conjunto Muestra	47,1	36,1	16,8	100
Varones	51,3	38,8	10,0	100
Mujeres	45,8	35,4	18,8	100

Fuente: Encuesta sobre los titulados de las Escuelas Universitarias de Magisterio en el mercado de Trabajo (En adelante, «Encuesta») (Datos % Lectura horizontal).

CUADRO 2

Composición de los grupos de actividad por género

Grupos actividad	Varones	Mujeres	Total
Conjunto	22,4	77,6	100
Enseñanza	24,4	75,6	100
Otras actividades	24,0	76,0	100
Paro	13,3	86,7	100

Fuente: «Encuesta». (Datos % Lectura horizontal).

Pero, más allá de la descripción cuantitativa, un intento de búsqueda de explicaciones sociológicas a tal segmentación laboral y profesional, nos plantea rastrear tres aspectos presumiblemente relacionados: 1) su capital social, que incluye sus orígenes familiares y geográficos y sus estilos de vida; 2) su socialización anticipatoria, que incluye sus trayectorias académicas y sus motivos de elección de estudios; y 3) sus modelos de transición al mercado de trabajo.

1. VOLUMEN Y COMPOSICIÓN DE CAPITAL SOCIAL

Existe un general consenso en que estudiar Magisterio es algo que atrae, fundamentalmente, a los sectores académicamente mediocres de la clase media baja, más rural que urbana, y a los académicamente aceptables de la clase obrera urbana; con diferencias apreciables en función del género, ya que las mujeres tienen orígenes sociales más altos que los hombres (Lortie, 1975; Varela y Ortega, 1984; Ortega y Velasco, 1991; y Guerrero, 1993).

1.1. *Los orígenes sociales*

Los orígenes de la muestra estudiada, medidos a partir de la *situación laboral del padre* (1), coinciden en líneas generales con las características señaladas: cuatro de cada diez proceden de sectores de la clase obrera (obreros cualificados y no cualificados y personal subalterno) y seis de la clase media, en una proporción de casi tres a uno de las capas bajas (empleados y administrativos, trabajadores autónomos y fuerzas armadas y de seguridad) sobre las medias (profesores, oficiales militares o técnicos medios).

Un fenómeno a destacar es la creciente proporción de hogares de sectores pasivos: la proporción de padres pensionistas, en mayor medida que parados, ha ido aumentando a lo largo de la década, llegando más que a quintuplicar el número de egresados (maestras y maestros) procedentes de esos hogares de las promociones más recientes (a partir de 1987) respecto al de las más antiguas (primeros años ochenta). Sin duda, es un reflejo de las reestructuraciones siderúrgica, naval o de la construcción, acaecidas a lo largo de la década.

Las matizaciones permiten determinar unos rasgos específicos entre los grupos profesionales en que se divide la muestra; el origen social de quienes han conseguido acceder a la enseñanza es algo superior al de quienes no lo han hecho. Tienen una procedencia social ligeramente superior a la media de los graduados de las Escuelas de Magisterio en la década de los ochenta, ya que proceden en menor medida de la clase obrera en beneficio de la clase media.

Las diferencias son más notables respecto al origen de quienes trabajan en otras actividades, toda vez que las personas en paro proceden de hogares más parecidos al de quienes trabajan en la enseñanza. El grupo de diplomados en paro procede de sectores sociales populares, de las capas bajas de la clase media, contando las últimas generaciones con una creciente presencia de la clase obrera y una menor ruralidad. Sólo un pequeño componente, mayoritariamente femenino, procede de los sectores centrales de la clase media y la proporción de *madres maestras* es similar a la del subgrupo que se dedica a la enseñanza.

Desde el punto de vista del *tamaño de hábitat* de nacimiento, la procedencia geográfica de estos diplomados en Magisterio es mayoritariamente *urbana,* en un doble número de casos que la *rural,* apreciándose la sostenida reducción de la procedencia rural y el correspondiente aumento de la urbana. De nuevo, quienes hoy día son ya maestros y maestras proceden de hogares rurales o semi-rurales en mucha mayor medida (tres a dos) que quienes no lo son. Dicho con otras palabras, quienes poseyendo el título de profesores de EGB trabajan en actividades no docentes proceden de medios urbanos en una proporción de cuatro a uno, respecto a quienes proceden de hogares rurales; mientras quienes son hoy día enseñantes, lo hacen en una proporción de dos a uno.

---

(1) La de la madre discrimina e indica menos, dada la elevada cifra de «sus labores» o «ama de casa» que aparecen, en todos los casos.

Dentro del sostenido e imparable proceso de urbanización general de la sociedad española, parecen mantenerse, sin embargo, las tendencias de unos orígenes sociales de Magisterio, de carácter tradicionalmente rural y de clase media baja (Varela y Ortega, 1984; Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993). Una característica que debe unirse a la persistente feminización, puesto que, en la muestra, el número de mujeres enseñantes triplica al de varones: una proporción similar a la que se da en el universo de referencia.

1.2. *Los estilos de vida: estado civil y religiosidad*

En relación al *estado civil,* la mayoría del colectivo que se dedica a la enseñanza está casado: las mujeres en mayor medida que los varones y, obviamente, las promociones más antiguas respecto a las más recientes, con índices de celibato que aumentan según disminuye la edad. No son significativos los índices de separaciones ni los de las parejas de hecho.

Entre los «no docentes», también la mayoría ha contraído matrimonio, aunque sin llegar al nivel de sus colegas que están en la enseñanza. La diferencia estriba en que los hombres lo hacen en una proporción superior a las mujeres. El número de solteros es también, entre los no docentes, el más bajo de los tres colectivos.

En el grupo de titulados que están en paro, nos encontramos con una población más joven y, a la vez, más madura que la media de la muestra global y, desde luego, de quienes están empleados en la enseñanza o en otra actividad. Los grupos de edad intermedia, de 31 a 34 años, sufren menos el paro que los más jóvenes o mayores. Los más jóvenes son la mitad del colectivo y se corresponden, obviamente, con las promociones más recientes, que han tenido menos tiempo y ocasiones de encontrar trabajo en la enseñanza o fuera de ella que sus colegas con más años de titulados. En su mayoría, por tanto, son personas que buscan su primer empleo. El grupo de edad más madura, sin embargo, se corresponde en su totalidad con *mujeres casadas,* mayores de 35 años, pertenecientes a las primeras promociones de la década. Son personas que han tenido trabajo, con contratos temporales o en calidad de interinas, en la enseñanza o en otra actividad de servicios, y lo han perdido por despidos o finalización del contrato.

El dato no es de extrañar, ya que el grupo de personas en paro tiene la tasa más alta de matrimonios de la muestra. Además, la práctica totalidad de personas en paro y casadas son mujeres. Se podría así entender que tasas tan grande de población soportasen una situación tan duradera de desempleo. En el caso que nos corresponde, además, sólo una quinta parte cobra en la actualidad el subsidio de desempleo. El 80 por 100 restante difícilmente se podría mantener si no fuese porque –como decía en una entrevista una maestra de este colectivo– su «situación familiar es buena»: «Yo estoy en casa, me mantienen mis padres» –concluía la profesora citada–. Así pues, las relaciones familiares constituyen un factor clave para hacer llevadera la coincidencia de paro y conformidad social.

La tasa de celibato o soltería, debida principalmente a los varones jóvenes, es, no obstante, algo inferior a la de sus compañeros dedicados a la enseñanza y similar a la de quienes se dedican a otras actividades. La diferencia con respecto a estos últimos estriba en que, al igual que los enseñantes, no registran divorcios y apenas «parejas de hecho». Se trata, pues, del colectivo más tradicional de los que componen la muestra. Al menos y por ahora, en lo que a estado civil se refiere.

Al considerar las convicciones y prácticas religiosas que declaran las personas entrevistadas, se repiten de nuevo las diferencias y rasgos de aparente modernidad: la mayoría es católica, aunque no practicante. En relación con otros datos referentes a la población general y al Magisterio en particular, el Cuadro 3 recoge una fotografía elocuente, en la que los diplomados egresados en los ochenta muestran comportamientos acordes, aunque con matices importantes, al de los grupos de similar categoría profesional y edad de las personas entrevistadas.

CUADRO 3

Datos comparativos acerca de la religiosidad en el Magisterio y en la población española

	1	2	3	4	5	6
Católicos practicantes	26,9	35,1	15,5	28,3	34,8	45,2
Catol. no practicantes	49,9	44,6	54,3	55,0	37,0	45,0
No creyentes	18,5	16,7	24,0	11,7	19,5	3,4
Otras religiones	0,3	3,6	–	1,7	1,4	–
Sin especificar	4,5	–	6,2	–	–	–

Notas:

1. Diplomados en Magisterio de la muestra («Encuesta»).
2. Diplomados enseñantes de la muestra («Encuesta»).
3. Diplomados en otras ocupaciones de la muestra («Encuesta»).
4. Diplomados en paro de la muestra («Encuesta»).
5. Profesores de EGB que ejercen en la Comunidad de Madrid (Guerrero, 1993).
6. Población española mayor de 18 años. Datos del CIS.

Se puede ver cómo enseñantes y parados (sobre todo paradas) se muestran más católicos que quienes se dedican a otras ocupaciones. Si atendemos a la *religiosidad* del grupo de profesores en paro, se podría seguir manteniendo esa afirmación anterior de tradicionalismo, aunque con salvedades. Cautelas que proceden de que constituyen el subgrupo con menor número de «no creyentes» y el mayor número de católicos confesos, si bien la proporción entre no practicantes y practicantes es, a la vez, la más alta: de cada tres personas que se declaran católicos, dos no practican los ritos y el culto de su religión. Podría decirse que la

inactividad laboral se ha extendido al ámbito religioso, pudiéndose considerar también como «católicos en paro». Las mujeres, no sorpresivamente, tienen unos porcentajes más elevados de catolicidad y práctica religiosa y son, por tanto, agnósticas en menor medida que los hombres.

Si por laicidad se entiende una menor práctica religiosa y participación en oficios y ceremonias religiosas y un mayor agnosticismo que la media de la población española, son los diplomados que se dedican a otras ocupaciones los que manifiestan mayores signos de la misma, incluso que la población en general. Es, pues, el *grupo más laico y permisivo:* más de la mitad del colectivo se considera «católico no practicante», en una proporción similar de hombres y mujeres, aunque desigual en relación a los grupos generacionales. Las promociones más recientes muestran una mayor catolicidad que las más antiguas, aunque sea una catolicidad no practicada. De hecho, sólo una persona entre seis se declara «católico practicante», un número inferior al de «no creyentes», que alcanza a una de cada cuatro personas entrevistadas. Las cifras se desvían en mucho con las obtenidas por el CIS para la población española mayor de edad. Puede que, por activa o por pasiva, estemos ante una diferencia clara entre este grupo y el de profesores en ejercicio, y una causa profunda de la no pertenencia de estas personas al colectivo de enseñantes. Sobre todo, si tenemos en cuenta el papel decisivo que la Iglesia católica mantiene en la enseñanza privada: cantera y primer empleo, como se ha visto, de docentes de la enseñanza estatal.

Sin duda, éste es un dato destacable de una mayor «modernidad», que se supone es el reflejo de que sus ocupaciones ofrecen menor presión y control moral que la enseñanza, sea pública o, sobre todo privada.

2. SOCIALIZACIÓN ANTICIPATORIA

Respecto a los procesos de socialización anticipatoria, detengámonos en dos aspectos clásicos en el estudio sociológico de la transición al mercado de trabajo, como son los motivos de elección de estudios y las trayectorias académicas. Se trata de ver cómo unos y otras pueden contener elementos predictores de comportamientos posteriores.

2.1 *Motivos de elección de estudios*

El cuadro 4 recoge los motivos de elección de los estudios de Magisterio, señalados por la muestra. Consideradas en un sentido literal, las respuestas que los propios interesados dan a los motivos por los que decidieron estudiar Magisterio permiten agruparse en dos grandes grupos: uno mayoritario, constituido por los dos tercios largos de la muestra, que argumentan motivos *vocacionales* e *intrínsecos,* y otro, algo menor, formado por el tercio restante, que aporta motivos de tipo *social o extrínsecos.*

CUADRO 4

Motivos de elección de estudios según destino laboral

Motivos de elección	Enseñantes	Otras	Paro	Muestra
Trato con niños	42,9	45,0	58,3	46,2
Vocación	26,8	15,5	10,0	19,9
Carencia de recursos	13,1	10,1	8,3	11,2
Carrera fácil	6,5	6,2	5,0	6,2
Promoción ulterior	2,4	9,3	6,7	5,6
Buena remuneración	3,0	3,9	1,7	3,1
Notas de Selectividad	3,0	0,8	1,7	2,0
Mejorar la sociedad	–	3,9	3,3	2,0
Prestigio social	–	1,6	1,7	0,8
Deseo familiar	–	0,8	–	0,3

Fuente: «Encuesta».

Los motivos vocacionales se tienden a presentar de forma directa y explícita principalmente por los varones, como recurso inmediato que no requiere mayor explicación ni precisión. La mayoría, por su parte, llena esa vocación de contenido más preciso, más implícito: el trato o cuidado de la niñez. Algo en que las mujeres tienden a reconocerse en mayor medida que los hombres. Se reproduce así uno de los motivos históricamente construidos, que han hecho de la enseñanza primaria una ocupación femenina, desde que Pestalozzi y Froebel establecieron la correlación entre docencia primaria y maternidad responsable (Taylor, 1987), iniciándose la incorporación de la mujer a esta actividad. Ésta puede ser la razón de la menor disposición masculina a reconocer la vocación de una manera concreta, escudándose en la respuesta más directa e imprecisa, pero socialmente bien vista, como rasgo profesional que es.

Los motivos materiales son algo más diversificados y encierran en su interior razones *instrumentales* y *sociales* que, por mor de sus propios contenidos, no invitan a una verbalización generalizada, ya que están «mal vistas», socialmente hablando. Es el caso de quienes siguen los estudios con idea de utilizarlos como «puerta falsa» –en expresión de una profesora de Magisterio en una entrevista–, para vadear las dificultades administrativas derivadas de la Selectividad universitaria y alcanzar, de esa manera indirecta, estudios de segundo ciclo, al terminar Magisterio. En esta figura se podrían incluir quienes exponen la «promoción ulterior», obviamente, pero también quienes hablan de una «carrera de menor esfuerzo» o «las notas de BUP y COU».

Las respuestas de quienes argumentan razones sociales, tales como «falta de recursos», «únicos estudios en la localidad» o «profesión bien remunerada», alcanzan siempre un valor numérico reducido en este tipo de trabajos cuantita-

tivos. Probablemente, por cuanto supone el reconocimiento de unos orígenes sociales desfavorables, que pueden ser interpretados en un doble y contradictorio sentido: positivamente, como una trayectoria meritocrática de tipo ascendente; pero también, negativamente, como una disposición personal a la movilidad social ascendente, denominada despectivamente como arribismo. Bien es cierto que tanto el cambio social, como el desarrollo de ciertos mecanismos del llamado estado del bienestar, que han implicado la extensión y divulgación de los estudios universitarios y un mayor acceso a los mismos a través de la política de becas, reduce objetivamente las posibilidades de respuestas. Razón por la que las generaciones más jóvenes aducen tales motivos en menor medida que las mayores, argumentando en su lugar el tema de la Selectividad, cada vez más apremiante.

Los motivos que aducen los diplomados en Magisterio que no ejercen la docencia siguen la tónica general de un predominio de los factores intrínsecos o subjetivos sobre los extrínsecos u objetivos. La proporción, sin embargo, apenas llega a ser de dos a uno a favor de los intrínsecos, bastante menor que la que establecían quienes sí se dedican a la docencia. La variedad más importante en la composición de esos motivos intrínsecos radica en que se reduce drásticamente el número de quienes argumentan la «vocación» –más varones que mujeres–; mientras se mantiene el número de quienes se inclinan por «el trato con niños» –más mujeres que varones–. En las motivaciones extrínsecas, resalta el elevado número de personas que dicen haber elegido los estudios por «promoción ulterior», uno de cada diez, en una proporción de tres hombres por cada mujer. Ello, a pesar de ser una razón con «mala imagen».

También siguen las líneas generales las motivaciones aducidas para elegir los estudios de Magisterio por quienes se encuentran en paro, con predominio de las intrínsecas sobre las objetivas. La desigual composición de género que tiene el colectivo, con una amplia superioridad femenina, modifica de manera específica esas líneas, hasta el punto de que seis de cada diez argumentan el «gusto en el trato con niños» como principal razón. Así pues, *los motivos intrínsecos,* compuestos básicamente por una aducida «vocación» y «el trato con niños», siguen siendo ampliamente mayoritarios en las respuestas escogidas, tanto en los hombres como, y sobre todo, en las mujeres. Pero éstas hacen que se dote de contenido concreto la elección vocacional, de carácter más indefinido para el componente masculino. Los *motivos extrínsecos* aparecen, como siempre, desperdigados y con menor frecuencia, como si los orígenes sociales o académicos no hablasen, en muchos casos, por sí solos. El único motivo que destaca, numéricamente, es la falta de recursos económicos, cuya cifra es inferior al porcentaje declarado de padres pensionistas. Más llamativa puede ser la frecuencia conseguida por «las notas de BUP y COU», un nimio 1,7 por 100, debido únicamente a la declaración femenina, cuando las mujeres tienen iguales o mejores notas medias en Bachillerato y Selectividad.

2.2. *Trayectorias académicas: formación general y específica*

Pero, hablando de «notas» o resultados académicos, entramos en un terreno digno de un tratamiento diferenciado. Si analizamos los *antecedentes académicos* podremos comprobar que existen motivos para sospechar que tienen más que decir en la elección de estudios que los que explícitan por los interesados. Sobre todo si se tiene en cuenta la creciente competencia por los puestos universitarios y el peso de la nota media en la clasificación y asignación de esos puestos.

Que existen razones objetivas que apuntan a una elección forzada de estos estudios lo confirman los datos sobre la formación general y los intentos de estudios previos a Magisterio. Para empezar, no todos siguieron el camino del BUP y el COU. Aunque poca, alguna es la gente que sigue la vía «indirecta» de la Formación Profesional, especialmente quienes siguieron la especialidad de Educación Preescolar que, como indicaba un Profesor de la Escuela de Magisterio, «casi ninguno trae la Selectividad, vienen de FP», aunque «muy motivados y contentos», razones por las que «sobresalían» del resto.

La mayoría, sin embargo, sí pasó por el Bachillerato y el COU, aunque no todos se examinasen y aprobasen la Selectividad. En realidad, ésta no ha sido reglamentariamente necesaria para acceder a las Escuelas Universitarias, centros en los que se impartían los estudios de Magisterio en los años ochenta. Pero, en la realidad, los alumnos y alumnas la realizaban para probar suerte y la aprobaban, prácticamente nueve de cada diez. Quienes no, ese uno de cada diez restante, se lo tomaba con filosofía. Como señalaba una alumna en una entrevista: «No aprobé la Selectividad», a pesar de ser «la típica niña de estas punteras que siempre estaba en primera línea. Pero, bueno, son cosas que pasan».

La Selectividad actúa en Magisterio de una manera específica y polivalente, por el filtro que establece en el alumnado que accede a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Aunque, como se ha dicho, no es obligatorio contar con el apto en tal prueba para el acceso a dichas escuelas, cuando la demanda propia y el desvío de los flujos vocacionales de otros estudios exceden el número de plazas ofertadas por los centros, la citada prueba se convierte en decisiva para conseguir un puesto en Magisterio, especialmente en algunas de sus especialidades más solicitadas. De resultas de ello, el alumnado de las Escuelas de Magisterio tiene en su mayoría aprobada la prueba de Selectividad. Una parte porque quería asegurarse un puesto en la especialidad elegida. Otra, porque utiliza Magisterio «como recurso, para obviar ese contratiempo y, una vez finalizados los estudios de Magisterio, «hacer el puente» hacia la Facultad que antes le negó la entrada.

La idea más generalizada es que –como señalaba una profesora también veterana en las Escuelas de Magisterio– «cada vez han venido más porque no podían hacer otras carreras». Aunque este grupo es difícil de medir, la idea queda lejos de los porcentajes que atribuyen la elección de estudios directamente a este motivo, aduciendo «promoción» o «las notas de COU», y a «la facilidad» de esos estudios, porcentajes que apenas responden por el 12 por 100 de la muestra. Y

que, en todo caso, respondería por aquellos que optaron en ese sentido y después encontraron, cual San Pablo en Tarso, la vocación en el camino, hasta hallar trabajo en la docencia.

A los anteriores números, habría que sumarles el de quienes intentaron otras carreras con anterioridad a cursar Magisterio: uno de cada seis. Estaría formado por lo que una profesora de Escuela de Magisterio llamaba «rebotados que han hecho uno o dos años de Facultad» y, tras fracasar, o no encontrar satisfacciones intrínsecas en esos estudios, han vuelto a unos «estudios fáciles» y cortos, con los que satisfacer en breve tiempo las necesidades de titulación profesional. Los intentos fueron obra sobre todo de los varones, en una proporción de cuatro por cada mujer, dividiéndose entre las facultades de ciencias, las ingenierías y las facultades de ciencias sociales y humanidades, por este orden. Las mujeres intentaron principalmente hacer una carrera de ciencias, ATS o, en tercer lugar, ciencias sociales y humanidades (2). Dónde, probablemente, regresarán, vía «curso puente», una vez instalados en la enseñanza y con la facilidad que da el futuro resuelto, amén de la gratuidad de matrícula y tasas universitarias que, entonces y hasta hace poco tiempo, contaba el profesorado estatal.

El apto en Selectividad se realiza con nota incluso superior al mero aprobado, en el que se reconocen tres de cada cuatro personas que pasaron la citada prueba de acceso a la Universidad. A partir de sus declaraciones, la nota media (3) de quienes pasaron Selectividad se sitúa en 6,3, con ligeras oscilaciones entre las tres grandes cohortes en que se ha dividido la muestra: 6,5 la primera, 6,2 la segunda y 6,4 la tercera. Alta o baja, lo que sí parece desprenderse de estos datos es la correlación entre calificación académica y futuro profesional en la enseñanza. Esa presunción de alta valía académica, del tipo «yo siempre he sido muy buena estudiante», que decía una de las maestras entrevistadas, reiterada en las distintas entrevistas sostenidas, parece corroborarse del conjunto de datos obtenidos.

El Cuadro 5, que recoge los antecedentes académicos de los tres subgrupos muestrales, es suficientemente explícito al respecto, tanto en la distribución de las frecuencias por niveles de calificaciones, como la teórica nota media de cada grupo. Una primera constatación de tipo cuantitativo y comparativo, que hay que realizar, hace referencia a los mejores expedientes y la mayor nota media en los estudios previos a Magisterio de los estudiantes que después van a incor-

---

(2) Curiosamente, como se podrá comprobar en el próximo capítulo, al hablar de los parados, las facultades de ciencias y escuelas de ingeniería son los principales centros de desgaste estudiantil, abriendo desazones que conducen del fracaso académico al laboral. Los dramáticamente llamados «rebotados», tras sufrir en su interior el desdén de unas instituciones en las que se las prometían muy felices, parecen quedar castrados para otra empresa posterior.

(3) La nota media se calcula multiplicando el valor medio de cada valor de la variable (aprobado, 6 y notable, 8) por la frecuencia que alcanza en cada caso.

porarse a la docencia como profesores, que aquellos que encontrarán trabajo en otra ocupación o, por este orden, están en el paro.

CUADRO 5

Antecedentes académicos comparados

Nota media en BUP y COU	Diplomados dedicados a		
	Enseñanza	Otras	En paro
Aprobado	36,9	51,9	58,3
Notable	54,8	41,9	36,7
Sobresaliente	7,7	2,3	3,3
Teórica nota media (*)	7,33	6,94	6,85
Se presentó a Selectividad	87,5	87,6	80,0
Aprobó Selectividad	88,4	83,2	79,2
Aprobado	76,9	89,4	71,1
Notable	13,8	7,9	3,2

Fuente: «Encuesta».

(*) Todos los datos son de lectura vertical y en %, salvo la Teórica nota media, resultante de atribuir al aprobado una puntuación de 6, al notable de 8 y al sobresaliente de 9 puntos, respectivamente.

A partir de ahí, y ya dentro del grupo de titulados en ejercicio, hay que constatar la paulatina regresión de la nota media de los expedientes académicos de quienes se acercan a estudiar Magisterio en los años ochenta. En su ya clásico trabajo sobre «El aprendiz de maestro», Varela y Ortega (1984) establecieron una certera y llamativa relación inversamente proporcional entre el origen familiar y el rendimiento académico. Las escuelas de Magisterio, recibían jóvenes de buen expediente académico y familias de extracción social baja y, su recíproca, jóvenes de buenas familias y malos expedientes. Con la perspectiva que concede el análisis, una década después, es posible constatar que la bondad académica de los estudiantes, como la extracción social, ha ido descendiendo progresivamente. Puede verse que, si en las primeras promociones, el alumnado con expediente «notable» en BUP y COU duplicaba con holgura al que tenía una media de aprobado en el expediente, en las promociones de final de la década (años ochenta y siete-noventa) la media de «aprobado» era superior a la de «notable».

Los *antecedentes académicos* de quienes no se dedican a la enseñanza muestran unos resultados significativamente más bajos que los que presentan sus compañeros y compañeras docentes. Para comenzar, en el porcentaje de quienes accedieron a los estudios de Magisterio desde la FP, no hay expedientes «sobresalien-

te», sólo «notable». Las notas medias de BUP y COU se reducen de manera significativa y predominan ahora los aprobados sobre los notables; al revés de lo que ocurría con los profesores en ejercicio. El número de sobresalientes, igualmente, se reduce a un tercio.

El número de presentados a *Selectividad* fue alto y similar al del subconjunto de titulados que hoy se dedica a la enseñanza, pero sus resultados positivos fueron inferiores a la media de aprobados en esa prueba y, también, al del grupo de enseñantes que utilizamos de referencia. La *nota media* se reduce en tres décimas, respecto a dicho grupo, debido a la profusión de «aprobados» y la escasez de «notables». Significativamente, el número de personas que suspendió esa prueba, no sólo es mayor que en el caso de los enseñantes actuales de la muestra, sino que está formado en una proporción más alta por mujeres que por hombres. Lo contrario de lo que ocurría en el otro grupo. Así se puede explicar lo que antes se señalaba de la bajada de «vocaciones masculinas» y el mantenimiento de las femeninas, ligadas al cariño y «trato con niños» que, como ya se ha señalado, está en la base de la *feminización* de la enseñanza primaria.

Como conclusión de los datos comparativos, parece posible afirmar que las credenciales o notas académicas parecen tener un papel significativo en los destinos de los flujos del sistema educativo y en la clasificación del mercado laboral. Por lo menos, lo tienen en la selección del personal del propio sistema educativo. En nuestro caso, quienes se dedican a la enseñanza, no sólo tienen un mejor *background* social, sino también académico.

3. MODELOS DE TRANSICIÓN AL MERCADO DE TRABAJO

Veamos, en tercer lugar, los procesos reales de conversión de esos capitales académico y social en el mercado de trabajo, para intentar establecer pautas recurrentes de cómo se realiza la inserción profesional. Se trata, en definitiva, de conocer qué hicieron las personas graduadas hasta llegar a la triple situación actual, ya conocida: la docencia, el trabajo en otras ocupaciones y el paro.

3.1. *El acceso a la docencia*

La incorporación a la enseñanza parece la salida «natural» de quienes estudian Magisterio, si no de todos –ya se ha señalado la *razón instrumental* de algunos–, sí de una mayoría. Tan natural meta parece decidida y tomada de tiempo atrás, de manera que son pocos los que la consultan con objeto de reafirmarse en el tránsito entre los estudios y la incorporación o búsqueda de un puesto escolar. En todo caso, quienes lo hacen se dirigen más al propio profesorado de primaria o, secundariamente, a sus compañeros o compañeras de promoción, de cara a su orientación o reafirmación, respectivamente. Son casos contados los que se dirigen al profesorado de las escuelas de Magisterio. Como decían algunos de éstos en sus entrevistas: «normalmente, no me suelen

preguntar»; o, «en algunos casos, sí: vienen los buenos». Quizá van pensando en algún contacto que impulse o falicite un acceso *particularista*. Razón por la que también suelen dirigirse a los sindicatos, ingenuamente confiados en el poder contratante de éstos.

De cada diez personas diplomadas como profesores de EGB, en la década de los ochenta, que hoy son enseñantes, sólo dos se han incorporado directamente y sin solución de continuidad a la enseñanza. Cinco de ellas tuvieron que preparar oposiciones y las tres restantes buscaron trabajo o se dedicaron a trabajar en lo que les saliese o tuviesen ya. Esa proporción, algo superior a un quinto, ha sido la pauta de la incorporación inmediata durante toda la década, sin altibajos en las promociones, pero con un peso específico mayor de hombres que de mujeres. Hecho éste que, si bien es coherente con la dinámica de género del mercado de trabajo, que favorece el empleo de los varones en general (véanse las diferentes y sucesivas EPAs, al respecto), no deja de ser contradictorio con la dinámica específica de la enseñanza primaria, sector de actividad claramente *feminizado*. Según las estadísticas oficiales (MEC, 1994), en la década de los ochenta, una época de crecimiento cuantitativo del sector, la tasa de ocupación por género vio incrementada la diferencia entre mujeres y hombres en 6 puntos porcentuales, a favor de las primeras: 62 por 100 del conjunto del sector en el curso 1979-1980 y 66 por 100 en el 1987-1988.

La incorporación a la enseñanza de los diplomados de Magisterio se hace, en términos diferentes, según la titularidad de los centros. En conjunto, van más personas a la enseñanza privada; especialmente a partir de la segunda cohorte, ya que con anterioridad a 1983, el número de titulados que ingresa en la enseñanza pública duplica al que lo hace en la privada, fruto sin duda del fuerte crecimiento de la enseñanza pública a partir de los Pactos de la Moncloa y del *baby boom* aún reinante. Durante la segunda mitad de la década, la enseñanza privada se configura como punto de partida y de formación profesional de una mayoría del profesorado que va ganando, paulatina y lentamente, acceso a las mejores condiciones socio-laborales de la enseñanza pública.

Esta es la mejor explicación posible a una tendencia que va en sentido contrario al del empleo en ambos subsectores educativos: quien encuentra empleo en la enseñanza pública tiende a mantenerlo, mientras que el trabajo en la enseñanza privada es más inestable y temporal, y antesala de la estabilización funcionarial en la enseñanza pública, vía oposiciones. Esto es así, especialmente, para las mujeres. No de otra forma puede entenderse que, en la actualidad, la distribución de los diplomados en los ochenta que trabajan en la enseñanza es cuatro a uno a favor de la pública: dos a uno en el caso de los varones y cinco a uno, en el de las mujeres.

Claro está que, para constituir esa proporción, los titulados tuvieron que invertir algún tiempo en ello, dada la reducida cifra de las incorporaciones inmediatas. La frecuencia modal es que transcurra de seis meses a un año en conseguir un puesto como profesor, aunque esa moda sólo alcance a una cuarta parte de la muestra. El resto se divide en tres grupos cada vez menos numerosos: en-

tre quienes emplean de uno a dos años (18,5 por 100), de dos a tres (17,3 por 100) y más de tres años (11,3), respectivamente.

Entre el fin de los estudios y la consecución de un puesto docente, la mayoría trabaja en otras actividades o busca trabajo. El medio principal para encontrar un puesto como docente ha sido preparar oposiciones a la enseñanza, sobre todo por parte de las mujeres, ya que los hombres encuentran trabajo en la enseñanza privada en proporción doble a las mujeres. El número de opositores aumenta desde el comienzo hasta mediados de la década y disminuye a continuación. Tal comportamiento está en relación directa con número de plazas que van saliendo a concurso público. Quizá el que sean cada vez menos, sobre todo de determinadas especialidades (MEC, 1990), es la causa de que las últimas promociones opten más por preparar oposiciones a puestos no docentes.

Como lo relata una diplomada de estas promociones, hoy funcionaria administrativa: «cuando terminé no había plazas de mi especialidad, tenía que preparar otra especialidad y ya, bueno, me dirigí por este camino» (oposiciones a la Administración). Por eso, no es de extrañar que estuviera –no sin cierta exageración– «casi segura de que el 95 por 100 de las personas que aprobamos la oposición éramos maestros».

Quienes optaron por *seguir estudios,* mayoritariamente mujeres, superan con creces (en una proporción de tres a uno) a quienes manifiestan haber elegido Magisterio como «promoción». Incluso a la suma de éstos con quienes se vieron obligados a seguirlos por razones geográficas o de *numerus clausus.* De donde se deduce que es una *opción no manifiesta* por motivos de imagen, por ser «la puerta falsa» que indicaba una buena conocedora del tema, profesora de Magisterio. Y, a la vez, una *opción sobrevenida* a la luz de las circunstancias reales. Los estudios seguidos son siempre de nivel universitario y ciclo largo, preferentemente licenciaturas en ciencias sociales y/o humanidades. De manera cualitativa, la observación directa y el contacto con una muestra teóricamente significativa de esos alumnos permiten decir que tales estudios son los de Pedagogía y, subsidiariamente, Psicología. Es decir, las dos áreas que constituyen los paradigmas científicos de la enseñanza. En la perseverancia académica se da, pues, una continuidad, si no vocacional de modo directo, sí dentro del gradiente de la profesión docente.

Magisterio es una ocupación con una reproducción interna neta muy reducida. Otros estudios previos la han situado en torno al 5 por 100 (Ortega y Velasco, 1991 y Guerrero, 1993). La continuidad familiar en estos estudios es escasa por cuanto opera como un instrumento de movilidad social, sobre todo para los varones, que ascienden socialmente respecto a la posición social de sus progenitores y dotan a sus hijos del suficiente capital cultural como para estudiar y ejercer profesiones plenamente constituidas. Por eso, aunque casi la mitad de diplomados en los años ochenta que hoy son docentes tienen familiares dedicados a la enseñanza, ello es debido básicamente a los casos de familiares de segundo grado o, todo lo más, hermanos, puesto que son bastante más raros los casos de madres y, sobre todo padres (5,8 y 4,3 por 100, respectivamente).

Situación profesional: laboral y administrativa

La distribución del profesorado en relación a la titularidad en los centros, muestra una mayor presencia de ésta en la enseñanza pública, en una proporción de cuatro a uno respecto de la privada, y con un predominio femenino y, obviamente, de las primeras promociones sobre las últimas o más recientes.

En la enseñanza pública, la proporción de *propietarios definitivos* o maestros con «plaza en propiedad», plenamente estables por tanto, es el doble de la de *propietarios provisionales,* que se ven obligados a concurrir cada año al concurso de traslado. En el Cuerpo de Maestros, es mayoría la situación laboral de «definitivos» tal desfase refleja que el proceso de estabilización profesional, desde el ingreso por oposición hasta alcanzar la condición de propietario definitivo, requiere un período de tiempo, que algunos trabajos han cifrado en 6 años, con tendencia a incrementarse en la segunda mitad de los ochenta debido a la reforma en marcha (Guerrero, 1993). En ese lapsus temporal se encuentran, obviamente, muchos de los que obtuvieron plazas en las convocatorias de la segunda mitad de esa década. También pudieran darse casos de propietarios provisionales desplazados por amortización de la plaza debido al retraimiento demográfico.

Que el profesorado de *enseñanza privada* no ingresa mediante mecanismos de concurrencia pública sino, como su propio nombre indica, privada, es algo que podría decirse perogrullesco. Pero que tal *privacidad* incorpore grandes dosis de particularismos, pertenece ya al terreno sociológico. En la mayoría de los casos, seis de cada diez, son *factores particularistas* los que han permitido ese ingreso en centros privados: básicamente, la amistad, familiaridad o conocimiento con la propiedad y/o el profesorado de los centros. La mayoría de mujeres contratadas por estos procedimientos, abona la idea de que la garantía de género se alía con la amistad, en unos centros que cuidan mucho la relación con la clientela. Aunque aumenta la tendencia a una contratación mediante *mecanismos universalistas,* entre las mujeres de las últimas cohortes, como es el caso de anuncios en la prensa. Entre los varones, el estereotipo parece funcionar, ya que es su osadía de enviar currículums o visitar directamente los centros lo que más funciona. Aunque no mucho más que los procedimientos particularistas, que suponen una de cada dos contrataciones entre los profesores varones de enseñanza privada.

Con todo, para una tercera parte de quienes hoy ocupan una plaza de enseñanza básica en un colegio público o privado, el acceso a la enseñanza se ha realizado pasando antes por otra ocupación: tres de cada cinco maestros y una de cada cuatro maestras, diplomados en los ochenta, han trabajado con anterioridad en un sector distinto a la enseñanza. Se han dedicado a actividades relacionadas con los servicios, tanto públicos como privados (sobre todo estos últimos), y el comercio. Pocos lo han hecho en sectores productivos clásicos (industria, agricultura, ganadería o construcción). Tampoco, curiosamente por lo que tiene de ejemplar, en la sanidad, que parece un modelo inalcanzable, tanto en la categría laboral de las ATS como de los médicos.

En la mitad de los casos, el hecho de ingresar en la enseñanza se ha debido fundamentalmente a la vocación. Se hace así buena la valoración tan alta concedida a la idea de que a una profesión se va por su interés intrínseco. Significativamente, como se señalaba *supra,* son las promociones más jóvenes las que valoran más ese motivo «voluntario» de cambio. La mitad de los casos que cambiaron de ocupación lo hicieron de una manera obligada: sea por el despido o por la escasa retribución de su ocupación previa. Con lo que se comprueba, de nuevo, cómo la tan traída y vilipendiada retribución salarial docente no es tan baja, según de donde se proceda. Desde luego, es un criterio que se tiene más en cuenta que otros valores extrínsecos, como el horario o el prestigio, a la hora de cambiar de ocupación.

3.2. *Los que trabajan, pero no enseñan*

Del mal, el menos; dice el proverbio. La tercera parte de personas que obtuvieron su diplomatura como profesores de EGB en la década de los años ochenta, que no ha podido poner en práctica sus conocimientos y titulación en su destino *natural,* ha optado por conformarse con seguir en la actividad que ya desempeñaban durante sus estudios o trabajar en otras, lejos de un aula y de un colegio de enseñanza general básica. El cuadro 6 muestra los sectores de actividad en que se ocupan las personas de este subconjunto.

CUADRO 6

Distribución funcional por género de los diplomados en EGB en los años ochenta que no trabajan en la enseñanza

Sectores de actividad	Conjunto	Varones	Mujeres
Administración Pública	47,0	42,0	48,0
Sanidad y Servicios	45,0	45,4	44,5
Primario y Secundario	8,0	12,6	7,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Fuente: «Encuesta». Datos en porcentaje. Lectura vertical.

Como se puede apreciar, la abrumadora mayoría de los mismos trabajan en el sector terciario, especialmente en la Administración pública; de ellos, algo más de la mitad, casi tres de cada cinco, como personal contratado y los dos restantes como funcionarios. Por género, las mujeres se emplean en mayor medida en la función pública, aunque los hombres están más funcionarizados. Éstos, igualmente, ocupan más puestos en actividades de servicio, como la banca, el transporte o el comercio, así como en la industria.

El paso de los años, muestra la evolución del empleo desde los sectores productivos a los de servicio y una contracción de las personas que se emplean en las administraciones públicas, con excepción de los años siguientes a la llegada al poder del PSOE, en los que las promociones tituladas por aquellos años, las mujeres en especial, consiguen un alto porcentaje de puestos en la función pública; coincidiendo con el crecimiento del sector público, central y autonómico, que tiene lugar en los primeros años del mandato socialista.

Las mujeres constituyen tres de cada cuatro personas diplomadas como profesores de EGB durante los pasados años ochenta, que se encuentran trabajando en actividades distintas de la docencia. Desde el punto de vista del *género,* se da un pequeño sesgo o desviación, de apenas punto y medio porcentual, a favor de los varones y en relación al conjunto de la muestra. Aunque no puede establecerse *a priori,* pudiera ser que la ausencia de ese componente rural que posee el Magisterio, el componente *urbanita* de este colectivo (tres de cada cuatro de sus componentes proceden de grandes ciudades de más de 100.000 habitantes), que explica en gran parte esa laicidad y permisividad reflejadas en sus concepciones y prácticas sociales, sea un factor determinante en su encauzamiento laboral hacia derroteros no docentes. Si a esto le sumamos sus orígenes sociales más bajos (aumenta el número de hijos de obreros y desciende el de clases medias, y de manera notable el de hijos e hijas de profesores de EGB), puede decirse, de acuerdo con Bourdieu, que tanto el capital social como el cultural funcionan adecuadamente en este campo social, ya que el colectivo de diplomados que ahora están ejerciendo en Magisterio, posee unos orígenes sociales más altos y una mayor procedencia del medio docente que sus compañeros que se dedican a otras actividades.

Los motivos para no dedicarse a la enseñanza

Si consideramos sus propias argumentaciones de su actual ausencia de la docencia, obstáculos, impedimentos o imposibilidades, más que motivos, parecen explicar la situación de un grupo que ha estudiado para algo en lo que no ha encontrado la posibilidad real de ocuparse.

Las razones argüídas son contundentes respecto a que permanecer al margen de la enseñanza, su *destino natural,* no es una opción voluntaria, en la gran mayoría de los casos, sino el resultado de la falta de plazas o del mecanismo de conseguirlas, las oposiciones. Que viene a ser lo mismo, ya que la facilidad o dificultad de las pruebas de acceso a la función pública están, como en todo mercado, en función de la oferta y la demanda. Es decir, del número de plazas y del número de opositores o personas en disposición de hacerlo. Y, como quiera que lo primero está en regresión y lo segundo en progresión, la dificultad aumenta más allá del tipo de conocimientos o modalidad de examen seguido. El cambio de tendencia en los «motivos» aducidos para «no estar en la enseñanza», que reduce el *temor* a las pruebas, que se produce en la 2.ª promoción, coincide con el Decreto 222/1985, desarrollado en la Orden de 29 de

marzo de 1985, que facilita el desarrollo de las pruebas de la fase de oposición. El problema es que las plazas siguen reduciéndose; de ahí el incremento en el porcentaje correspondiente.

CUADRO 7

Razones para no estar en la enseñanza

Razones	Conjunto	Varones	Mujeres	1.ª	2.ª	3.ª
Escasez de plazas	70,0	71,0	69,0	59,0	73,0	72,0
Dificultad oposiciones	14,0	6,5	16,0	26,0	11,0	11,0
Necesidad de trabajo	6,2	0,0	8,2	7,4	5,5	6,4
Falta promoción/interés	5,4	13,0	3,0	3,7	5,4	6,4
Atractivo otra ocupación	4,7	9,7	3,1	3,7	5,5	4,3

Nota: 1.ª, 2.ª y 3.ª son las promociones 1979-1982, 1983-1986 y 1987-1990, respectivamente.
Fuente: «Encuesta». Datos en porcentaje de lectura vertical.

De los datos del cuadro 7, se deduce claramente que «no estar en la enseñanza» es una decisión abrumadoramente obligada en más de ocho de cada diez casos. De hecho, los intentos de obtener plaza en la enseñanza estatal son reales, incluso en repetidas ocasiones: tres de cada cinco profesores de EGB, diplomados en los ochenta, lo han intentado; la mitad de ellos, una vez y el resto, dos y tres veces. En las promociones intermedias, los intentos han llegado a cuatro de cada cinco, reduciéndose drásticamente en las últimas, cuando el número de plazas convocadas se ha ido paulatinamente reduciendo.

El acceso al puesto de trabajo

Si atendemos al «tiempo que han tardado en encontrar trabajo al finalizar los estudios», un tercio lo tenía previamente o lo consiguió de inmediato, antes de transcurridos seis meses después de finalizar Magisterio. En realidad, sólo la mitad de éstos, uno de cada seis diplomados, trabajaba ya al acabar. Un número importante, pues, hasta dos de cada tres titulados, tuvo mayores posibilidades temporales de optar a un puesto docente, bien preparando oposiciones, enviando currículums o visitando centros. La mitad de ellos (un tercio) empleó entre seis meses y dos años, y la otra mitad (el tercio restante), más de dos años.

Sólo una pequeña parte, que ronda el 5 por 100 del colectivo, se incorporó a la enseñanza. En su gran mayoría a una enseñanza fundamentalmente inestable por la facilidad del despido: la *privada,* sobre todo en una fase como ésta de descenso demográfico y reestructuración de plantillas; y la *particular,* aún más preca-

ria y fugaz, en sueldos, condiciones materiales y *status*. A pesar de que, en puridad, la enseñanza particular sería una manifestación típica del ejercicio libre de la profesión.

Más de la mitad de los diplomados preparó oposiciones a la enseñanza, en tres de cada cuatro casos. Es decir, hubo un intento serio de ingresar en la docencia por parte de más de un tercio del colectivo. Y no tan sólo formalmente, ya que, como se ha visto, esos intentos se han repetido hasta dos y tres veces en muchos casos. En las últimas promociones, el descenso del número de plazas ha provocado un drástico cambio de tendencia a favor de las oposiciones a plazas no docentes de la Administración. Como señalaba una diplomada en Magisterio al hablar de los motivos suyos y de sus compañeros de promoción para prepararlas: «salen más y hay más variedad».

Un tercer grupo, significativa y cuantitativamente hablando, pues alcanza hasta un quinto del grupo analizado, estudió otra carrera, en una facultad de ciencias sociales y humanidades. Es decir, continuó con Pedagogía o intentó hacer Historia o Psicología, tal como había previsto, una parte o como se vio obligado por las circunstancias, otra.

Satisfacción profesional y valoración de la enseñanza

La satisfacción profesional, un dato significativo del componente vocacional sea en la docencia o no, es la mitad de la que muestran sus compañeros de promoción que se dedican a la enseñanza. Ello no conduce, sin embargo, a detectar una añoranza mayoritaria de la enseñanza como *arcadia* perdida. Si ahora tuvieran que *decidir de nuevo,* sólo dos de cada cinco optaría por la enseñanza, en lugar de su actual profesión en la Administración pública o los servicios. Una proporción muy similar, sólo cinco puntos porcentuales menor, se quedaría en su trabajo. Las opciones son, además, muy homogéneas e independientes del género o de la promoción a la que se pertenezca. Resta hasta casi un quinto, que optaría por una tercera vía y cambiaría su trabajo por otro diferente, pero no en la enseñanza.

La *comparación de su profesión actual con Magisterio* expresa, en cualquier caso, la verdadera dimensión de la *saudade* profesional. El Magisterio sale, realmente, muy beneficiado, ya que, en conjunto, su actual ocupación sólo resulta mejor para un quinto del colectivo, igual para el doble y peor para el restante cuarenta por ciento. Analizando la comparación en aspectos concretos, como se puede observar en el cuadro 8, para la mayoría de este colectivo de profesores de EGB que no ejerce la enseñanza, su actual dedicación sólo supera a Magisterio en las posibilidades de promoción que les ofrece. A cambio, le da menos remuneración, igual o menor prestigio y menos interés en su ejercicio o práctica cotidiana.

Así pues, parece que el único punto flaco en la comparación es la promoción, fruto del hecho de que la carrera docente es muy limitada o está cerrada a

las estrategias personales. Como ya han destacado autores consagrados (Bécker, 1952; Hoyle, 1965), su carácter horizontal y geográfico es la causa del abandono de muchos docentes, sobre todo varones, hacia otras ocupaciones con mayores perspectivas de movilidad vertical en la escalera administrativo-profesional. Y es lo que parece reflejarse aquí, donde las diferencias, en razón del género, se producen básicamente en este apartado y en el retributivo, por las probabilidades estadísticas de unas mayores retribuciones y posibilidades de promoción del lado masculino.

CUADRO 8

Comparación de la actual profesión con Magisterio

	Global	Prestigio	Retribución	Promoción	Interés
Mejor Magisterio	41,5	42,0	50,0	27,0	47,0
Iguales	37,2	51,0	29,0	30,0	39,0
Mejor la actual	20,2	6,2	19,0	42,0	14,0

Fuente: «Encuesta». Datos en porcentaje y lectura vertical. El resto hasta 100 por 100, no contesta.

La *comparación de Magisterio con otras profesiones* u oficios sí recoge esa reminiscencia de la profesión perdida por parte de quienes, habiendo estudiado para ejercerla, se ven confinados en otro tipo de ocupaciones. En relación a las valoraciones que realizan sus compañeros docentes, la enseñanza sale beneficiada comparada con el conjunto de propuestas que se ofrecen. Quienes habiendo estudiado Magisterio en los años ochenta, no lo ejercen, valoren menos aquellas ocupaciones con más prestigio que éste, y ofrecen una mayor valoración en términos de igual y menor prestigio. Es decir, los propios maestros y maestras tienen una valoración de su profesión más baja que la que tienen los titulados que no la ejercen.

3.3. *Del paro y otras soledades: el proceso de desempleo*

El paro es un proceso en el que se está porque: *a)* no se ha encontrado todavía el primer trabajo, o *b)* se ha tenido trabajo y se ha perdido, no importan ahora los motivos de esa pérdida. Matemáticamente, una sexta parte de la muestra está en paro. Lo cual indica poco si no se contextualiza; sobre todo, por las profusas y abultadas cifras de paro que, desgraciadamente, estamos acostumbrados a escuchar. Su comparación respecto a la población general es favorable, ya que en los meses en que se desarrolló el trabajo de campo, la tasa de paro era del 17,5 por 100, un punto porcentual por encima del 16,8 por 100 de nuestro colectivo. Sin embargo, hay que tener en cuenta, de acuer-

do con los datos que proporciona la Encuesta de Población Activa (EPA), dos factores decisivos en la determinación de la tasa de desempleo: el nivel formativo, que la reduce significativamente conforme sube, y la edad, ya que los jóvenes sufren tasas de paro más altas. Así, la EPA del 4.º trimestre de 1993 ofrecía unas tasas de paro de 26,75 y 5,85, para los titulados universitarios de 25 a 29 años y de 30 a 44 años, respectivamente. Como quiera que los grupos de edad estudiados en nuestra muestra se sitúan entre los 24 y 35 años, aproximadamente, una media ponderada de los datos de la EPA, nos obliga a aceptar la tasa de desempleo de los diplomados en Magisterio como cercana a los niveles de grupos sociales similares.

Por otra parte, se pone de manifiesto que la construcción social del empleo, incluso en un ámbito feminizado, sigue siendo patriarcal; de manera que la condición de cabeza de familia sigue adjudicándose con prioridad al varón. De hecho, la totalidad de personas de este colectivo, que no hace *nada* en la actualidad, hasta una quinta parte del mismo, son mujeres. Y eso ocurre en todas las promociones, jóvenes y menos jóvenes.

En realidad, *tras finalizar sus estudios* iniciaron estrategias individuales diversas que, desgraciadamente, han coincidido en el tiempo en un fin similar: el paro. Hasta una décima parte, encontró trabajo en la enseñanza: *ninguno* en la pública, siete en la privada y tres dando clases particulares.

La mitad de los titulados preparó oposiciones: a la enseñanza, en su inmensa mayoría, y a la Administración, en menor medida. En uno y otro caso, no debieron funcionar bien los mecanismos de acceso, ya que siguen fuera de la función pública a la que quisieron incorporarse. Algo más de la tercera parte reconoce que persiste en el intento, aunque ahora la proporción está más igualada entre la docencia, las mujeres sobre todo, y la Administración, más los hombres.

Una sexta parte continuó estudios de segundo ciclo en Facultades: de ciencias sociales y humanidades, en tres de cada cuatro casos, y de diencias, el resto. El número viene a coincidir con el de quienes declararon con antelación que estudiaron Magisterio con fines promocionales o por su facilidad y notas de Selectividad. Una parte de ellos sigue en el intento. Ven así realizada su «entrada por detrás», que decía una profesora de Magisterio, aunque no del todo como la pensaron.

Las personas que restan, trabajaron en otras actividades o buscaron trabajo. De resultas de esas estrategias, tres de cada cuatro personas, que están ahora en paro y con indiferencia de su género, han trabajado con anterioridad. La mayoría de ellas, en la enseñanza; y una proporción algo menor, en otras actividades.

El *trabajo en la enseñanza* se divide en tres grupos muy similares en cuanto a efectivos: un tercio que ha trabajado en la enseñanza pública; otro tercio, en la privada; y otro dando clases particulares. Las personas que han trabajado en la enseñanza pública lo han hecho, obviamente, como sustitutas o interinas, ya

que de haber sido *funcionarios de carrera,* difícilmente habrían perdido esa condición, de no mediar sanción muy grave o solicitud de excedencia, que no constan. De la enseñanza privada es más fácil salir, entre otras razones por su paulatina reducción debido a la contracción demográfica y al crecimiento de la pública. Según las estadísticas oficiales, el profesorado titulado de enseñanza preescolar y primaria en centros privados se redujo en los años ochenta en más de once mil profesores, pasando de 95.186 a 84.092; número que representa una reducción del 11,7 por 100 de los efectivos de partida. En la enseñanza pública, mientras tanto, pasó de 151.476 a 184.771, ganando más de treinta y tres mil efectivos, con una ganancia neta del 22 por 100, respecto a los inicios de los ochenta (MEC, 1993).

La *enseñanza particular* es una forma *sui generis* de entender el ejercicio libre de la enseñanza, que más se podría considerar un complemento salarial o una actividad marginal *entre tanto* surge un empleo en un centro escolar, preferentemente, o donde sea, finalmente. Pero es algo, al parecer, común a una generalidad de jóvenes diplomados, por lo que cuentan en las entrevistas:

> «Bueno, he dado clases particulares en casa. Nada más terminar Magisterio, di clases particulares, incluso habiendo aprobado las oposiciones, (...) unos tres o cuatro años.» (Auxiliar Administrativa de la Universidad Politécnica).

> «Sí, estoy dando clases particulares (...) a una niña de 2.º de BUP, que ya llevo con ella dos años; y ahora estoy dando a 6.º de EGB. (...) Yo me imagino que tengo cuarenta, o que estoy en mi clase, igual, es increíble» (Profesora en paro).

El trabajo fuera de la enseñanza se distribuye, como en el caso de los que aún lo conservan, entre la Administración pública y los servicios, aunque en una proporción diferente: tres quintas partes en la sanidad y los servicios privados y una quinta parte en los servicios públicos; quedando el quinto restante en la industria.

El proceso de incorporación a esos trabajos ha sido lento y desigual: sólo uno de cada cinco encontró un trabajo en menos de seis meses. Una cifra reducida si se tiene en cuenta que casi la mitad de los mismos *conservó* el trabajo que *ya* tenía al realizar los estudios. No llegan a uno entre cinco los que encontraron trabajo antes de dos años y, finalmente, una tercera parte empleó más de dos años en encontrar ese trabajo. La relación con el empleo en este grupo es especialmente preocupante si se considera que *la tercera parte aún no ha encontrado trabajo.* Grupo en el que *las mujeres constituyen el 85 por 100* y en el que están representadas todas las promociones, inclusive personas tituladas a comienzos de los años ochenta. Aunque, eso sí, en distinta proporción: las tres primeras promociones representan sólo el 15 por 100, las cuatro intermedias el 35 por 100 y las tres últimas, el 50 por 100 restante.

La situación y características de estas personas, en su mayoría mujeres casadas, podría plantear si realmente están en el mercado de trabajo, sobre todo si se consideran los criterios oficiales en relación al género y estado civil. Su declaración explícita como «parados/as» no deja lugar a dudas de que se consideran formando parte de ese mercado, salvo en el de aquellas que manifiestan no estar haciendo nada en esa dirección. Así lo puede atestiguar el conocimiento de sus perspectivas y expectativas de inserción laboral, en el terreno educativo o en otro.

Perspectivas profesionales

En una situación de desempleo, con sólo una quinta parte del grupo percibiendo subsidio, las perspectivas no son muy halagüeñas. Mientras tanto, preparan oposiciones (hasta un tercio), siguen estudiando (los menos) e, incluso, no hacen nada (en todos los casos mujeres casadas, como ya se ha dicho). Un tercio del total, busca trabajo. Bien es cierto que, entre el grupo de personas en paro, habría que considerar también, un dato extraño aunque elocuente, cual es la alta tasa de «no contesta», que se aglutina en la pregunta acerca del desempeño de otras actividades remuneradas, constituida a partes iguales por las respuestas de hombres y mujeres y en las distintas promociones. Saber si forma parte del secreto de sumario de las actividades inconfesables o se adjudica a beneficio de inventario de la economía sumergida, lo que es lo mismo, a fin de cuentas, es algo que sólo una investigación ulterior podría aclarar. Queda constancia, no obstante, de esa anomalía *técnica*.

El modelo o perfil que, de ser posible, quisieran incorporar a ese destino profesional, es un modelo marcado por el rasgo definidor de la *estabilidad en el empleo,* algo que no es de extrañar con el panorama que tienen ante sí. Esta es su diferencia con el resto de sus compañeros. El perfil ideal de su profesión ordena, de la manera siguiente, los distintos atributos: 1.º) estabilidad en el empleo; 2.º) interés intrínseco; 3.º) espíritu de servicio a la sociedad; 4.º) promoción; 5.º) salario; 6.º) horario y 7.º) prestigio. Además de la especificidad señalada, coinciden con sus colegas de otras actividades en la prelación que se da a la promoción sobre el salario.

Su deseo de ejercicio profesional es manifiestamente el de la docencia, como lo reconocen cuatro de cada cinco personas del colectivo, indiferentemente de su género y en mayor medida en las promociones que terminaron hace más tiempo. Como se puede desprender de la prioridad de la estabilidad en el empleo, la enseñanza que buscan es la pública. Entre otras cosas porque ya tienen una mayor experiencia, numérica al menos, de la inestabilidad de la enseñanza privada y del carácter complementario y de precariedad de la particular. Por eso también, esa quinta persona restante que opta por un futuro profesional fuera de la enseñanza, lo ve básicamente en la función pública, un sector estable y un empleo para siempre.

A la hora de plantearse la consecución de un empleo, piensan mayoritariamente que éste puede llegar mejor mediante mecanismos individualistas que universalistas. La mitad de la muestra considera que son de factores particularistas, como la suerte o tener amigos o conocidos, de los que depende que se pueda encontrar trabajo. Tras los valores particularistas, aparecen los universalistas, divididos en dos grandes apartados: sociales e individuales. Los primeros se argumentan por aquéllos que consideran que factores externos como la mejoría de la crisis económica, el Gobierno o los sindicatos pueden ser la causa de conseguir un empleo.

Mención aparte merece el factor *meritocrático,* reconocido tan sólo por una de cada nueve personas. Aunque debe de tener una componente de género, además, ya que cuatro de cada diez varones sí argumentan los méritos propios como adecuados para conseguir trabajo. Cierto es que estamos ante un colectivo que debe tener, lo que los psicólogos llaman, la *autoestima* muy baja, como para argumentar sus propios méritos en el mercado laboral. Pero lo que resulta más sintomático es que las personas formadas para integrar un sistema educativo que se mueve fundamentalmente bajo el modelo meritocrático, tengan tan poca fe en los valores que van a encarnar como agentes activos de ese sistema. Quizá sea una muestra de esquizofrenia o desintegración social, *anomia* la llamaría Durkheim, producto del proceso de separación social –cuando no marginación– que acarrea el paro. Una anomia de la que da idea la escasa *afiliación sindical* del colectivo.

4. SATISFACCIÓN Y REELECCIÓN: A MODO DE CONCLUSIÓN

Abundando en la idea antes esbozada de la relación entre vocación, idoneidad en la formación inicial y satisfacción profesional, podemos establecer algunas conclusiones finales del trabajo.

Un buen indicador del grado de satisfacción con que se desempeña una ocupación viene dado por las respuestas ante una posible y condicional situación de volver a elegirla. En la muestra, volverían a estudiar Magisterio el 59,9 por 100 en su conjunto; pero el 73,8 por 100 de los hoy enseñantes; sólo el 46,5 por 100 de los que se dedican a otras ocupaciones y uno de cada dos de los que están en paro, el 50,0, exactamente.

Desde esta premisa, quienes ejercen el Magisterio parecen mostrar un nivel general alto de satisfacción: cuatro de cada cinco diplomados como profesores de EGB en los ochenta, están hoy tan satisfechos con el ejercicio docente que, de volver a tener que decidir, volverían a reincidir en su elección profesional. La satisfacción aumenta en las mujeres maestras y en los más recientes en su incorporación a la docencia.

En el caso de quienes trabajan fuera de la enseñanza, la experiencia final es que están menos inclinados a repetir la experiencia que sus compañeros que

han acabado enseñando: la mayoría de ellos, e incluso ellas, no volverían a estudiar Magisterio. Una mayoría que apenas supera la mitad de los entrevistados y que oscila según las promociones y el género. Así, quienes terminaron más recientemente los estudios, sí volverían mayoritariamente a elegirlos, más los varones que las mujeres; proporción que se invierte en las personas que terminaron en el primer tercio de los años ochenta.

Por paradójico que pueda parecer, si se consideran los resultados que tienen ante sí, el número de maestros que terminaron en los ochenta y están en paro que volvería a estudiar Magisterio es ligeramente mayor al de quienes no lo harían. Curiosamente, con una tendencia más masculina que femenina entre sus filas y con mayor incidencia entre quienes han terminado más recientemente, que han tenido, obviamente, menos tiempo para la desazón y el «queme».

En realidad, repetirían estudios quienes guardan un recuerdo grato y positivo de los mismos, amén de haber encontrado una satisfacción suficiente de su destino profesional o, al menos, han llegado a una solución de compromiso entre el pasado y el presente. Habría que recordar nuevamente el papel significativo que las credenciales o notas académicas parecen tener en la clasificación del mercado laboral, en general, y en la selección del personal del propio sistema educativo, en particular; en nuestro caso, quienes se dedican a la enseñanza, no sólo tienen antecedentes sociales más elevados, sino también académicos.

BIBLIOGRAFÍA

BÉCKER, H. S. (1952): «The career of the Chicago public schoolteacher», *American Journal of Sociology*, n.º 57, pp. 470-477.

GUERRERO SERÓN, A. (1993): *El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico*, Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la CAM.

HOYLE, E. (1965): *The Role of Teacher*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

LORTIE, D. C. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, The Chicago University Press.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*, Madrid, CIDE.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC.

MONOGRÁFICO

CICLOS EN LA VIDA PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ (*)

«¿Es legítima la intromisión en la vida privada de los profesores para construir sus historias de vida? ¿Responde esta corriente al auge del conservadurismo político en Occidente y su necesidad de controlar la moralidad de los docentes? ¿Desde la izquierda se puede estar convirtiendo el etnógrafo-biógrafo-voyeur en un héroe que desvela los sentimientos de opresión que producen en los profesores las condiciones profesionales a las que están sometidos? ¿Se trabaja, en este caso, con un sesgo ideológico que enfatiza la aproximación contextual, reglamentada y normativa de los problemas sociales y sus soluciones, bien sea en las aulas, en la calle o en el hogar?» (Goodson, 1992).

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la vida profesional y la carrera docente como ámbito de socialización ocupacional se han vertebrado, en esencia, en torno a dos enfoques fundamentales que contribuyen a conformar el perfil profesional que caracteriza a los profesores, sus comportamientos y sus actitudes hacia la enseñanza. De una parte, el conjunto de condiciones personales, situaciones diversas y eventos biográficos que atañen específicamente a un profesor como individuo y que, entremezclados, dan forma a la historia profesional de cada sujeto, esto es, a la dimensión individual, singular, de su carrera. De otra parte, la dimensión interpersonal o cultural de la carrera docente que proporciona el marco de interpretación necesario que hace inteligible cada trayectoria individual. Un marco construido por el conjunto de experiencias comunes que ha vivido el grupo profesional y que van conformando su conciencia colectiva.

Pretendemos en este artículo abordar el estudio de la vida profesional de los profesores en estas dos dimensiones. Para ello presentamos, en una primera par-

(*) Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

te, los supuestos básicos que otorgan a la perspectiva biográfica una justificada relevancia como marco teórico para el análisis de los procesos de socialización y desarrollo profesional, señalando, así mismo, los rasgos esenciales de las dimensiones que la integran: trayectoria, perfil y ciclo vital. La argumentación teórica se ilustra con los hallazgos de una investigación recientemente concluida en la que se propone un modelo de fases en el desarrollo profesional construido desde las evidencias empíricas acumuladas en un estudio de caso sobre un grupo de profesoras a mitad de su vida profesional (Fernández Cruz, 1994a). Hemos prestado de manera deliberada una mayor atención a la tercera dimensión, pues, aunque ya ha sido presentada en nuestro contexto (Villar y De Vicente, 1994; Marcelo, 1994; Fernández Cruz, 1995), es cierto que su relativa novedad en España ha limitado aún su difusión, por lo que hemos considerado oportuno ofrecer, de nuevo, una sucinta panorámica de la teoría de los ciclos de vida en el desarrollo adulto desde la que se revela el ciclo vital como un modelo comprensivo capaz de integrar los enfoques personal y cultural de la evolución del profesor. En la última parte del artículo se presentan ejemplos concretos de análisis evolutivo de algunos ámbitos del comportamiento docente con el uso del modelo de ciclos vitales a partir de datos empíricos.

Antes de pasar a caracterizar nuestra perspectiva biográfica, queremos dejar constancia del creciente interés social que se manifiesta por los estudios sobre la vida profesional de los profesores y que se acrecienta –como afirma Goodson en la cita que encabeza el artículo– durante los períodos de reforma escolar. Frente a una orientación neomarxista de la investigación, generada en el ámbito de las reformas curriculares de los años sesenta que resaltaron el papel del profesor como agente reproductivo del sistema capitalista, más tarde, las reformas escolares, nacidas en el compás de la crisis económica y el auge de las posiciones conservadoras en educación, han originado un nuevo enfoque de los estudios sobre carrera y cultura profesional, alentados por un deseo de conocer mejor –¿para controlar?– los comportamientos profesionales. En España, el reciente debate sobre la Reforma educativa y la reorientación que ha emprendido en los últimos cinco años la política sobre formación inicial y permanente del profesorado, ha originado también un inusitado interés por este ámbito de investigación. Estudios recientes, subvencionados por el propio MEC a través del Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE) (Ortega y Velasco, 1991; Zubieta y Susinos, 1992; Fernández y otros 1993), e incluso estudios que no proceden directamente del campo de la pedagogía sino que entrañan un carácter señaladamente sociológico (González y González-Anleo, 1993) están contribuyendo a la formación de un cuerpo de conocimiento, en nuestro contexto, sobre la vida de los profesores y la carrera docente.

La investigación sobre los procesos de innovación en las escuelas ha puesto de manifiesto la necesidad de tener en cuenta la propia perspectiva de los profesores atendiendo a una dimensión personal del cambio (Marcelo, 1994) que permita identificar aquellos factores de evolución profesional que provocan incrementos significativos en la disposición, el compromiso o la capacitación de los docentes. Así lo recogíamos en nuestra revisión del modelo CBAM (Bolívar y

Fernández, 1994) en la que, haciéndonos eco del nuevo enfoque de *adaptación mutua* para facilitar el cambio que ha adquirido el modelo, apuntábamos la necesidad de considerar los distintos estadios de preocupación de los profesores o niveles de uso de la innovación que guían su comportamiento para facilitar la mejora en los Centros. Pero del interés del estudio de la vida profesional de los profesores ha trascendido la necesidad de comprender la respuesta que, en los profesores, generan las directrices políticas de reestructuración y reforma para extenderse a los ámbitos de la capacitación docente a fin de crear y desarrollar el currículum (Clandinin y Connelly, 1990), el desarrollo del conocimiento profesional (Goodson y Cole, 1993) y la influencia de condiciones y circunstancias personales y sociales en el ejercicio de la docencia (Knowles, 1992) con especial interés en el género como categoría cultural (Casey, 1992).

UNA APROXIMACIÓN GEOGRÁFICA AL DESARROLLO DE LOS PROFESORES

Las posibles ventajas de hacer confluir, en un solo marco conceptual, aspectos del ejercicio docente que se han venido estudiando de manera separada, como son la identidad, el conocimiento profesional y la influencia de la cultura organizativa del Centro en ambos aspectos, junto a la necesidad de abordarlos desde una perspectiva evolutiva, nos han llevado a considerar una aproximación biográfica del desarrollo de los profesores que asume los siguientes postulados:

1) *A lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el comportamiento profesional del profesor.* Parece innegable que se producen cambios sistemáticos importantes en el comportamiento profesional a medida que transcurre la carrera docente. Parece, además, que esos cambios no ocurren sólo como respuesta a acontecimientos extraordinarios de la vida del profesor, sino que están integrados en el transcurso ordinario de su carrera (Floden y Huberman, 1989). La base de estos cambios se explica –con distinto énfasis desde cada uno de los campos de conocimiento implicados– como interacción de factores fisiológicos, psicológicos, sociales y de acumulación de experiencia en la enseñanza (Burden, 1990). Además, la consideración de este proceso de crecimiento se encuentra en el origen de la fundamentación sobre la que los formadores de profesores pueden diagnosticar necesidades y ofrecer ayuda al profesor para enfocar a corto y largo plazo su crecimiento personal.

2) *El Centro como contexto organizativo afecta y se ve afectado por los cambios que le suceden al profesor a lo largo del tiempo.* El profesor desarrolla un sentimiento de pertenencia profesional a la institución educativa en la que trabaja, de tal manera que vincula la cultura de la escuela a la cultura profesional (Gomes, 1993). El estudio de las relacions entre el desarrollo de la profesión y el desarrollo de la escuela ha puesto de manifiesto paralelismos entre la percepción organizativa y las actitudes profesionales, y entre la crisis de la identidad escolar y la cri-

sis de la identidad profesional (Demaylly, 1991). Desde una conceptualización de la dimensión cultural del Centro educativo como la de González (1992), que le atribuye la capacidad de generar un marco de referencia común al pensamiento y la acción de los profesores, la implicación mutua, entre lo colectivo y lo personal, es muy fuerte y esto resulta así porque las experiencias prácticas y las explicaciones construidas sobre ellas sólo son significativas en el contexto social, cultural e institucional en el que ocurren. Por ello los profesores siempre se refieren a los sucesos de su enseñanza enmarcándolos en el contexto cultural, social, político e histórico que dan forma a la experiencia cotidiana (Morgan, 1989). Algunas implicaciones de la consideración contextual de la enseñanza como profesión se pueden analizar en la línea que reclama el origen de los conflictos en las organizaciones, desde una perspectiva psicosocial, y también se puede estudiar en el nivel de la interacción entre el individuo y la organización, como una visión superadora de lo meramente personal y de la exclusiva determinación social de la que parten las teorías funcionalistas. Hasta tal punto eso es así, que las posibilidades de cambio y mejora escolar debidas a la capacidad de impulso de los profesores de un Centro están mediatizadas por la cultura que otorga sentido a sus acciones (Fullan, 1990). Beynon (1985) ha reclamado la atención sobre la micropolítica de la escuela y sus vinculaciones con la vida profesional de los profesores. De tal modo que el uso de la indagación biográfica en educación debiera permitir conocer, entre otros:

a) Factores de la micropolítica escolar y sus efectos a largo plazo en los profesores.

b) Presiones (interpersonales, institucionales y externas) que reciben los profesores para modificar su enseñanza.

c) Procesos de socialización ocupacional de los profesores.

d) Los recursos con los que un grupo mantiene su identidad dentro de un medio hostil.

e) La influencia de líderes en la carrera de los profesores.

f) El impacto de incidentes críticos en la historia institucional para los profesores.

3) *Es posible ajustar las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional que inspiren una teoría del cambio en el profesor.* Edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligados. De tal manera que cada historia personal parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que permiten discernir fases, ciclos o etapas asociadas con la evaluación y, quizá redefinición y/o reorganización de intereses, compromisos y actitudes. Los teóricos del desarrollo adulto (Loevinger, 1976; Levinson, 1978; Erickson, 1985) intentan determinar si existen preocupaciones, problemas y tareas comunes a la mayoría de los adultos u otras características asociadas a la edad. Estas teorías han encontrado repercusión en la investigación educativa en trabajos como los de Sikes

(1985), Huberman (1989) u Oja (1989). Mediante recopilación de historias profesionales en trabajos transversales, estos autores han tratado de ajustar las coincidencias en las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional. A pesar de los riesgos que entraña la naturaleza de este tipo de investigación –advertidos en todos los trabajos que hemos revisado–, la perspectiva teórica nos ha parecido sugestiva por su poder de orientación a los profesores sobre su propio desarrollo.

4) *Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes.* La aproximación narrativa que suponen las historias personales de la experiencia es consustancial a la indagación biográfica. Pero le añade algo más. Las historias personales de la experiencia se sitúan en la prolongación de la aproximación fenomenológica adoptando una posición más intervencionista en la indagación en el campo (Tochon, 1992). El estudio narrativo ha sido empleado para desvelar las claves del conocimiento personal y la construcción de ese conocimiento basándose en la experiencia (Butt y Raymond, 1989; Connelly y Clandinin, 1988, 1990; Van Manen, 1990; Elbaz, 1991).

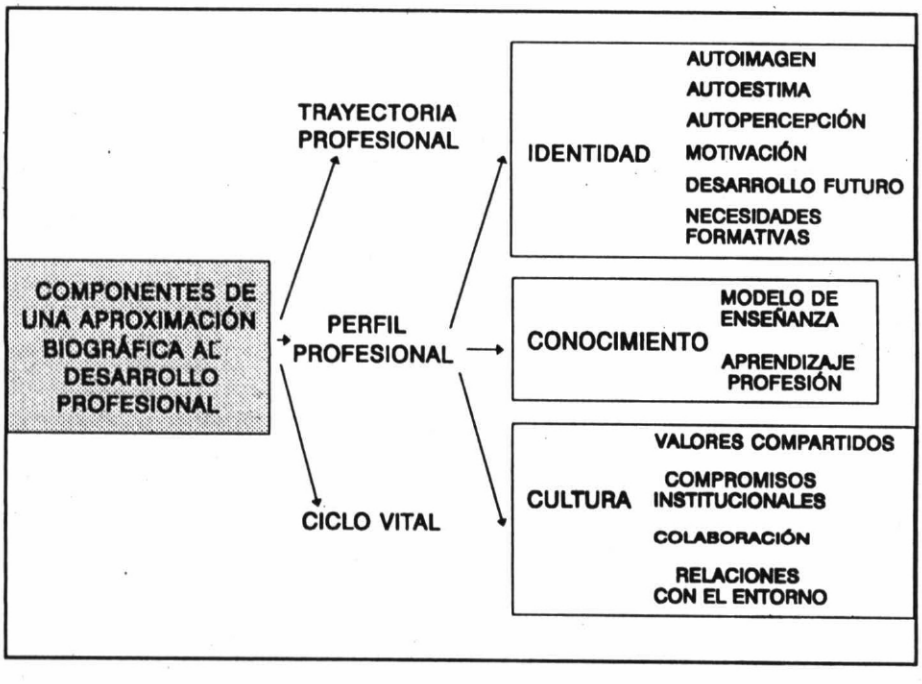
> «La educación y la investigación educativa es la construcción y reconstrucción de relatos personales y sociales; los alumnos, los profesores y los investigadores son narradores de relatos y personajes en sus propios relatos y en los relatos de los demás.» (Connelly y Clandinin, 1990, p. 2).

Es decir, no sólo es que la vida en la enseñanza sea una historia narrada, sino que la propia enseñanza es una historia narrada. De tal manera que, la narrativa nos ha ofrecido el marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales de la enseñanza del profesor y de su desarrollo en el tiempo. Porque la codificación escrita de las cosas que le ocurren cuando enseña, le proporciona al profesor una visión textual de la enseñanza, capaz de revelarle aspectos de su práctica difícilmente perceptibles de otro modo y, por tanto, le facilita la sistematización de su conocimiento práctico, y la reconstrucción de su experiencia pasada. Pero además, el elemento narrativo enfatiza cuánto de sujetivo, idiosincrático y significativo tienen sus experiencias docentes los informes narrativos parciales se integran en el relato de la experiencia personal, en el ejercicio de la docencia donde lo esencial no son los hechos relatados, sino el significado que el profesor les atribuye. Para Day, Pope y Denicolo (1990), la investigación sobre el profesor puede configurarse desde el momento en que la vida en la enseñanza puede ser representada por la vía narrativa y sus objetivos pueden ser centrados en la construcción, reconstrucción y reorganización de las experiencias que le dan significado. Encontrar palabras, hablar de uno mismo y escuchar a los demás, forma parte del mismo proceso.

Una de las contribuciones más importantes a la fundamentación de la perspectiva biográfica del desarrollo profesional es la que, a partir de sus trabajos empíricos, ha formulado Kelchtermans (1991, 1993) quien asume que la pers-

pectiva biográfica es *narrativa, constructivista* –porque se elabora mediante la continua atribución de significados, progresivamente más comprensivos, a las experiencias de enseñanza–, *contextual, interaccionista* –porque si los significados siempre se construyen en interacción constante con los elementos del contexto en el que suceden, esto ocurre, sobre todo, en referencia a los elementos personales del contexto escolar, con quienes se comparte la enseñanza y la vida, es decir, con los alumnos, con los padres de alumnos, y con los compañeros, con quienes consensuamos significados o frente a quienes construimos significados distintos– y *dinámica.*

Para completar la aproximación biográfica vamos a desvelar cuáles son los aspectos de la vida profesional que, integrados de manera articulada, explican ese proceso dinámico al que se ve sometido el profesor a través del tiempo y al que denominamos desarrollo. Presentamos, en el gráfico, el desarrollo de los profesores desde una aproximación biográfica que se explica basándose en tres factores principales: la *trayectoria profesional* o itinerario seguido durante toda la vida para llegar a ser el profesor que ahora se es; el *perfil profesional* que en la actualidad se exhibe y el *ciclo vital.*



TRAYECTORIA PROFESIONAL

La trayectoria profesional se reconstruye a partir de relatos biográficos sobre los acontecimientos más relevantes ocurridos en la vida profesional del profesor.

La trayectoria debe proporcionar una visión integradora de los tres ámbitos de su biografía: la vida privada, la vida pública y la historia colectiva. En la reconstrucción de la trayectoria, los relatos biográficos facilitan un armazón general de la vida profesional o *biograma* del profesor que incluye tanto su *trayectoria formal* cuanto las *experiencias tempranas/previas* que influyen en la visión de la profesión, así como también, aquellos *incidentes críticos* o eventos significativos que han supuesto cambios en la trayectoria del profesor y que han cristalizado en un perfil profesional concreto. Además, cada trayectoria profesional individual puede contrastarse con un modelo común de *fases en el desarrollo.*

Biograma

La *trayectoria formal* (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans y Vandenberghe, 1994) no es otra cosa que el encadenamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia en la carrera del profesor. Su *curriculum vitae,* su hoja de servicios.

Las *experiencias tempranas o previas* están asociadas a la propia historia escolar del individuo, a la construcción de una visión personal de la escuela y a su relación con profesores u otras personas significativas que, de manera positiva o negativa, han influido en su manera de ver la enseñanza. Estas experiencias tienen para el profesor tantos significados inherentes inmediatos cuantos significados reflexivos posteriores. Así, en cualquier relato de una experiencia pasada, se superpone el significado, que atribuyó el profesor a esa vivencia cuando ocurrió, con el significado posterior que se le atribuye en su reconstrucción narrativa. Knowles (1992) articula este proceso en un modelo de transformación biográfica en el que el cúmulo de significados reflexivos, a partir de la interpretación de las experiencias formativas tempranas, generan un filtro cognitivo altamente idiosincrático que le permite al profesor comprender el contexto actual de su enseñanza y enfocar el comportamiento profesional futuro.

A su vez, los *incidentes críticos,* asociados a las distintas fases del desarrollo, representan verdaderos hitos en la trayectoria profesional. Son eventos importantes en la vida del profesor, alrededor de los que pivotan decisiones clave para su desarrollo (Measor, 1985) y que se caracterizan por su no planificación, imprevisibilidad e incontrolabilidad (Wood, 1993). Los incidentes provocan o aceleran los procesos de toma de decisiones y el replanteamiento de opciones y/o acciones que terminan repercutiendo en la propia identidad. En los relatos de estos incidentes confluyen diversas categorías de significado que el profesor, con el paso del tiempo, les otorga (Weber, 1993): particular y/o universal, teórico y/o práctico. Al tiempo, su calidad de crítico le viene dado al incidente por el efecto percibido en el propio desarrollo del profesor que lo vive. Dentro del marco conceptual de su investigación, Kelchtermans (1993) hace referencia a los incidentes críticos como momentos de cambio provocados por la necesidad que siente el profesor de reaccionar ante algún elemento del entorno para rea-

firmarse en sus opiniones y creencias. Su trabajo está en la línea de los estudios sobre elementos sustanciales de la personalidad del profesor que sigue, por ejemplo, Nias (1989).

> «El carácter crítico depende del significado subjetivo que le atribuye el profesor. El contenido específico de un incidente crítico, fase o persona, por tanto, puede diferir de manera importante de un profesor a otro y ha de ser comprendido en el relato completo de su carrera.» (Kelchtermans, 1993, p. 447).

Las diversas investigaciones que se han ocupado del estudio de los incidentes críticos, en períodos específicos de la carrera de los profesores, establecen en sus conclusiones la gran capacidad ilustrativa que estos incidentes alcanzan sobre los episodios biográficos que acarrean consecuencias para el cambio personal y el desarrollo del profesor. En este sentido, las fases críticas de la carrera del docente en las que se acumula gran tensión (socialización, promoción o preparación a la jubilación) son especialmente sensibles a la aparición de eventos de esta naturaleza, aunque no puedan, en modo alguno, anticiparse. Desde la sociología (Bertaux, 1981), se ha subrayado la importancia del incidente crítico en la medida en que guía o fuerza a la persona a seleccionar nuevos modelos y/o estrategias de vida, y se han propuesto estrategias metodológicas para analizar las trayectorias biográficas como una sucesión de indicentes claves en la vida de las personas (Griffin, 1993). Es más, se ha intentado establecer un paralelismo entre los incidentes generales que afectan a la vida de un colectivo (Olzak, 1989) y los incidentes particulares en la biografía individual.

A nuestro juicio, la aportación más relevante al estudio de los incidentes críticos de las trayectorias de vida corresponde a Denzin (1989) con su concepto de *epiphany* (del griego «epifaneia») con el que quiere significar la manifestación vital que implica mutación o cambio personal y que nosotros hemos traducido por *epifanía o cambio* en la vida del profesor. Para Denzin (1989, pp. 70-71), las epifanías son momentos de interacción y experiencias que nos permiten señalar puntos de inflexión en una biografía. Son momentos que alteran las principales estructuras de significado con efectos positivos o negativos para la vida de las personas. Algunas epifanías están ritualizadas e implican transiciones y pasos de una fase a otra de la vida; otras sólo alcanzan su significado desde una visión retrospectiva cuando se revive la propia experiencia. Denzin señala cuatro formas de epifanía:

a) *Cambio radical.* Afecta a la estructura global de la vida.

b) *Cambio durativo.* Supone una reacción a una serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un período dilatado de tiempo.

c) *Cambio accidental.* Representa un momento problemático importante en la vida.

d) *Cambio revivido.* Constituido por aquellos episodios biográficos cuyo significado se otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

Insertamos el ejemplo del biograma de una profesora de Educación Infantil a modo de ilustración de cómo se articulan, en un mismo esquema cronológico, la trayectoria formal, las experiencias tempranas y los incidentes críticos.

Ángela tiene 42 años de edad. Desde 1982 ocupa su actual destino en un Centro público exclusivo de Educación Infantil. Es la profesora con más antigüedad en el Centro. En los pasados doce años ha ocupado diversos cargos directivos. Actualmente es la directora. Está casada con un docente y es madre de dos hijos. Procede de una familia de maestros. Fue durante su escolaridad una alumna brillante. Tenía un interés por el estudio de historia que se vio truncado por la decisión de dedicarse a la enseñanza. Cursó los estudios de Magisterio como alumna oficial –plan 67– y empezó a ejercer con 22 años. En su trayectoria, Ángela, considera que hay dos momentos cruciales que suponen cambios radicales en su percepción de la profesión docente y en el sentido de su vida: su primer destino en la enseñanza (1974) y el accidente mortal en carretera de unos maestros compañeros mientras se dirigían a la escuela (1980). Su primer destino lo ocupa, tras aprobar las oposiciones, en una cortijada perdida a más de cien kilómetros de la capital, su residencia habitual. Para Ángela representa un reto de tener que asumir todos los problemas inherentes al inicio de la profesión y hacerlo sola, totalmente sola.

> «El día que me dejaron allí me vi como el que lo dejan en una isla y piensa que cuándo saldrá de allí. Esa soledad. No tener nada de nada. Eso es muy grande. Porque el que no lo ha vivido... Y tan joven. Porque ahora somos niñas, pero antes éramos mujeres con 20 años. Y una responsabilidad que ahora no tiene la gente ¿no? .../... era una experiencia que ahora mismo la recuerdo y se me pone un nudo en la garganta de verme allí solita.» (1Ángela.001,341-388).

Comprobamos en su trayectoria lo difícil que le resulta a Ángela disociar los aspectos específicos del desempeño de la profesión, en un momento determinado de su vida profesional, del resto de aspectos de su vida privada que confluyen en ese mismo momento. ¿Cómo separamos el proceso de inducción en la profesión y la interiorización de una cultura profesional de lo que supone para la vida de Ángela la separación, por primera vez, de su ambiente y lo exótico de su destino? El independizarse de la familia, el aislarse en una cortijada, el tener que resolver sin ayuda la organización de una escuela unitaria, tarea para la que no estaba preparada, el contacto con una cultura rural diferente a todo lo que ella conocía, en definitiva la suma de aquellas dificultades, han dejado en su memoria el recuerdo de una primera experiencia dura en la profesión y, aunque grata en ocasiones, inolvidable.

Biograma de la trayectoria profesional de Ángela

1952	Nacimiento Procede de familia de maestros Escolaridad brillante	
1968/1971	Estudia Magisterio: Plan 67 Prácticas en 2.ª etapa	
1972	Trabaja fuera de la enseñanza Prepara oposiciones	
1973	Aprueba oposiciones	
1974	Primer destino: Unitaria en una cortijada	Cambio radical
1976	Cambia destino: Preescolar en un pueblo pequeño Matrimonio con un maestro Nace su primer hijo Contacta con colega significativa en su carrera Cursa especialidad de la etapa en UNED	Cambio accidental
1979	Cambia destino: Preescolar en otro pueblo pequeño	
1980	Cambia destino: Preescolar en pueblo cercano a la capital	
	Accidente mortal compañeros	Cambio radical
1981	Cambia destiño: Preescolar en pueblo muy cercano a la capital	Cambio revivido
1982/1994	Cambia destino: Centro actual	Cambio acumulativo
1983	Nace su segundo hijo Secretaria Jefa de Estudios	
1988/1992	Cursa Licenciatura de Historia	
1988	Participa en elaboración de textos	
1993/1994	Directora	

«Pero vamos, que para mí fue una experiencia inolvidable. Me acuerdo del nombre de todos los niños, que muchos de ellos ya se han casado y tienen chiquillos; se casan muy jóvenes y, ya sabes tú, los cortijeros... Fue una experiencia muy bonita, de descubrir muchas cosas, de las que yo no tenía ni idea, de formas de vida que me sonaban a chino...» (1Ángela.001, 563-575)

El segundo cambio radical que constatamos en la vida profesional de Ángela lo marca la muerte en accidente de tráfico de tres compañeros de su propio Centro. Aquel suceso ocurre en un momento en que Ángela está atravesando un momento difícil en su carrera docente. Se encuentra en un Centro grande, con problemas entre los compañeros, en un lugar conflictivo. Además, por ser la más joven del claustro, le corresponde la función de ejercer la secretaría del Centro. Es decir, no puede escaparse, sino que vive con toda su intensidad, los problemas de los claustros. En ese ambiente de conflicto organizativo ocurre el accidente. No sólo a ella, sino también a la mayoría de los compañeros, la experiencia les hace madurar y les lleva a relativizar las causas que originan las tensiones en el equipo docente.

Existe un período en su trayectoria que ha adquirido importancia para Ángela a través de su reconstrucción en el relato biográfico (cambio revivido). Transcurre durante su estancia en un Centro exclusivo de Educación Infantil con un equipo formado completamente por mujeres. Dos aspectos destaca Ángela de esta experiencia: que el equipo funcionara como una familia trascendiendo el nivel meramente profesional de relaciones entre compañeras y el hecho de la ilusión que puso el equipo en trabajar bien en una etapa que, en aquel tiempo, no tenía muchos referentes como modelos, materiales y criterios para desarrollar la enseñanza.

Otros aspectos que Ángela ha destacado de su trayectoria profesional son: *a)* la influencia decisiva para su carrera de una compañera que le enseña a trabajar en la etapa, que la lleva al Centro donde ejerce en la actualidad y junto a la que se ha desarrollado profesionalmente en los últimos doce años; *b)* la propia estancia en el centro actual donde ella reconoce que ha alcanzado su madurez profesional y el momento óptimo en su carrera, en el que existe un mayor grado de generatividad, de preocupación por los demás, ahora, cuando se encuentra en la mitad de su vida profesional.

Fases en el desarrollo

Las coincidencias que se pueden encontrar en la trayectoria profesional seguida por profesores que pertenecen a grupos profesionales bien caracterizados han llevado a diversos autores a proponer modelos de fases en el desarrollo profesional. Los estudios centrados en el desarrollo moral y cognitivo de los docentes o en la evolución de las preocupaciones profesionales, han permitido hablar de estadios en el desarrollo del profesor concebidos como cambios en la calidad y competencia profesional antes que en la cantidad o el contenido concreto del

comportamiento docente. Así, los trabajos clásicos de Kohlberg (1973), Loevinger (1976) o Fuller (1969) sobre las etapas de desarrollo del adulto han sido retomados por distintos autores para investigar las fases de desarrollo profesional. Las características descritas por Kohlberg para las etapas de desarrollo moral, enfocadas en el cambio que se opera en las percepciones del adulto sobre la autoridad, de los demás, sobre sí mismo y sus decisiones, son las siguientes:

a) Cada estadio implica diferencias cualitativas en los modos de pensar en diversos momentos del desarrollo adulto.

b) Estos diferentes modos de pensar forman una secuencia invariante en el desarrollo individual. Aunque determinados aspectos se pueden acelerar, retrasar o, incluso, detener, la secuencia no cambia.

c) Los estadios se integran en una estructura global.

d) Los estadios se integran de manera jerárquica. De modo que los estadios superiores reintegran estructuras de pensamiento de los estadios inferiores.

Por su parte, Pickle (1985) ha propuesto un modelo evolutivo de la madurez del profesor en tres dimensiones: profesional, personal y procesual. Más recientemente, Pintrich (1990) ha caracterizado el desarrollo cognitivo de los adultos como un proceso: continuo, cualitativo y cuantitativo, multidimensional, multidireccional, causado por multitud de factores, dialéctico e intercontextual. Características, todas ellas, que influyen en nuestra comprensión del desarrollo de los profesores en tanto que proceso de desarrollo de adulto. Estudios posteriores, basados en el trabajo de Fuller (Fuller, Parsons y Watkins, 1973; Fuller y Bown, 1975), examinan la naturaleza de las preocupaciones profesionales durante el proceso de aprender a enseñar o llegar a ser un profesor a través de la experiencia. Fuller y Bown (1975) recogen estas preocupaciones en un desarrollo secuencial de tres estadios:

a) Fase previa al ejercicio de la docencia caracterizada por la ausencia de preocupaciones profesionales. Los profesores están más identificados con los alumnos que con los docentes.

b) Fase temprana de ejercicio de la docencia caracterizada por las preocupaciones profesionales del profesor acerca de sí mismo. Preocupación por la *supervivencia* en clase, por la disciplina y por el dominio de la materia.

c) Fase de enfoque de las preocupaciones profesionales en los alumnos. Preocupaciones acerca de los problemas del ejercicio de la enseñanza y sus posibles soluciones.

Burden (1980) señala, a partir de un trabajo empírico, tres estadios de preocupaciones en la carrera de la enseñanza:

a) *Estadio de supervivencia* que transcurre durante el primer año de docencia, en el que los profesores informan de su limitado conocimiento sobre las actividades escolares y su falta de confianza para probar nuevos métodos de enseñanza.

b) *Estadio de regulación* que transcurre entre el segundo y el cuarto año de enseñanza en el que los profesores declaran que han aprendido bastante en cuanto a la planificación y organización de la clase, el currículum y los métodos de enseñanza, y que han ganado confianza en ellos mismos.

c) *Estadio de madurez* que empieza a partir del quinto año de docencia en el que los profesores se sienten seguros de la gestión de la enseñanza y comprenden mejor la profesión por dentro.

El trabajo longitudinal de Nias (1989) sobre una amplia muestra de profesores británicos de enseñanza primaria, le ha permitido señalar las siguientes fases de desarrollo en función de las preocupaciones profesionales de los docentes:

a) *Preocupación por sobrevivir (iniciación).* El control de la clase y el dominio de la materia ofrecen las mayores dificultades para los profesores durante este período.

b) *Búsqueda de uno mismo (identificación).* La preocupación por la supervivencia deja paso, a partir del segundo año de docencia, a la preocupación por el cumplimiento total de las obligaciones ocupacionales que le hacen sentirse verdaderamente un profesor.

c) *Preocupación por las tareas (consolidación).* Aquellos profesores que han consolidado su proceso de identificación profesional, comienzan a percibir una preocupación prioritaria por mejorar la ejecución de las tareas de clase.

d) *Preocupación por el impacto.* A partir de los siete o nueve años de experiencia, los profesores declaran experimentar una preocupación por implicarse en la enseñanza más allá del trabajo que se limita al aula. Es decir, quieren asumir compromisos y responsabilidades en la gestión del Centro o en otros estamentos de la Administración educativa.

Kremer-Hayon y Fessler (1992), por su parte, en un estudio comparativo entre las carreras de diez directores investigados y las fases del desarrollo docente encontradas en la literatura, establecen esta secuencia evolutiva de los estadios del profesor:

a) *Inducción.* Fase caracterizada por las dudas sobre la posesión de una preparación adecuada para ejercer la función directiva.

b) Crecimiento. Que se da de una manera lineal a lo largo de toda la carrera desde el período de inducción, o que ocurre por etapas, coincidiendo con la implicación en procesos de innovación o experimentación en el Centro.

c) Gestión versus liderazgo. Se trata de la transición del enfoque de las preocupaciones profesionales sobre la gestión del Centro, hacia el desempeño de un auténtico liderazgo instructivo.

d) Idealismo versus realismo. Que centra el desarrollo profesional en la búsqueda de metas reales para el desarrollo organizativo.

e) Hacia una orientación personal. Desarrollo de una sensibilidad hacia el trato personal con todos los miembros de la organización.

f) Estabilidad y estancamiento. Es una fase que puede llegar de la mano de la autoestima y la suficiencia profesional autopercibida desde la que se rechaza cualquier propuesta de mejora profesional.

g) Declive y fin de la carrera. Se trata de la fase final del ejercicio de la función directiva que puede ocurrir en diversos momentos de la carrera de la enseñanza, marcada por el cansancio en el ejercicio del cargo.

Las investigaciones sobre estadios de desarrollo cognitivo del profesor (Hunt, 1975; Sprinthall y Sprinthall, 1981; Thies-Sprinthall y Sprinthall, 1987), centran sus objetivos en la evolución característica del pensamiento, de los sentimientos, de las emociones y/o el comportamiento profesional que exhiben los docentes. Algunos se han centrado en la especificidad del género como categoría cultural (Belenky y otros, 1986) para estudiar la manera en que las mujeres reflexionan acerca de su pensamiento y sobre ellas mismas como sus conocedoras. Pero sin duda, un mayor interés para nosotros alcanza el trabajo de Oja (1989) que ofrece una perspectiva del crecimiento del profesor que facilita la planificación de su formación y el desarrollo organizativo en las escuelas. Asume, en sus supuestos teóricos, que cada estadio de desarrollo cognitivo implica más madurez que el anterior y que algunos profesores pueden estabilizarse en ciertos estadios. La esencia del desarrollo, además, está en la base del esfuerzo por perfeccionarse, integrarse y dar sentido a la propia experiencia. El desarrollo ocurre mediante una secuencia de pasos en un período de creciente diferenciación y complejidad. Cada estadio llega a constituir una lógica interna que mantiene la estabilidad e identidad del «yo» y sirve de marco de referencia que estructura la propia experiencia del mundo desde la cual se percibe cada fenómeno. Su modelo se basa en las características de los sucesivos estadios de desarrollo descritos por Loevinger en términos de autocontrol de los impulsos, estilo interpersonal, preocupación consciente y estilo cognitivo:

a) Autoprotección. Se controlan los impulsos. Se usan las reglas sociales en beneficio propio. La principal regla de autoprotección del individuo es «no

quedes atrapado». Se mantienen relaciones interpersonales manipulativas y exploratorias.

b) Conformismo. Se obedecen las reglas porque se pertenece al grupo. La conducta se ve en términos de acciones externas y eventos concretos, antes que como sentimientos y motivos internos. Las emociones personales se expresan a través de clichés, estereotipos y juicios morales. Preocupa la apariencia, la aceptación social y la reputación.

c) Transición al autoconocimiento. Aumenta el autoconocimiento y se abren multitud de posibilidades, alternativas y opciones en la resolución de problemas. Aumenta la capacidad de introspección. El crecimiento en la autoconfidencia y la autoevaluación respecto a normas internas comienza a sustituir a las normas del grupo y sus guías de conducta.

d) Conciencia. Se es capaz de autocrítica, de la autovaloración de objetivos e ideas y del sentido de responsabilidad. Las reglas han quedado interiorizadas. La conducta se contempla en términos de sentimentos, modelos y motivos más que como simples acciones. La mejora especialmente cuando puede ser medida por normas autoelegidas, es crucial. Se está preocupado por las obligaciones, privilegios, derechos, ideales y mejoras, definidos más por normas internas que por el reconocimiento o la aceptación externa.

e) Individualismo. Sentimiento de individualidad, sobre todo si se asocia a un conocimiento, que se pone de relieve frente a la dependencia emocional de los otros. Aumenta la habilidad para tolerar relaciones complejas y contradictorias entre eventos. Existe ya una gran complejidad en la conceptualización de las interacciones personales. Las relaciones interpersonales son altamente valoradas.

f) Autonomía. Capacidad para tolerar y hacer frente a los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y dudas conflictivas. Se es capaz de unir ideas que parecen ambiguas u opciones incompatibles. El reconocimiento de las necesidades de autonomía de los demás permite la tolerancia hacia las elecciones y soluciones de los otros y el derecho a aprender de sus propias equivocaciones. Los límites de la autonomía se establecen en la coherencia, la interdependencia mutua y la alta valoración de las relaciones interpersonales.

Oja analiza las relaciones entre el desarrollo cognitivo de los profesores y su comportamiento profesional para proponer un modelo integrador de fases de la carrera. Su estudio se basa en un trabajo empírico sobre fases de desarrollo profesional en torno a un proyecto de desarrollo organizativo, el *Action Research on Change in Schools* (ARCS). En el trabajo realizado mediante entrevistas biográficas se interrogó a los profesores sobre sus perpectivas personales en relación a sus períodos de vida como capítulos de su autobiografía, períodos de estabilidad y

transición en sus vidas, la importancia de los objetivos de desarrollo personal *versus* objetivos de carrera en su actual período de vida y problemas críticos en su actual fase de vida. Las fases identificadas son las siguientes:

a) Inicio de la carrera/entrada en el mundo adulto.

b) Transición de los treinta años.

c) Asentamiento después de los treinta.

d) Descubrimiento de la propia identidad.

e) Transición de la mitad de la vida.

f) Estabilización después de los cuarenta años.

g) Transición de los cincuenta años.

Leithwood (1992), cuyo trabajo se centra en las fases de desarrollo profesional de profesores que ocupan cargos directivos en el Centro, nos ofrece un modelo de integración del desarrollo psicológico, del desarrollo profesional y de los ciclos de la carrera docente que describe de la siguiente manera:

a) Inicio de la carrera. Los primeros años.

b) Estabilización. Adquisición de compromisos y mayor responsabilidad.

c) Nuevos desafíos y preocupaciones. Diversificación y búsqueda de responsabilidades añadidas.

d) Búsqueda de una plataforma profesional. Reevaluación, toma de consciencia de la propia madurez o envejecimiento, estancamiento.

e) Preparación para la jubilación. Distanciamiento y serenidad.

Lo atractivo de su modelo radica en que estudia la influencia de cada ciclo y de cada fase de desarrollo psicológico, en un grado de maestría o saber hacer profesional que avanza desde una primera situación de la preocupación exclusiva por la supervivencia, a un máximo nivel de profesionalidad caracterizado por la participación en decisiones educativas de amplio calado en el Centro o el sistema educativo.

Por su parte, el trabajo de Whitaker (1993), que centra una parte fundamental de su teoría del cambio educativo en la dimensión personal o el potencial humano de la personalidad de los profesores, rompe la posible linealidad de los modelos de fases en el desarrollo, al incluir factores motivadores como las necesidades y las aspiraciones, que influyen en el crecimiento profesional y redi-

rigen la tendencia general que pudiera estar marcada por el proceso, que nadie discute, de evolución provocada por la acumulación de experiencia y la progresiva madurez del profesor. Desde su perspectiva, el propio modelo de fases propuesto por Leithwood (1992) que identifica determinadas cuestiones críticas en distintas fases del desarrollo del profesor, alcanzaría una dimensión distinta en cada profesor en función de factores de motivación personal.

El trabajo que más eco ha tenido en nuestro contexto es el de Huberman (1989) quien, en su investigación sobre la vida de los «enseñantes», propone un modelo de fases centrado en la acumulación de experiencia docente y advierte de la no linealidad de estas fases de desarrollo con las que explica las coincidencias y diferencias en la biografía de los 160 profesores de secundaria suizos que constituyen la muestra de su investigación. Establece las siguientes fases:

a) *Inicio de la carrera.* La primera fase que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio profesional es bastante parecida en la mayoría de los profesores. Se caracteriza por los procesos inherentes al inicio de la carrera (inducción y socialización profesional) y está concebido como un período de tanteo por parte del profesor. Se trata de un período de supervivencia marcado por el «choque» que supone la confrontación inicial con la complejidad de la situación profesional y las dificultades que entraña el orden de la gestión de la instrucción, sobre todo a nivel de disciplina de los alumnos. También se caracteriza este ciclo por el entusiasmo que supone el descubrimiento de la enseñanza, la incorporación al mundo adulto y la integración en un colectivo profesional y la satisfacción que representa la exploración y el descubrimiento del nuevo marco social que representa la escuela para el profesor novel.

b) *Estabilización.* Una segunda fase, después de unos 4 ó 6 años de experiencia, que está marcada por la esbilización y la consolidación de un repertorio pedagógico y, más allá de eso, por la construcción de una identidad profesional que supone la afirmación sobre sí mismo del profesor. Estabilizarse no es otra cosa que lograr grados de autonomía en el ejercicio profesional, encontrar un modo propio de funcionamiento en el seno de la clase. Esta estabilización lleva aparejado un sentimiento creciente de maestría pedagógica. Se traslada la preocupación por la propia supervivencia a los resultados de la enseñanza. El profesor se percibe a sí mismo como un igual dentro del colectivo de la enseñanza y adopta la decisión de dedicarse por un período dilatado de tiempo a la profesión docente.

c) *Diversificación/cuestionamiento.* La tercera fase de la carrera profesional, comprendida entre los 7 y los 25 años de experiencia, puede estar marcada, bien por una actitud general de diversificación, cambio y activismo, bien por una actitud de replantemiento lleno de interrogantes a mitad de la carrera. No se trata, pues, d eun ciclo homogéneo en el que resulte fácil caracterizar el pensamiento y la conducta profesional de docente. La acti-

tud general de diversificación está referida a la actividad, en la que se implican muchos profesores, de experimentación de nuevas metodologías, materiales, formas de evaluación u otros aspectos instructivos. Existe una actitud de innovación y cambio de repertorio pedagógico acumulado durante el ciclo anterior. En algunos casos, tras esta fase de diversificación, justo cuando se vive el período crítico de la mitad de la carrera –y la mitad de la vida–, hacia los 40 años de edad, puede aparecer en el docente una actitud de autoevaluación y replanteamiento del futuro personal en la enseñanza.

d) Serenidad/conservadurismo. Durante la cuarta fase, entre los 25 y 35 años de experiencia, se llega a una *meseta* en el desarrollo de la carrera, o período de relativa tranquilidad y equilibrio que supone además, la máxima cota de profesionalidad que va a vivir el profesor. Esta situación puede derivar en una actitud de serenidad y distanciamiento afectivo y menor vulnerabilidad de su imagen profesional y de la evaluación de sus colegas o en otra caracterizada por una fuerte dosis de conservadurismo como la característica más visible del comportamiento profesional (estancamiento provocado por su propia maestría profesional y la desconfianza hacia los cambios propuestos desde la política educativa).

e) Preparación a la jubilación. Una quinta y última fase de la carrera profesional, se desarrolla entre los 35 y los 40 años de experiencia. Esta etapa está fuertemente marcada por la preparación para la jubilación y el progresivo abandono de las responsabilidades profesionales: el abandono, la retirada (que puede ser serena o amarga).

En nuestro estudio de caso sobre un grupo de profesoras de Educación Infantil de la enseñanza pública que se encuentran a mitad de su vida profesional (Fernández Cruz, 1994a), hemos establecido un modelo de fases en el desarrollo profesional (que recogemos en el siguiente gráfico) capaz de recoger las coincidencias que presentaban sus respectivos biogramas en una estructura de ocho fases: *orientación, formación, inducción, vagabundeo, especialización, estabilización, crecimiento y profesionalidad completa.*

Orientación

La fase de *orientación* es aquella durante la cual las profesoras han tomado la decisión de dedicarse a la enseñanza. Esta decisión ha estado motivada en cada caso por cuatro factores esenciales de los que todas ellas reconocen su importancia:

i) *Antecedentes familiares.*

ii) *Historia escolar.*



iii) *Personas con influencia.*

iv) *Vocación.*

Las profesoras han confesado, de manera expresa en algunos casos, cómo el pertenecer a una familia de maestros ha orientado su elección profesional desde

muy jóvenes. Su historia escolar también ha sido un factor desencadenante de la orientación hacia la enseñanza, sobre todo, cuando ha estado unido a la experiencia del contacto con una maestra de fuerte influencia en sus biografías.

> «Era de las que te animaban, de las que continuamente estaban encima de ti, diciéndote lo bueno que tienes. Y eso te hace valorarte a ti más. Entonces a mi madre le dijo que yo tenía que estudiar. Que yo debería estudiar. Y entonces, pues con mucho sacrificio me pusieron a estudiar.» (1M.001, 41-45)

La existencia de vocación es un hecho que va íntimamente ligado a los factores anteriores. Resulta difícil distinguir en sus trayectorias lo que sería una decisión puramente vocacional, de las circunstancias familiares y contextuales que las llevan a la Escuela Normal.

> «Pues que tenía o el año entero con la reválida de sexto o aprovechar. Bueno, de antemano, en quinto hice el ingreso en Magisterio, porque ya acababa el Plan, de cuarto y reválida ya acababa. Ya era de sexto. Entonces pensé que podía aprovechar y tener otra puerta abierta. Y entonces me examiné de quinto en junio, aprobé quinto y me fui a la Normal en septiembre a examinarme de Magisterio. Pues mira, mi hermana mayor tenía Magisterio.» (1P.001, 159-179) (1P.001, 159-179)

Formación

La etapa de *formación inicial,* que tiene en común el grado académico alcanzado, Maestra de Educación Primaria en todos los casos, alberga bastantes diferencias en la trayectoria seguida por cada una. Desde el Plan de estudios cursado (Plan 50 o Plan 67), hasta la modalidad de escolaridad seguida (oficial o libre) o el tipo de prácticas realizadas que ha sido diferente. En cualquier caso, es común a algunas el haber simultaneado la formación teórica con algún tipo de prácticas en Centros, aunque la orientación de estas prácticas no haya sido la más adecuada.

> «Estuve el primer trimestre con Segunda Etapa y después me fui al Ciclo Medio. Pero la profesora del Ciclo Medio era la encargada del comedor y prácticamente la mujer no estaba mucho en la clase.» (1A.001, 140-147)

Inducción

En la etapa de *inducción* podemos distinguir dos tipos de itinerario seguidos por las profesoras. En unos casos la inducción se realiza a través de oposiciones. Su primer destino lo ocupan tras aprobarlas. En otros, las profesoras han pasado

por un período de precariedad laboral durante los primeros destinos, que ha tenido más o menos duración, llegando a ser muy extenso en ocasiones.

> «Los dos años en los que no se convocaron oposiciones yo ya empecé a trabajar como maestra interina. Mi primer destino fue en La Alpujarra.../... Estuve seis meses.../... Después estuve dos meses sustituyendo a mi tía allí en mi pueblo.../... Después estuve en un cortijo a 12 km. de mi pueblo durante seis meses.../... Después fui a Órgiva. Estuve sólo tres meses...» (1T.001, 120-251)

El período de precariedad laboral, durante el que se realiza, en la mayoría de los casos, el proceso de socialización profesional, está caracterizado por la realización de sustituciones e interinidades, por el ejercicio de la docencia en la enseñanza privada o por el ejercicio de otras tareas educativas como la educación en una Escuela Hogar. La etapa ha finalizado siempre con la opción por la enseñanza pública y la realización de oposiciones.

Vagabundeo

La aprobación de las oposiciones se sigue de una fase de ocupación de múltiples destinos en situación siempre de provisionalidad. El nomadismo o *vagabundeo* puede suponer la mejora progresiva del destino en términos de tamaño de la población, cercanía a la residencia habitual y, en definitiva, calidad de vida de la maestra. El vagabundeo implica el entrenamiento en el desarrollo de funciones distintas dentro de la escuela. Pasar por escuelas unitarias, cambiar cada año de nivel, ocupar la secretaría por ser la más joven del Centro... son algunas de las circunstancias a que se han visto sometidas las profesoras en esta etapa.

> «Entonces tenía yo... había incluido en la clase, por quedar bien, a los niños del alcalde, a los del conductor del autocar, a los de yo no se quién. Desde los dos años y medio, que eso no estaba reconocido, hasta los que tenían dificultades en primero... desde dos años y medio hasta niños de siete años tenía yo metidos en un aula.» (1A.001, 628-638)

Especialización

La fase anterior termina cuando se dan dos hechos en la trayectoria profesional que nos han llevado a establecer una nueva etapa: el dedicarse a la Educación Infantil y el especializarse en la etapa. Son dos procesos que para todas las profesoras se han dado de manera casi simultánea. Así, la opción por la Educación Infantil supone una nueva orientación de la carrera que marca una nueva fase de preocupaciones en la enseñanza, de necesidades formativas, de relaciones con los demás, es decir, de socialización profesional desde la nueva función que

se ejerce, etapa que denominamos de *especialización*. Esta última se ha iniciado en todas las profesoras en torno a los treinta años.

> «Lo que puse, lo que argumenté en las observaciones, era que estaba destinada en una unidad de preescolar y que desconocía mucho el nivel, vamos que no tenía, ni idea, que si me lo concedían, pues que me venía muy bien para ponerme un poco al día. Y me lo concedieron.» (1A.001, 698-710)

Estabilización

De manera simultánea o inmediatamente posterior al proceso de socialización ocurre también un proceso de estabilización que viene marcado por la ocupación de un destino que se va a mantener como definitivo durante bastantes años. La ocupación de este destino definitivo, que conlleva la socialización en la cultura organizativa de ese Centro y la organización de la vida familiar en torno a ese destino, es lo que nosotros hemos llamado *estabilización*.

> «Como había solicitado consorte, a los cuatro días me llaman de la Delegación y me dicen que me dan Quijadas, lo más cercano. Y no me incorporé porque permuté con un chico que iba y venía de mi pueblo a Quijadas. Entonces me quedé en mi pueblo.» (1D.001, 1324-1342)

La estabilización ha llegado para estas profesoras en torno a los treinta años. La estabilización profesional ha permitido también una estabilización familiar, pues es la época en que las maestras han sido madres, y se entra en una nueva fase del desarrollo. Para algunas la estabilización ha tenido lugar en el Centro donde actualmente ejercen. Otras se han estabilizado en destinos distintos.

Crecimiento

Se trata de una fase de *crecimiento* profesional acelerado que ha ocurrido para las profesoras a partir de unas premisas básicas: su especialización y su estabilización definitiva en un destino. El crecimiento ha estado marcado por un enorme despliegue de energía en la propia formación y en el desarrollo de proyectos de experimentación, innovación y mejora en los respectivos Centros. Se trata de una etapa de fuerte productividad que se ha prolongado durante al menos diez años en todos los casos. Entre los 30 y 40 años de edad aproximadamente.

Tras el período de crecimiento, en algunos casos, se ha dado una nueva fase de estabilización. Lo que hemos denominado *nueva estabilización*. Se trata de profesoras que se habían estabilizado en poblaciones de la provincia y que han decidido, motivadas por las necesidades de estudios universitarios de sus hijos, trasla-

dar su residencia a la capital. Por ello, han tenido que sufrir un nuevo proceso de adaptación, ahora en el actual destino.

> «Tuve el gran apoyo de mis compañeras. Porque a mí este colegio me encanta ¿no? y me apoyaron un montón. Al principio yo no demostraba que estaba tan feliz, me sentía un poco extraña. Y bueno, llegué aquí. Pues una experiencia muy buena. Todas las compañeras se volcaron conmigo y tal, yo se lo decía, mirad yo vengo de eso... claro, me sentía un poquillo extraña ¿no? Echaba de menos aquello. Como yo había tenido esa relación tan bonita con las compañeras y bueno, es eso, es que son tus raíces. Entonces rompí.» (1D.001, 1779-1817)

Profesionalidad completa

La fase de *profesionalidad completa* es la que están viviendo ahora las maestras. Al menos así se perciben ellas, en el momento más óptimo de su carrera. El despliegue poderoso de energía que han desarrollado en los diez años anteriores las ha dejado en una situación de relativa tranquilidad y de dominio de su situación actual, que les permite volcarse a los demás, a los alumnos, a los padres de alumnos, a los compañeros, como una de las características esenciales de esta nueva fase.

Desde esta nueva posición comienzan a anticipar el futuro profesional con actitudes que oscilan desde el moderado optimismo a la preocupación por el inicio de un período de declive fisiológico que arroja incertidumbres sobre la evolución de la propia competencia profesional.

> «Me preocupa eso de que no pueda yo estar en el mismo tipo, en el mismo nivel de actividad que estoy ahora...» (22M.002, 1607-1611)

PERFIL PROFESIONAL

Como ya hemos anunciado, la segunda dimensión de la aproximación biográfica la constituye el perfil profesional que en la actualidad ostenta el profesor y que es fruto de su trayectoria. Tres son los aspectos que hemos incluido en el perfil profesional: identidad, conocimiento y cultura. Siguiendo los trabajos de Nias (1989), Hirsch (1993) y Kelchtermans (1993) hemos considerado que la *identidad profesional* es un constructo que incluye referencias a la autoimagen, la autoestima, la autopercepción en las tareas, la motivación para el ejercicio de la profesión, las perspectivas de desarrollo profesional futuro y las necesidades formativas actuales del profesor. El *conocimiento de la profesión* lo entendemos no sólo como el modelo personal de enseñanza que el profesor ha construido con el paso del tiempo y desarrolla en la actualidad (Butt y Raymond, 1989), sino que, desde una perspectiva biográfica, incluye también el reconocimiento de las

vías de aprendizaje de la profesión por las que lo ha generado. Los trabajos de Nias (1989) y Hargreaves (1992), entre otros, sobre el *elemento cultural del desarrollo profesional,* constituido por la visión común y los valores compartidos de la enseñanza dentro del grupo de referencia del profesor y la estructura organizativa del Centro y los compromisos institucionales que asume, así como también la estructura pedagógica del Centro y la línea de aislamiento, colegialidad o colaboración en la que trabaja el profesor y las relaciones con el entorno que imprimen una determinada orientación al ejercicio de la profesión en el Centro.

No es objeto de este artículo analizar cada uno de los componentes del perfil profesional, pero sí destacar su carácter evolutivo que tanto, a través del uso de diseños biográficos en los trabajos de campo, cuanto por el uso de la narrativa como instrumento esencial de la investigación sobre desarrollo profesional desde una aproximación biográfica, se enfatizan.

Identidad

Desde trabajos empíricos generales sobre los procesos de identificación profesional (Rivard, 1986; Demazière, 1992) se ha puesto de manifiesto la diversidad de formas de identificación que actúan en los colectivos profesionales. Para Dubar (1992) el proceso de identificación profesional no se realiza de una sola vez, tras la formación inicial, en el período de socialización profesional, sino que, debido a los cambios institucionales, de destino, de funciones, que afectan de manera cada vez más frecuentes a quienes ejercitan una profesión, es un proceso de construcción y reconstrucción constante (Goux, 1991). Esto es, nos encontramos ante un proceso de naturaleza evolutiva. La teoría de la doble transacción que elabora Dubar (1992) como paradigma explicativo del proceso de construcción y reconstrucción de la identidad profesional, alude a una estrategia paralela de:

a) Transacción biográfica, o formulación de proyectos futuros en continuidad o ruptura con la reconstrucción biográfica, trayectoria, del pasado.

b) Transacción relacional o percepción compartida por el grupo social de pertenencia, de la legitimidad de las aspiraciones personales.

Es el resultado de estas transacciones e interacciones el que conduce a una identificación fuerte con la institución y el colectivo social de colegas, o, por el contrario, a una identificación débil que termina llevando a la ruptura y al abandono de la profesión. Es decir, la incorporación de la identidad colectiva a su autoimagen, como proceso subjetivo que desarrolla el profesor, se realiza en la doble vía biográfica y relacional, y el proceso conjunto de esta doble transacción determina las características de la identidad profesional.

Conocimiento

Inspirados en la aseveración de Fullan (1982) sobre el limitado impacto que los programas de mejora de las escuelas tienen en la práctica, Butt, Raymond y Yamagishy (1988) desarrollan una conceptualización biográfica del conocimiento práctico del profesor.

> «Nosotros conceptualizamos el conocimiento del profesor en términos del carácter biográfico de la interacción de la persona y el contexto a través del tiempo.» (Butt, Raymond y Yamagishy, 1988, p. 2)

Los supuestos básicos de esta aproximación son los siguientes:

a) El profesor es el mayor actor y árbitro del conjunto de influencias que afectan al currículum en la clase, la pedagogía y el cambio.

b) El proceso de construcción del conocimiento por parte del profesor se realiza a través de experiencias de interacciones personales en situaciones reales de naturaleza personal, práctica y profesional.

c) El conocimiento no es ni puramente teorético ni puramente práctico en su naturaleza sino una sinergía de ambos.

d) En el contexto del conocimiento del profesor la relación entre teoría y práctica es horizontal, dialéctica e interactiva, por tanto ambas tienen el mismo valor.

e) Es necesario comprender cómo los profesores experimentan su realidad de trabajo, como actúan en sus clases y cómo avanzan en el desarrollo personal/profesional y su cambio.

f) La indagación en fenómenos de esta naturaleza requiere una aproximación colaborativa y dialógica entre profesores e investigadores. La aproximación que facilita este tipo de indagación es de carácter biográfico.

La esencia de su argumentación, que se sigue desarrollando posteriormente (Butt y Raymond, 1989; Butt, Raymond, McCue y Yamagishy, 1992), reside en la cuestión de que la comprensión de cuál es ahora el *conocimiento práctico personal* del profesor, sólo es posible desde la comprensión de cómo ha llegado éste a pensar y a actuar en la manera en que lo hace. La aproximación autobiográfica al estudio del conocimiento que defienden más adelante se fundamenta en el profundo conocimiento de la arquitectura de sí mismo que proporciona el análisis de la interacción persona-contexto a través del tiempo, de manera que se implican mutuamente conocimiento personal y conocimiento profesional.

Afirman Goodson y Cole (1993), que también se posicionan en un marco narrativo-biográfico del conocimiento, que es cierto que gran parte de la conducta del profesor en la clase se explica mediante los tipos de conocimiento práctico personal y didáctico del contenido. Pero también resulta evidente que hay otra parte del comportamiento profesional del profesor, de gran importancia, relacionado de la realidad contextual y *micropolítica*, en términos de Blase (1990), referida a la vida en las escuelas. Aunque sólo sea en cuanto que este conocimiento de los factores micropolíticos y contextuales afecta a la manera en que se construye el conocimiento práctico personal y el conocimiento didáctico del contenido.

Cultura

El empleo de la metáfora de la cultura en el estudio de la organización educativa proporciona un nuevo elemento de análisis de las instituciones escolares que vinculan la dimensión social de la organización, interacciones simbólicas (González, 1992), a la dimensión personal o desarrollo de la identidad profesional de los profesores. Trabajos como los de Huberman (1988) o Lyons (1990) integran el estudio del desarrollo de la profesión en el marco de la cultura organizativa del Centro. La distinción entre los aspectos personales y los culturales de la identidad profesional ha sido desarrollada por Bernier y McClelland (1989), quienes se apoyan en Dewey para afirmar que lo social es el marco de relaciones de lo individual, es decir, otra dimensión pero no algo distinto. Para Gomes (1993) esta cultura organizativa puede analizarse desde dos ópticas complementarias:

a) Como tributaria de las matrices culturales de integración objetiva de los profesores o poder formal que configura la estructura organizativa de la actividad de la enseñanza, en inserción con el contexto local en que se desarrolla. Esto no es otra cosa que las variables culturales externas presentes en el seno de la organización que interfieren la definición de una identidad profesional singular.

b) Como elemento unificador y diferenciador de las prácticas de la organización, que comporta dimensiones de integración de las variadas subculturas de sus miembros y de adaptación al medio social y organizativo envolvente.

Así la diversidad de identidades profesionales que podemos encontrar en los estilos y modalidades de acción colectiva en las escuelas, está fuertemente influenciada por la cultura organizativa en la que se desarrollan sus experiencias.

El uso de una aproximación biográfica en el estudio del desarrollo del profesor encierra precisamente esta dificultad de transcender el nivel individual que nos ofrecen las historias de vida personales en su extrapolación a un nivel interpersonal. Esto es, cada profesor no puede totalizar en su propia trayectoria una

visión amplia de la cultura profesional a la que pertenece, sino a través de la mediación de su contexto social inmediato. Por ello es necesario dimensionar el peso que ocupan las estructuras sociales, las relaciones organizativas y las propias historias institucionales y los cambios de mentalidad que tales procesos acarrean, en los relatos biográficos de los profesores. Éste es el carácter didáctido de la producción biográfica al que se refieren Santarina y Marinas (1994) en el que se concibe la biografía como fruto de la historia de un sistema social que determina la trayectoria personal. Pujadas (1992) propone el uso de relatos biográficos paralelos con la idea de superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales.

CICLO VITAL

Frente a otros modelos de fases en el desarrollo profesional de los docentes, las teorías sobre los ciclos vitales del profesor, enfatizan el valor de la edad/tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de la carrera de los profesores. Establecer años de edad como los límites naturales de las fases de desarrollo, es una opción útil, tanto conceptual como metodológicamente, pues aunque sólo el discurrir de la edad no explica los cambios que ocurren en el docente, ni siquiera la medida del tiempo transcurrido en la enseñanza, puede servir para explicar el origen de todos los cambios, desde esta óptica se entiende, y así argumentan Willett y Singer (1989) y Singer y Willett (1994), que la edad y los años de experiencia son fuertes correlaciones de las características que en realidad operan.

Muchos de los estudios que hemos analizado sobre la evolución de la personalidad en el tiempo (Sikes, 1985; Huberman, 1989; Samper, 1992) han considerado para su análisis el término de *ciclo vital* del profesor, entendido como la interacción de la maduración fisiológica personal, con la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional. Un mismo acontecimiento no se vive de igual forma en un momento evolutivo que en otros. Cada estadio no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos de la enseñanza y de la vida de una forma determinada. Además, algunos acontecimientos históricos (Caspi y Bem, 1990) pueden alterar, sin duda, la continuidad de las fases profesionales que vive una determinada generación.

Análisis de la carrera de los profesores en nuestro propio contexto educativo, como el de Samper (1992), que destaca el concepto de ésta como elemento clave de la socialización adulta, han enfrentado la doble dimensión teórica y metodológica de la interrelación entre trayectoria vital personal del profesor y los contextos organizativos y sociohistóricos, donde la carrera ha seguido su curso. El fundamento teórico para este estudio, lo expresa Samper (1992 p. 16) de la siguiente manera:

a) Los maestros, no sólo los alumnos, son personas, y por tanto, a pesar de ser adultos, también evolucionan respecto a sus capacidades, aspiraciones o necesidades.

b) Su socialización ocupacional ha de ser estudiada como un proceso continuo de reajuste, es decir, como una larga trayectoria caracterizada por los cambios en los niveles de satisfacción, competencia e implicación profesional.

c) Estas transformaciones, o estancamientos, dependen más de los avatares concretos de la propia experiencia docente y de la evolución de su identidad que, por ejemplo, de los motivos de elección de carrera o de su formación inicial.

d) Esta carrera, y también la propia biografía, son comprensibles solamente en el marco de la dinámica histórica en la que se desarrolla la acción individual.

Por su parte, Coloma y otros autores (1988), por continuar en un contexto similar, en su investigación sobre la carrera profesional de los profesores de escuelas públicas de Cataluña, parten de los siguientes supuestos:

a) Los cambios en el desarrollo profesional pueden ocurrir en cualquier punto de la carrera del profesor, que dura una media de 40 años.

b) Los cambios pueden ocurrir en diferentes vías y en diferentes dimensiones: pueden ser cualitativos o cuantitativos, abruptos o graduales, inicialmente positivos o negativos, no necesariamente irreversibles, referidos a la dimensión cognitiva, a la dimensión moral o a otro aspecto de la personalidad del profesor.

c) Los cambios tienen una explicación contextual, biográfica, generacional, en el aspecto histórico y macrosocial, y profesional, en el ámbito administrativo, institucional y microsocial.

Bajo esta idea de cambio en el profesor, que cabe conceptualmente en las tipologías de transformaciones vitales (o *epifanías*) a las que se refiere Denzin (1989) cuando enmarca el método biográfico en la investigación sociológica, los investigadores catalanes intentan contrastar en el profesorado de su Comunidad Autónoma, la existencia de ciclos no lineales en su desarrollo.

Las advertencias sobre la no linealidad de la carrera de la enseñanza, aún admitiendo que la edad es una variable determinante, son recogidas por Huberman quien considera, además de la edad, una multitud de variables no madurativas, no fisiológicas, que afectan a los individuos a lo largo de toda su vida. Argumenta Huberman (1989) que la organización de la vida social crea expectativas que son interiorizadas y actúan como si sólo fueran factores psicológicos. Por

ello, cada nueva fase en una secuencia es siempre indeterminada y la mezcla de los componentes es siempre diferente para los diferentes individuos. Esta perspectiva ha sido defendida desde la sociología dando origen a la teoría del *rol de la edad* (Gove, Ortega y Style, 1989), ofreciendo una explicación sociológica al hecho de la interiorización de una serie de atribuciones sobre los roles adultos que se corresponden con determinadas edades.

Aún aceptando las presiones sociales en la configuración de la carrera del profesor (Goodson, 1994) y la importancia de las vivencias previas al inicio de la carrera como las de socialización temprana o los aspectos vocacionales y referidos a la formación inicial o incluso, el período de inducción y socialización en la carrera profesional, las teorías de los ciclos vitales pretenden huir de formulaciones que pudieran abanderarse desde posiciones funcionalistas y perversamente deterministas, que dejaran vacío el concepto de *carrera* de los procesos de construcción personal y realización personal del profesor que, en definitiva, son los que le dan sentido.

Patricia Sikes, investigadora británica interesada en los estudios sobre la carrera de los profesores, publicó en 1985 (Sikes, 1985), en el marco de una obra colectiva sobre las vidas y las carreras de los profesores (Ball y Goodson, 1985), un informe sobre un proyecto de investigación, en aquel tiempo en marcha, dirigido por Peter Woods, y que posteriormente se recoge de manera más amplia (Sikes, Measor y Woods, 1985), que resulta ser un excepcional ejemplo de uso de datos sobre el transcurso de la carrera profesional en el tiempo para desvelar cómo afectan a los profesores los procesos específicos debidos a la edad.

El trabajo se centra en la perspectiva que sustentan los propios profesores informantes en una reflexión constante sobre los procesos de la edad y la madurez que los lleva a ser/sentirse cada curso mayores frente a unos alumnos que siempre tienen la misma edad. En ese sentido, el artículo presenta una valiosa descripción de la manera en que los profesores de secundaria perciben, experimentan y se adaptan a su propio proceso de madurez.

Sikes estructura su modelo exploratorio de los ciclos de vida de profesores ingleses de ambos sexos, y de secundaria, adoptando una visión evolucionista del comportamiento humano enfocada más en el desarrollo psico-social que en el cognitivo. Siguiendo a autores ya clásicos en la investigación de los procesos de la edad, como Peterson (1964) o Sheehy (1976), se centra en el análisis de las funciones y comportamientos que adoptan los profesores, en línea con la mayoría de los adultos a edades determinadas. Su modelo se construye sobre las *estaciones de la vida* propuestas por Levinson (1978, 1995).

Son cinco fases de desarrollo las concebidas como ciclos en la vida del profesor, desde el inicio de la carrera a la jubilación, delimitadas por grupos de edad cronológica que se construyen en torno a tres períodos de transición en la vida de los adultos (por otra parte caracterizados en la mayoría de los estudios evolutivos que hemos analizado): la crisis de los treinta años, la transición de la mitad

de la vida a los cuarenta años y el acercamiento al fin de la carrera profesional a partir de los cincuenta y cinco años de edad.

a) *un primer ciclo de edad,* comprendido entre los 21 y los 28 años, que marca el inicio de la carrera de los profesores y que se caracteriza por suponer el ingreso en el mundo adulto;

b) *un segundo ciclo,* entre los 28 y los 33 años de edad, caracterizado por la transición de hacia «los treinta» con el consiguiente sentimiento de urgencia en lo personal que supone para los docentes;

c) *un tercer ciclo,* entre los 30 y 40 años de edad, que se define por la energía, el compromiso y el grado de implicación profesional que puede desarrollarse a esta edad;

d) *un cuarto ciclo,* que agrupa a los profesores de entre 40 y 50 ó 55 años de edad, que se caracteriza por el estancamiento profesional;

e) *un último ciclo,* entre los 50 ó 55 años y la jubilación, que supone un marcado declive fisiológico que tiene su correspondencia en el ejercicio de la profesión.

Esta misma estructura la hemos usado recientemente (Fernández Cruz, 1994*b*) en una investigación sobre las preocupaciones profesionales y el juicio crítico de un grupo de profesoras de un Centro privado, en el marco de una investigación más amplia (Villar y otros, 1992), en el que se caracterizó cada uno de los ciclos vitales propuestos por Sikes con el lema con que los presentamos en los siguientes epígrafes.

Primer ciclo vital: 21 a 28 años de edad.
Ingreso en el mundo adulto

Las principales tareas durante este ciclo vital son:

a) Explorar las posibilidades de la vida adulta evitando fuertes compromisos y maximizando las posibles alternativas.

b) Crear una estructura de vida de adulto (estabilidad, responsabilidad...).

Por tanto, no estamos lejos de la propuesta de Erickson (1985) de crisis psicosocial en la transición entre juventud y período adulto como característica de la primera fase de ejercicio de una actividad profesional. Resulta que la enseñanza en una actividad profesional que permite al joven realizar estas dos tareas y por tanto incorporarse de lleno en el mundo de los adultos. No se considera, pues, la enseñanza, como una ocupación definitiva –esto hay que entenderlo en el marco

laboral británico de la docencia, donde no existen funcionarios, y en una época de fuerte expansión económica y posibilidades de empleo–, tanto más para los profesores de secundaria quienes llegan frecuentemente a la docencia como una segunda opción profesional, pues la primera la ocuparía la dedicación a la especialidad que han cursado en la Universidad. Incluso aquellos, para quienes llegar a profesor es la realización de una larga ambición, no se ven comprometidos con una larga carrera en la enseñanza (Nias, 1989).

Este primer ciclo vital también ha sido descrito por Oja (1989) como un período de redefinición y transformación constante de la estructura de vida para la acomodación a la etapa de madurez que se ha comenzado a vivir. La fase de inicio en la docencia ha sido profusamente descrita por bastantes investigadores. Este primer ciclo vital coincide con el período de inducción a la enseñanza, de inmersión en la realidad profesional, de choque con la práctica efectiva de la docencia (Veenman, 1984), de socialización en la carrera, de búsqueda de un lugar apropiado en la comunidad docente, de la supervivencia diaria en el aula, del ensayo-error como método de construcción de conocimiento profesional y de intensos sentimientos de angustia y preocupación por la ineficiencia profesional (Field, 1979). Sorensen (1993) ha recogido un conjunto de cinco casos de profesores de ambos sexos en su segundo año de ejercicio de la profesión quienes a través de sus historias de la enseñanza y la reflexión sobre su práctica, describen lo que para ellos significa este período de socialización profesional encontrando, en general, durante su segundo año, muchas más vías para hacer su trabajo más efectivo y satisfactorio de las que durante el primer año habían percibido.

Para Sikes la coincidencia de este primer ciclo vital con el ingreso en el mundo adulto de una forma ya reconocida socialmente, con el desempeño de un puesto de trabajo remunerado, aumenta la sensación de angustia que puede vivir el profesor respecto al éxito de la experiencia, la validez de la opción tomada, la renuncia de otras opciones profesionales y la consideración de las posibilidades futuras que se abren dentro de la profesión docente. Ya ha sido recogido en la literatura cómo, en un primer momento, se produce la acomodación de las imágenes que se tienen interiorizadas de la enseñanza desde la posición de alumno a la nueva posición de docente (Caruso, 1977). Por lo general, en esta etapa, las preocupaciones expresadas por los profesores se refieren a los aspectos más externos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la disciplina, la gestión y el control de la clase, y el dominio de la materia a impartir, se declaran desde el principio como los aspectos en torno a los que giran las preocupaciones profesionales. Para Huberman (1989), como ya hemos visto, es ésta una etapa de tanteo, de conocimiento del mundo de la docencia y de sentimiento de provisionalidad en todos los aspectos de la persona, que proporciona al profesor un sentimiento de liberación de compromisos. La necesidad de supervivencia en este nuevo ambiente provoca que se viva de forma angustiante la discrepancia entre los éxitos anticipados y la realidad de lo sucedido en clase. El profesor, a menudo, se siente ineficaz e insuficientemente preparado.

Los profesores de este ciclo vital se muestran especialmente preocupados por las carencias y lagunas formativas que les ha dejado su formación inicial. No importa que esta formación haya sido una licenciatura universitaria en una materia concreta o una formación más profesional en una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación Básica. En todos los casos, los profesores viven sus primeros años de docencia como el ejercicio de una actividad poco relacionada con la formación recibida. Es por ello por lo que mantienen y expresan en sus reflexiones una actitud de apertura hacia los compañeros más veteranos de quienes intentan aprender.

Además de la disciplina, el aspecto que más preocupa a los profesores noveles es la materia. Muchos profesores encuentran un gran apoyo en su materia. Esta última ha podido incluso ser la motivación para llegar a ser profesores y proporciona un sentido de seguridad en la medida en que se domina y le ofrece una identidad al profesor. Los profesores licenciados ponen, sin duda, más énfasis en la materia que los formados en facultades de educación, pero, en cualquier caso, aprender cómo comunicar mejor la materia a los alumnos centra su atención durante esta etapa.

Sin embargo, la preocupación profesional más acuciante que albergan es la de su propia capacidad para responder y estar a la altura de lo que ellos mismos consideran que es un buen profesor.

Segundo ciclo vital: 28 a 33 años de edad.
La transición de «los treinta»

Este segundo ciclo no constituye una fase lo suficientemente amplia en el tiempo como para que podamos construir un perfil general, preciso y extenso, con las características de la docencia asociadas a esta edad. Sin embargo, su inclusión se justifica por la importancia que, para la persona, puede tener el atravesar la barrera de los treinta años de edad y sus repercusiones en el desarrollo docente de lo que significa, en concreto, para la mujer, el llegar a esta edad en determinadas condiciones personales de matrimonio, de hijos y de estabilidad familiar en suma. Para algunas personas, este momento va a servir para poner en cuestión bastantes aspectos de su vida, tanto privada como profesional. De la reconsideración de la elección profesional va a nacer, cuando no se produce el abandono, un compromiso definitivo con la profesión.

Podemos incluir en este ciclo vital las dos fases de desarrollo profesional que Katz (1972) señala como *a) estadio de renovación,* que ocurre durante el tercer o cuarto año de enseñanza, en el que el profesor puede sentirse al mismo tiempo cansado y deseoso de conocer innovaciones en el campo de la educación y el perfeccionamiento docente puede llegar a través de la asistencia a cursos, conferencias o la participación en el desarrollo de proyectos de innovación, entre otras vías; y, *b) estadio de madurez,* que aparece hacia el tercer, cuarto o quinto año de experiencia, en el que los profesores llegan a hacerse pro-

fesionales y se plantean cuestiones más profundas y abstractas. Las necesidades de formación, en este segundo momento, pueden quedar cubiertas con seminarios permanentes, grupos de reflexión, proyectos de formación en Centros y, en general, modalidades de formación donde el profesor adquiere más protagonismo y participa activamente en la construcción del conocimiento sobre la enseñanza a partir de la sistematización y confrontación del conocimiento práctico que ya ha adquirido.

La mejora de la enseñanza se convierte, en este momento, en preocupación primordial. Se quiere dar coherencia al modelo de enseñanza que se desarrolla. Se prueban nuevos métodos y técnicas mientras se van tomando opciones. La preocupación por el aprendizaje de los alumnos pasa a un primer plano, superada ya la fase de supervivencia en la clase. El profesor invierte gran parte de su energía en detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, de forma individual y como grupo, e intentar responder a ellas de forma válida desde un modelo de enseñanza adecuado. Nosotros hemos encontrado (Fernández Cruz, 1994*b*) bastantes referencias a una preocupación común de las profesoras que se encuentran en este ciclo vital y que está referida al modelo de «persona» que se les ofrece a los alumnos.

Parece que el cuestionamiento de bastantes aspectos de la profesión, también afecta a los objetivos generales, a las opciones educativas y a su coherencia con el modelo de enseñanza desarrollado en la práctica. La ansiedad por la mejora y la necesidad de una implicación mayor en el Centro, la actualización en los conocimientos específicos de la materia que enseñan y la mejora en el clima de aula y en las relaciones con los alumnos, focalizan el resto de preocupaciones compartidas y expresadas. Se ha descrito entre bastantes profesores de este ciclo una situación de descontento probablemente debida al incremento de la ansiedad para mejorar una posición apropiada a la edad. Los profesores dicen que se sienten temerosos ante la idea de llegar a parecerse a sus colegas que han fracasado, que no se entusiasman ni se comprometen con la mejora del Centro. La promoción es para ellos muy importante. El deseo de asumir una mayor responsabilidad es representativo de un crecimiento ascendente y un movimiento de las preocupaciones hacia una órbita externa al interés por los propios alumnos.

Tercer ciclo vital: 30 a 40 años de edad.
Estabilización y compromiso

Newman (1979) señala que los segundos diez años de docencia, que en nuestro contexto podrían iniciarse en torno a los treinta y cinco años, son de gran estabilización. En esta fase, los profesores han formado ya sus familias. Es la edad en que tienen una mayor capacidad y posibilidad para implicarse en procesos del Centro, adquirir compromisos con la institución educativa, desempeñar responsabilidades e invertir energía en la mejora de la escuela. Sus preocupaciones profesionales giran en torno a la incertidumbre provocada por aquellos aspectos de su práctica aún no suficientemente resueltos pese a la experiencia acumulada.

Los profesores se sienten atraídos por la puesta en marcha de procesos de mejora de la escuela y de perfeccionamiento del profesorado en el Centro, a la vez que se muestran desconfiados ante los cambios que se les pudieran proponer y tienen que estar muy convencidos para aceptar un cambio en el modelo de enseñanza que han construido durante los años de docencia.

En este ciclo, la conjunción de la experiencia con un elevado nivel de habilidad intelectual y física implica la aparición de una gran ambición asentada en la propia autoconfianza. Muchos profesores están en su máxima altura de profesionalidad. Por ello, la cantidad de tiempo y energía que dedican a perseguir el éxito puede ir en detrimento de otros aspectos de su vida. Por tanto, las elevadas aspiraciones pueden acabar en situaciones de estrés o *burnout* (Manassero y otros, 1995).

Levinson ha caracterizado este período como la fase de asentamiento en la que un hombre encara dos tareas principales:

a) Establecer un nicho en la sociedad, para anclar su vida más firmemente, desarrollar competencias en la habilidad que eligió y llegar a ser un miembro valorado del mundo que se valora.

b) Configurar de manera casi definitiva la identidad profesional.

El caso de las mujeres puede ser diferente. Muchas profesoras podrán haber elegido construir su carrera ocupacional como profesoras junto a su ocupación como esposas y como madres. Así, las profesoras que tienen una familia están frecuentemente bajo gran tensión, como si ellas tuvieran dos trabajos. Cuando ocupan cargos directivos sienten la responsabilidad de ayudar a los jóvenes profesores y se quejan de que no se les ha formado para ello.

En su modelo de tres fases lineales en la carrera de los profesores, Newman, Burden y Applegate (1980), describen la primera, la que transcurre entre los 20 y los 40 años de edad, como la de la búsqueda de un lugar en la profesión o la definición de la propia personalidad pedagógica. Este proceso de crecimiento continuo para situarse en la profesión, al que Schubert y Ayers (1992) denominan *desarrollo de la sabiduría profesional,* ha sido caracterizado por Suzanne y Millies (1992) como de crecimento de tres factores profundamente interrelacionados entre sí: identidad profesional (interiorización idiosincrática de la cultura profesional), principios pedagógicos (asunciones básicas que guían la acción) y repertorio pedagógico (conjunto de imágenes, rutinas, experiencias y estrategias que constituyen un cuerpo de conocimiento práctico profesional).

Cuarto ciclo vital: 40 a 50/55 años de edad.
Profesionalidad completa

Se trata del ciclo vital donde se alcanza la madurez profesional o profesionalidad completa. Durante este período los profesores exhiben una alta moral y un

fuerte grado de compromiso con la enseñanza. La experiencia acumulada es máxima y aún no ha comenzado el declive fisiológico. La capacidad intelectual se encuentra también en toda su madurez.

Estas características determinan, de igual forma, cierta impermeabilidad a las nuevas ideas, desconfianza de los procesos indiscriminados de perfeccionamiento profesional (aumentado quizá en nuestro contexto por la auténtica marea de cursos de toda índole que está inundando al colectivo de docentes en los últimos años) y de ahí un posible estancamiento profesional (Fessler, 1985; Huberman, 1989). Newman, Burden y Applegate (1980) señalan así mismo la paulatina pérdida del entusiasmo y energía profesional que se produce hacia el final de este ciclo vital. Pero no obstante, hemos hallado en la literatura que es posible encontrar entre los docentes que se encuentran en este ciclo vital el mejor saber hacer de los profesores. Resulta sintomático observar que, en la etapa que nosotros hemos llamado la de la *profesionalidad completa* (Fernández Cruz, 1994b) se da también la mayor actitud de reserva hacia la innovación y de desconfianza hacia los cambios. Sin duda, la confianza que le ofrece al profesor el haber alcanzado un alto grado de profesionalidad, de conocimiento de docencia, de práctica de un modelo eficaz de enseñanza, de respeto y reconocimiento por gran parte de la comunidad educativa, le hace ser resistente a la adopción de iniciativas inciertas que provienen de «arriba» (titularidad, Administración educativa), justo del lugar donde perciben que reside la mayor fuente de los conflictos profesionales que viven. Encuentran justificado por ello, la resistencia a determinadas propuestas que desconsideran tanto en su planteamiento como en su desarrollo. A este aspecto alude la controversia generatividad/estancamiento descrita por Erickson (1985).

Las preocupaciones profesionales expresadas a esta edad están dirigidas hacia la oportunidad y pertinencia de los cambios propuestos en la Reforma educativa y la desconfianza en que, al final del proceso, lleguen a calar en la práctica. Detectamos también, en los profesores de este ciclo, una relajación del interés por la consecución de objetivos instructivos frente a un interés cada vez más creciente por la dimensión personal de los alumnos y el establecimiento con ellos de relaciones de apoyo y ayuda que se ven fortalecidas en la acción tutorial desempeñada. Este tipo de preocupaciones se hace extensible a las relaciones con los padres de alumnos y a la colaboración con la familia en las tareas educativas.

En términos de la estructura jerárquica de la carrera, los profesores triunfadores de más de 40 años están ocupando cargos directivos y generalmente tienen un menor contacto en las clases con los alumnos. A partir de esta edad, las mujeres, cuyos hijos ya empiezan a ser mayores, dejan su dependencia familiar y empiezan a ser consideradas para puestos de gestión. En su estudio sobre la trayectoria profesional de las profesoras que ocupan cargos directivos, Hill (1994) ha constatado que es precisamente entre los 35 y 45 años cuando, en mayor porcentaje, las mujeres comienzan a ejercer puestos de responsabilidad en el Centro educativo.

Huberman ha caracterizado este ciclo con una imagen muy plástica: la llegada y adaptación a una *meseta* en el transcurso de la carrera. Es decir, un período de equilibrio en el que culmina el apresurado crecimiento que se ha mantenido hasta ahora y que sirve de preparación para llegar en mejores condiciones a la fase de prejubilación.

Hay considerables evidencias que sugieren que aproximadamente entre los 37 y los 45 años los individuos experimentan un fase crítica que puede ser cuando menos, tan traumática como la adolescencia, que coincide con la mitad de la carrera profesional. Es durante esta fase cuando se siente la necesidad de acabar/completar los procesos de establecimiento de la carrera ocupacional de la familia y de la identidad, comenzados en años anteriores. Ésto implica una autoevaluación que lleva a cuestionar lo que uno ha hecho de su vida y el replanteamiento de lo que uno va a hacer en el futuro. Es además el momento de percibir, aceptar y conformarse con el propio envejecimiento, lo que no es una tarea fácil para los profesores que están constantemente rodeados de gente joven. Prick (1989), e indirectamente también Butt y Raymond (1989), han constatado la existencia de una fase crítica de replanteamiento, en la línea sugerida por Huberman, que le ocurre al profesor entre los 35 y los 50 años de edad. Lo describen como un momento de autointerrogación.

Quinto ciclo vital: 50/55 años en adelante.
Estancamiento y jubilación

A partir de los 50 años de edad, incluso si su moral, energía y entusiasmo para el trabajo son elevados, los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino. Por ello la jubilación puede llegar a considerarse una perspectiva atractiva. Aquellos que han dejado de gozar con la enseñanza, tienen ahora otro objetivo para mirar hacia adelante y esto, paradójicamente, les hace tomar un entusiasmo del que han estado faltos durante mucho tiempo.

Hacia el fin de su carrera, los profesores frecuentemente declaran que han llegado a sentirse libres en el ejercicio de la profesión. Esto es en parte debido a la autoridad que poseen, al respeto que inspiran y a que su enorme experiencia les ha llevado a obviar en la enseñanza las trivialidades que no son importantes y a centrarse preferentemente en que los alumnos aprendan como el problema central de la escuela. Así, aunque los profesores jóvenes puedan ver en ellos un modelo de pedagogía excelente y valores educativos, el conocimiento y la experiencia de los profesores mayores es raramente solicitado y usado.

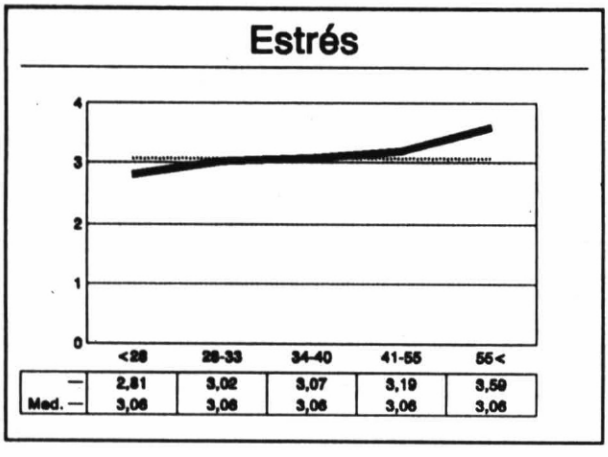
Suelen ganar reputación por el tiempo que llevan en la escuela y la cantidad de generaciones de alumnos a los que han enseñado. No obstante, cuando llegan a tener la apariencia de abuelos parece que algunos alumnos tienden a rechazarlos y a distanciarse de ellos y los profesores de este grupo de edad encuentran muy cerrados a sus alumnos. Obtienen mucha satisfacción de la simple visión del éxito en la vida de sus exalumnos y si éstos alcanzan fama y notoriedad los profesores se sienten parte del proceso que lo ha hecho posible.

Tanto Huberman como Prick han descrito una fase de desarrollo, entre los profesores mayores de 50 años, de gradual descompromiso con la enseñanza. Curiosamente destacan que son precisamente aquellos profesores, los que a los 40 años de edad habían adoptado una actitud más activista, los que muestran ahora una actitud más descomprometida con el Centro y, en general, con la profesión. Esto se percibe como una pérdida de energía y compromiso que es sustituido por una mayor serenidad y autoaceptación. Huberman destaca además, que los profesores a esta edad encuentran serias dificultades para acometer cambios e implicarse en procesos de innovación y reforma de la enseñanza. Por su parte, Prick hace hincapié en que estos profesores mayores desarrollan actitudes de autodefensa frente a los intentos de cambio.

Los estudios recientes, cada vez más numerosos sobre el proceso de jubilación como el de Coleman (1992), informan del período de adaptación paulatina al hecho de la jubilación que vive el profesional durante los años inmediatamente precedentes. Durante esta etapa, el profesor pasa por situaciones de choque y rechazo, euforia, profunda ansiedad y depresión hasta la aceptación gradual.

EVOLUCIÓN DE LOS PROFESORES A TRAVÉS DE LOS CICLOS VITALES

Vamos a informar en esta parte final del artículo, a modo de ejemplo, del estado que ciertos aspectos de la actitud y el comportamiento docente presentan entre profesores que pertenecen a los distintos ciclos vitales. Los ejemplos proceden de los resultados de una encuesta realizada a profesores de Educación Infantil (N = 246) (Fernández Cruz, 1994a) en la que hemos analizado el efecto de la edad en las siguientes dimensiones del desarrollo profesional: conflictividad y satisfacción en el ejercicio de la profesión, autopercepción de las tareas, relaciones sociales en el Centro y necesidades formativas. El contraste entre las puntuaciones medias globales otorgadas por el total de la muestra a cada uno de los items y a cada uno de los conglomerados obtenidos mediante un análisis *cluster* de variables, en una escala de 1 a 5, y las puntuaciones medias obtenidas por el grupo de profesores que pertenecen a un mismo ciclo vital, nos ha permitido construir un perfil general de la evolución a través de la edad de cada uno de los aspectos del desarrollo analizados. Salvando la limitación de que el nuestro es un estudio transversal, no longitudinal, utilizamos este tipo de análisis para caracterizar el ciclo vital y generar una explicación comprensiva de las diferencias encontradas entre las puntuaciones del profesorado de distintos ciclos. En los gráficos que se insertan, la línea gruesa representa el perfil evolutivo y la línea delgada representa la puntuación media obtenida por el total de la muestra.

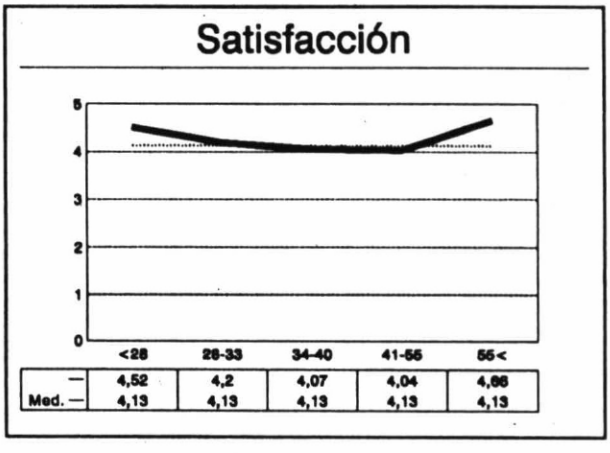


Advertimos en la propia evolución del perfil representado en el gráfico que el estrés percibido es un sentimiento que va alcanzando cotas más altas en función de la edad de los maestros. Observamos en el perfil dos puntos fuertes de inflexión. El primero lo constituye el cambio de tendencia a la estabilización que representa el ciclo 28-33, frente al primer ciclo < 28 que es el de puntuación más baja de estrés. Salvado este primer ciclo vital, que lo forman profesores que cuentan con mecanismos poderosos de relajación de la tensión acumulada en el trabajo, y cuyo proceso de crecimiento personal se vive unido al desempeño del primer puesto de trabajo y a la consiguiente independencia económica, el crecimiento sostenido de los niveles de estrés puede explicarse debido al desgaste de energía tan fuerte que produce la enseñanza en la etapa. Los procesos de crecimiento personal del profesor y pérdida de entusiasmo y de la energía vital son en Educación Infantil, más evidentes que en el resto de etapas del sistema educativo por razones obvias. Este sentimiento de mayor conflictividad se dispara hacia la cota más alta en el segundo punto de inflexión, ciclo 41-55, para llegar a una media de 3,59 entre los maestros del último ciclo de vida profesional, 55 <. Aún así, no hay que dejar de advertir que la tendencia creciente entre los maestros de 28-33, 34-40, 41-55 y 55 <, no escapa del rango de estrés considerado como *normal* (en torno a la puntuación media 3,00). Sólo entre los profesores del primer ciclo vital, entre los recién llegado a la docencia, el nivel de *estrés* es calificado como *poco* (en torno a una puntuación media de 2,00).

Ciclo vital y satisfacción

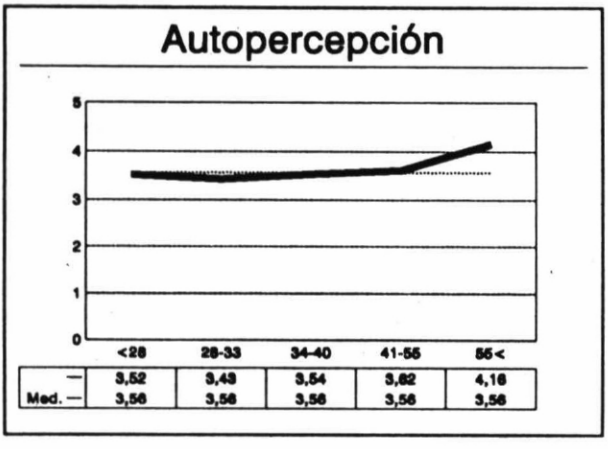
No nos ofrece el perfil evolutivo de la satisfacción entre los maestros de Educación Infantil, una tendencia lineal sostenida en ninguna dirección. Observa-

mos, por el contrario, que la medida de la satisfacción va decreciendo de manera paulatina hasta llegar al colectivo de profesores del ciclo vital 41-55, que alcanzan la cota más baja de satisfacción profesional –aunque ésta sea muy alta, por encima de 4,00–, para cambiar de tendencia, bruscamente, y alcanzar la cota más alta de satisfacción entre el profesorado del último ciclo vital, 55 <.



Comparando el perfil, con el analizado anteriormente sobre la evolución del estrés, observamos una correspondencia inversa absoluta en el comportamiento de los cuatro primeros ciclos vitales. Es decir, una situación de máxima satisfacción conlleva una puntuación más baja de estrés. Éste es el caso de los profesores más jóvenes, < 28. O, dicho de otro modo, la satisfacción profesional es una percepción liberadora de tensión profesional. Se mantiene la correspondencia inversa hasta romperse en el último ciclo vital. Es una situación distinta la que presenta el colectivo de profesores mayores: máxima tensión profesional y máxima satisfacción profesional. Sólo nos cabe una hipótesis explicativa a esta situación paradójica: si el origen del estrés consiste en la pérdida paulatina de energía, entusiasmo y vitalidad característicos del inicio de la profesión, es cierto que hasta la mitad de carrera, alrededor de los 45 años de edad, existe un desajuste permanente entre la pérdida real de energía y la percepción que se tiene de esa pérdida (Sikes, 1985), siendo la percepción menor que la realidad. Esto origina un enorme desajuste profesional (gran estrés, máxima insatisfacción). Pero esta situación se resuelve en el último ciclo vital, cuando el profesor, es plenamente consciente de sus limitaciones físicas y de su pérdida de vitalidad, es decir, se ajusta a su proceso natural de envejecimiento, con lo que, aún encontrando más que ningún otro grupo de maestros causas de conflictividad en el ejercicio de la docencia, intente compensar, de manera consciente, las dificultades profesionales (máximo estrés) con el encuentro de elementos de la enseñanza en los que basar su máxima satisfacción profesional (la relación con los alumnos, las demostraciones de afecto, etc.).

Ciclo vital y autopercepción en las tareas

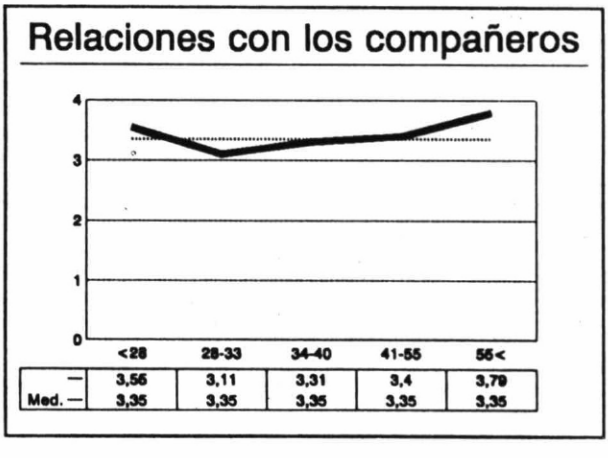


El perfil de las respuestas a esta cuestión en función del ciclo vital de los profesores, nos ofrece una buena visión de la autopercepción de profesionalidad, entendida como dominio de las tareas de la enseñanza, que poseen los maestros. Si exceptuamos la puntuación del primer ciclo vital, < 28, observamos una línea progresivamente creciente, que supera la media (con un valor de 3,56) al llegar al ciclo vital 41-55 y alcanza la cota más alta en el último ciclo vital, 55 <. Podemos afirmar, por tanto, que la autopercepción en el dominio de tareas crece con la experiencia acumulada a través del tiempo, entre los profesores de la etapa. Pero es cierto, que los profesores del primer ciclo vital, < 28, se han manifestado ligeramente por encima de sus compañeros del ciclo vital superior, 28-33. Pensamos que el origen de este comportamiento del perfil puede estar en el hecho de que el colectivo de profesores más jóvenes esté integrado por interinos y sustitutos que aún no se han enfrentado a la responsabilidad de gestionar su propia clase y además, los que les rodean, directivos, colegas y padres de alumnos, pueden exigirles menos debido a su provisionalidad.

Ciclo vital y relaciones con los compañeros

Las relaciones sociales que establecen con los compañeros y el equipo directivo en los Centros educativos, representan un ámbito de la vida profesional del docente en el que se refleja de manera nítida la evolución que experimenta la sociabilidad del profesor a través del tiempo. Si bien en el gráfico podemos observar que esta evolución no es lineal, sí que aparecen diferencias importantes en las puntuaciones medias que se alcanza en cada uno de los ciclos vitales. Si prescindimos del primero de los ciclos, el integrado por maestros < 28, apreciamos una evolución lineal ascendente, desde una situación inicial

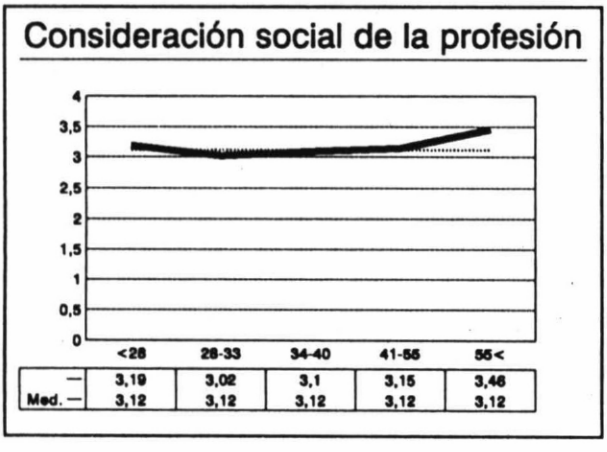
de los profesores 28-33 por debajo de la media global (con un valor de 3,35), a una situación más favorable entre los profesores 34-40, a otra situación ligeramente superior a la media entre los profesores 41-55, para terminar con la puntuación más alta entre los profesores del último ciclo vital. Podemos pensar que la relación con los colegas mejora a medida que avanza la profesionalidad del profesor al adquirir experiencia. Parece influir también el hecho de que los profesores con la edad van adquiriendo un respeto en el grupo de compañeros que elimina para ellos tensión en las relaciones sociales haciéndolas más satisfactorias. Pero además creemos, como ya se ha visto en otras investigaciones (Sikes, 1985), que existe una edad en la que se establece competencia entre los profesores en un mayor grado. Esto se produce cuando se está compitiendo por alcanzar puestos de responsabilidad, promoción o mejores destinos. Esto explicaría el comportamiento distinto del primer ciclo vital que lo componen profesores interinos, contratados o que realizan sustituciones, que no compiten con el resto de profesores del Centro. También se justifica así el hecho de que, a partir de la mitad de su carrera, a los 40 años de edad, cuando los profesores ya han alcanzado los puestos de promoción y destino deseados, o bien han renunciado a conseguirlos, que disminuya el nivel de competencia y aumente la satisfacción en las relaciones con los compañeros.



Ciclo vital y consideración social de la profesión

Representa este perfil la evolución de la percepción que mantienen los profesores respecto a la valoración social de la enseñanza. Salvada una primera evolución negativa de la percepción que se produce en la transición del primero al segundo ciclo vital, a partir de este ciclo 28-33, que alcanza la cota más baja de puntuación media (3,02), se inicia una ascensión sostenida en las puntuaciones, claramente señalada al llegar al último ciclo vital de la vida profesional del

maestro, 55 <. Es coherente esta evolución sostenida del perfil con la consideración social. Si exceptuamos la puntuación atípica de los maestros del primer ciclo vital, < 28, cuya alta puntuación sólo superada por los maestros de 55 <, sólo puede explicarse por la confluencia de fenómenos que se dan paralelos al inicio en la enseñanza, de incorporación al mundo adulto e independencia económica a los que ya nos hemos referido, que pueden provocar una lectura más benévola de la realidad ocupacional, el aumento de la percepción en la consideración social puede ser debido, al menos en parte, a aspectos generacionales. Es innegable que hace treinta años la opción por la docencia estaba bastante más prestigiada que en la actualidad y esa percepción social es recogida por los profesores en la forma que representa el perfil.



CONCLUSIONES

El uso de una aproximación biográfica en el estudio del desarrollo profesional de los profesores nos ofrece una perspectiva amplia de las identidades, el conocimiento y la cultura profesional de los docentes, desde el momento en que nos permite recoger una visión procesual del objeto de estudio situando el perfil profesional, que en el momento actual exhiben los profesores, en las coordenadas de su propia percepción y reconstrucción del origen de sus comportamientos y actitudes profesionales, su evolución en el tiempo y las líneas previsibles de desarrollo futuro. Además, la aproximación biográfica es útil para encuadrar la biografía profesional de los docentes en el marco significativo de las historias de vida individuales dentro de las cuales lo profesional se encuentra profundamente implicado en lo privado, de una parte, y de la historia colectiva del grupo profesional de referencia al que los profesores pertenecen, de otra.

El modelo de ciclos vitales sirve para explicar las historias profesionales de los maestros desde el momento en que los docentes reconstruyen su historia y la estructura en intervalos temporales (edad y experiencia) que guían sus relatos na-

rrativos. No es que la historia se haya producido guardando la pauta exacta de intervalos temporales, pues de hecho, el modelo de ciclos vitales descansa en el supuesto básico de que los cambios en el profesor se producen de manera natural y progresiva a lo largo del tiempo, sino que la reconstrucción narrada de las biografías profesionales sí sigue un esquema de pautas temporales a partir del que los docentes dan sentido a los acontecimientos vividos. Además, el modelo sirve a los profesores para anticipar su futuro y articular sus expectativas, preocupaciones y opiniones acerca de su evolución profesional.

En concreto, los ciclos vitales se han revelado como muy útiles para la investigación por cuanto que:

a) Su empleo en el análisis de actitudes y opiniones profesionales ha evidenciado diferencias en las autopercepciones que los profesores mantienen sobre diferentes aspectos del ejercicio de la docencia.

b) El modelo permite integrar los aspectos madurativos generales del profesor, su evolución psicosocial, en un esquema de fases de la carrera docente.

Las percepciones que los profesores tienen sobre los aspectos de su desarrollo que han sido estudiados no se atienden a un perfil de evolución lineal uniforme en función de la edad, sino que determinados aspectos se comportan de manera cíclica o zigzagueante, ofreciéndonos una visión menos equilibrada del desarrollo profesional y más integrada en el proceso general madurativo del ser humano. Por ejemplo, la satisfacción en las relaciones sociales con los compañeros alcanzan un punto de inflexión mínimo en el segundo ciclo vital para llegar, en el último ciclo al nivel similar que corresponde al primero. El modelo de ciclos vitales del desarrollo profesional no está centrado exclusivamente en el crecimiento y perfeccionamiento profesional, como si el desarrollo fuera un proceso lineal de mejora constante de la profesionalidad docente, independiente de otras variables. Por ello, tiene una mayor potencia para explicar este tipo de procesos no lineales. El modelo, además, considera, junto a los aspectos madurativos, las presiones sociales a que el profesor se ve sometido en función de su edad, lo que hemos denominado *reloj histórico* o *rol de la edad,* y lo que ha sido más importante, aquellas condiciones sociales, profesionales y/o históricas que les ha correspondido vivir a una generación de profesores a una edad determinada.

Con nuestro trabajo empírico hemos tenido oportunidad de comprobar que el primero y el último ciclo vital alcanzan frecuentemente las puntuaciones medias más altas en todas las dimensiones. Es decir, los profesores del último ciclo vital son los que perciben mayor satisfacción en las relaciones con los compañeros, mayor eficacia en las estrategias formativas propuestas por la Administración, mayor capacitación para la implantación de la Reforma y para el desarrollo de la enseñanza, mayor satisfacción profesional y mayor consideración social de la profesión. También son ellos los que declaran tener mayores necesidades

formativas y perciben de manera más importante la falta de apoyo al desarrollo de la enseñanza. Los profesores con menor experiencia, los del primer ciclo vital, otorgan puntuaciones más altas que sus compañeros de entre 33 y 55 años en bastantes dimensiones como son las relaciones, estrategias, satisfacción necesidades formativas y consideración social. Este grupo destaca por la atipicidad de sus respuestas en relación a la linealidad del comportamiento de las puntuaciones del resto de los ciclos. Parece evidente que se trata de un grupo heterogéneo de maestros aún no asentado, que vive en la incertidumbre constante de su situación económica, que está enormemente influenciado por la cercanía de su formación inicial, y que se encuentra ante un nuevo reto personal al ocupar por primera vez un puesto de trabajo.

Los ciclos vitales 28-33 y 33-40 puntuan de manera muy parecida en la mayoría de las dimensiones. Si bien se observa que, en ocasiones, puntúan de manera similar a los ciclos vitales vecinos, pues el ciclo 28-33 se comporta de manera parecida al < 28 y el ciclo vital 33-40 puntúa de manera similar, en ocasiones, al ciclo vital 41-55. Así podemos afirmar que existen más similitudes entre los ciclos vitales próximos que entre los ciclos vitales no próximos, lo que proporciona una visión evolutiva de la vida profesional. Por lo demás, existe un comportamiento característico y diferenciado en bastantes dimensiones del ciclo vital 41-55 que presenta puntos de inflexión o cambio brusco de pendiente.

Los profesores son un grupo profesional que sufre importantes transformaciones que afectan al desempeño de su labor a lo largo del tiempo. Su autopercepción en la ejecución de tareas profesionales, su valoración de los niveles de conflicto o satisfacción en la docencia, su visión de las relaciones sociales en los Centros y sus necesidades formativas no son las mismas en cada uno de los ciclos vitales que marcan su biografía. Los cambios madurativos que sufren afectan a sus intereses, a su nivel de compromiso con el Centro educativo, a su visión de la enseñanza, modifican su manera de enfocar las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa, sus necesidades de desarrollo profesional y las preocupaciones que albergan acerca de su futuro en la enseñanza. Estos cambios madurativos repercuten tanto en su manera de enseñar como en la manera de gestionar su propia carrera implicándose en proyectos de innovación/mejora o en programas formativos o en puestos de responsabilidad o, a veces, perdiendo el interés por todo ello.

No es posible acometer ningún proceso de cambio en la enseñanza que no considere estas variables madurativas. El éxito de los proyectos de cambio que están hoy en marcha en nuestras escuelas como son la implantación de la Reforma educativa, la profesionalización de los cargos directivos, o la autonomía curricular, organizativa y económica de los Centros escolares, más allá de su mera concreción en leyes publicadas en los boletines oficiales, depende, en última instancia, de la captación de las voluntades de los profesores. Por ello debería exigirse una política global de desarrollo profesional de los profesores que atendiera a estas consideraciones.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, S. J. y GOODSON, I. F. (1985): *Teachers'lives and careers.* London, The Falmer Press.

BELENKY, M. F.; CLINCHI, B. M.; GOLBERGER, N. R. y TARULE, J. M. (1986): *Women's ways of kowing.* New York, Basic Books.

BERTAUX, D. (1981): *Biography and Society.* London, Sage.

BEYNON, J. (1985): «Institutional change and career histories in a comprehensive school», en S. J. Ball y I. F. Goodson, *Teachers'lives and careers.* London, The Falmer Press, pp. 158-179.

BLASE, J. (1990): «Some negative effects of principals' control-oriented and protective political behavior». *American Educational Research Journal, 27,* 4, pp. 727-754.

BOLÍVAR BOTÍA, A. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994): «Un modelo/estrategia para evaluar y facilitar el proceso de cambio: el CBAM». *Bordón, 46,* 2, pp. 133-144.

BURDEN, P. R. (1980): *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development.* Manhattan, KS, Author. (ERIC Document Reproduction Service ED 198 087).

– (1990): «Theacher development», en W. R. Houston, *Handbook of research on teacher education.* New York, Macmillan, pp. 311-327.

BUTT, R. y RAYMOND, D. (1989): «Studying the nature and development of teachers'knowledge using collaborative autobiography». *International Journal of Educational Research 13,* pp. 403-420.

BUTT, R.; RAYMOND, D.; MCCUE y YAMAGISHI, LL. (1992): «Collaborative autobiography and the teacher's voice», en Goodson, *Studying teachers' lives.* Chicago, Teacher College Press, pp. 51-98.

BUTT, R.; RAYMOND, D. y YAMAGISHI, LL. (1988): *Autobiographic Praxis: Studying The Formation of Teachers' Knowledge.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.

CARTER, K. y GONZÁLEZ, L. (1993): «Begining teachers'knowledge of classroom events». *Journal of teacher education, 44,* 3, pp. 223-232.

CARUSO, J. (1977): «Phases in student teaching». *Young Children, 33,* 1, pp. 57-63.

CASEY, K. (1992): «Whydo progressive women activists leave teaching? Theory, methodology and politics in life history research», en I. F. Goodson, *Studying teachers' lives.* London, Routledge, pp. 187-208.

CASPI, A. y BEM, D. J. (1990): «Personality continuity and Change Across the Life Course», en A. Pervin, *Handbook of personality. Teory and research.* London, The Guilford Press, pp. 549-575.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (1990): «Narrative, experience and the study of curriculum». *Cambrigde Journal of Education, 20,* 3, pp. 241-253.

COLEMAN, E. B. (1992): *Reflection throught explanation.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.

COLOMA MEDINA, J.; SAMPER RASERO, LL. y TRESSERRAS PUIG, M. D. (1988): *Stages of schoolteacher's professional development. A study on schoolteachers from state schools of Catalonia.* Comunicación presentada en la Conferencia de la ATEE.

CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1988): «Narrative meaning: focus on teacher education». *Elements, 29,* 2, pp. 15-17.

– (1990): «Stories of Experience and Narrative Inquiry». *Educational Researcher, 19,* 5, pp. 2-14.

DAY, C.; POPE, M. y DENICOLO, P. (1990): *Insight into Teachers' Thinking and Practice.* London, Falmer Press.

DEMAILLY, L. (1991): *La collége. Crise, mythes et métiers.* Lille, Presses Universitaires de Lille.

DEMAZIÈRE, D. (1992): *Le chômage en crise? La negociation des identités des chômeurs de longue durée.* Lille, Presses Universitaires.

DENZIN, N. K. (1989): *Interpretive biography.* London, Sage.

DUBAR, C. (1992): «Formes identitaires et socialisation professionnelle». *Revue française de sociologie, 33,* pp. 505-529.

ELBAZ, F. (1991): «Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse». *Journal of Curriculum Studies, 23,* 1, pp. 1-21.

ERICKSON, E. H. (1985): *El ciclo vital completado.* Buenos Aires, Paidos.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994*a*): *Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura.* Universidad de Granada (Tesis doctoral inédita).

– (1994*b*): «Las preocupaciones de los profesores según ciclos vitales», en Villar y De Vicente (eds.): *Enseñanza reflexiva para Centros educativos.* Barcelona, PPU.

– (1995): *Los ciclos vitales de los profesores.* Granada, FORCE.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. M.; NAVARRO SADA, C.; HIGUERA TORRÓN, C. y MARTÍNEZ CASTRO, E. (1993): *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública.* Madrid, CIDE.

FESSLER, R. (1985): «A model for teacher professional growth and development», en Burke y Heidelman: *Career-long Teacher Education.* Springfield, C. C. Thomas, pp. 181-193.

FIELD. K. (1979): *Teacher development: a study of the stages in development of teachers.* Brookline, MA, Brookline Teacher Center.

FIERRO, A. (1991): «El ciclo del malestar docente». *Revista de Educación, 294,* pp. 235-243.

FLODEN, R. E. y HUBERMAN, M. (1989): «Teachers' professional lives: the state of the art». *International Journal of Educational Research, 13,* pp. 455-466.

FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change.* New York, Teachers College Press.

– (1990): «Staff development, innovation, and institutional development», en Joyce (ed.): *Changing school culture through staff development.* 1990 ASCD Yearbook. Alexandria, ASCD, pp. 3-25.

FULLER, F. F. (1969): «Concerns of teachers: a developmental conceptualization». *American educational research journal, 6,* 2, pp. 207-226.

FULLER, F. F. y BOWN, O. H. (1975): «Becoming a teacher», en Ryan: *Teacher education.* Chicago, University of Chicago Press, pp. 25-52.

FULLER, F. F., PARSONS, J. S. y WALTKINS, J. E. (1973): *Concerns of teachers: research and reconceptualization.* Austin, University of Texas.

GOMES, R. (1993): *Culturas de escola e identidades dos professores.* Lisboa, Educa.

GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario.* Madrid, SM.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1992): «Centros escolares y cambio educativo», en Escudero y López: *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla, Arquetipo.

GOODSON, I. F. (1992): *Studying teachers' lives.* Chicago, Teacher College Press.

– (1994): «Studying the teacher's life and work». *Teaching and Teacher Education, 10,* 1, pp. 29-37.

GOODSON, I. F. y COLE, A. L. (1993): *Exploring the teacher's profesional knowledge.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.

GOUX, D. (1991): «Coup de frein sur les carrières. *Economie et statistique, 249,* pp. 75-87.

GOVE, W. R., ORTEGA, S. T. y STYLE, C. B. (1989): «Tha madurational and role perspectives on aging and self through the adult years: an empirical evaluation». *American Journal of Sociology, 94,* 5, pp. 1117-1145.

GRIFFIN, L. J. (1993): «Narrative, Event-Structure Analysis, and Causal Interpretation in Historical Sociology». *American Journal of Sociology, 98,* 5, pp. 1094-1133.

GUSKEY, T. R. (1989): «Attitude and perceptual change in teachers». *International Journal of Educational Research, 13,* pp. 439-453.

HARGREAVES, A. (1992): «Cultures of teaching», en Hargreaves, A. y Fullan, M.: *Understanding teacher development.* London, Cassell, pp. 216-240.

HILL, T. (1994): «Primary headteachers' careers: a survey of primary school heads with particular reference to women's career trajectories». *British educational research journal, 20,* 2, pp. 197-207.

HIRSCH, G. (1993): «Biography and teacher identity: a tipological analisys of life-history data». *Qualitative studies in education, 6,* 1, pp. 67-83.

HUBERMAN, M. (1988): «Teacher careers and school improvement» *Journal of curriculum studies, 20,* 2, pp. 119-132.

– (1989): *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Paris, Delachaux & Niestlé S. A.

HUNT, D. E. (1975): «Person-environement interacction: a challenge found wanting before it was tried». *Review of Educational Research, 45,* pp. 209-230.

KATZ, L. G. (1972): «Development stages of preschool teachers». *Elementary School Journal, 73,* 1, pp. 50-54.

KELCHTERMANS, G. (1991): *Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development.* Documento presentado al the Fifth Conference of the International Study Association on Teachher Thinking, Guilford (UK).

– (1993): «Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers'professional development». *Teaching and Teacher Education, 9,* 5/6, pp. 443-456.

KELCHTERMANS, G.y VANDENBERGHE, R. (1994): «Teachers' professional development: a biographical perspective». *Journal of Curriculum Studies, 26,* 1, pp. 45-62.

KNOWLES, J. G. (1992): «Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies», en Goodson, I., *Studying teachers' lives.* Chicago, Teacher College, pp. 99-152.

KOHLBERG, L. (1972): «Continuities in childhood and adult moral development revisited», en Baltes y Schaie, *Life-span development psychology: personality and socialization.* New York, Academis Press, pp. 179-204.

KREMER-HAYON, L. y FESSLER, R. (1992): «The inner world of school principals: reflections on career life stages». *International Review of Education, 38,* 1, pp. 35-45.

LEVINSON, D. (1978): *The seasons of man's life.* New York, Alfred Knopf.

– (1995): *The seasons of woman's life.* New York, Alfred Knopf (en prensa).

LOEVINGER, J. (1976): *Ego development: conceptions and theories.* San Francisco, Jossey-Bass.

LYONS, N. (1990): «Dilemmas of knowing: ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development». *Harvard Educational Review, 60,* 2, pp. 159-180.

MANASSERO MÁS, M. A. y otros (1995): «Estrés y burnout en la enseñanza», en A. Medina, y L. M. Villar, *Evolución de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas.

MARCELO GARCÍA, C. (1994): «La dimensión personal del cambio: aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores». *Innovación educativa, 3,* pp. 33-57.

MEASOR, L. (1985): «Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers», en S. J. Ball y I. F. Goodson, *Teachers' lives and careers.* London, The Falmer Press, pp. 61-77.

MORGAN, G. (1989): *Creative organization theory: a resourcebook.* Newbury Park, Sage Pub, pp. 166-168.

NEWMAN, K. (1979): *Middle-aged, experienced teachers' perceptions of their career development.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.

NEWMAN, K., BURDEN, P. y APPLEGATE, J. (1980): «Helping teachers examine their long range development». *Journal of Teacher Education, 15,* 4, pp. 7-14.

NIAS, J. (1989): *Primary teachers talking. A study of teaching as work.* London, Routledge.

OJA, S. N. (1989): «Teachers: ages and stages of adult development», en M. L. Holly y C. S.: McLoughlin, *Perspectives on Teacher Professional Development.* London, The Falmer Press, pp. 119-154.

OLZAK, S. (1989): «Analysis of events in the study of collective action». *Annual Review of Sociology, 15,* pp. 119-141.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. 81991): *La profesión de maestro.* Madrid, CIDE.

PAJAK, E. y BLASE, J. J. (1989): «The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative enalysis». *American Educational Research Journal, 26,* 2, pp. 283-310.

PETERSON, W. (1964): «Age, teacher's role and the institutional setting», en S. Delamont (1984): *Readings in interaction in the classrom.* London, Methuen.

PICKLE, J. (1985): «Toward teacher maturity». *Journal of teacher education, 36,* 4, pp. 55-59.

PINTRICH, P. (1990): «Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education», en R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, Macmillam, pp. 826-857.

PRICK, L. G. M. (1989): «Satisfaction and stress among teachers». *International Journal of Educational Research, 13,* pp. 363-377.

PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid, CIS.

RIVARD, P. (1986): «La codification sociale des qualités de la force de travail», en R. Salais y L. Thévenot, *Le travail: marché, régles, conventions.* Paris, Económica, pp. 119-134.

SAMPER RASERO, L. (1992): «"Carrera" professional i cicle vital: continuitat i canvi en la socialització ocupacional dels docents». *Revista de Sociología, 39,* pp. 11-21.

SIKES, P. (1985): «The life cycle of the teacher», en S. J. Ball y I. F. Goodson, *Teachers'lives and careers*. London, The Falmer Press, pp. 27-60.

SANTAMARINA, C. y MARINAS, J. M. (1994): «Historias de vida e historia oral», en J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en CC.SS.* Madrid, Síntesis.

SCHUBERT, W. H. y AYERS, W. C. (1992): *Teacher lore. Learning from our own experience.* New York, Longman.

SHEEHY, G. (1976): *Passages: predictable crises of adult life.* New York, EP Dutton.

SIKES, P., MEASOR, L. y WOODS, P. (1985): *Teacher careers: crises and continuities.* Lewes, The Falmer Press.

SINGER, J. D. y WILLETT, J. B. (1994): *Methodological issues in the study of teachers'careeres: critical features of a truly longitudinal study.* Paper presented at the meeting anual of the AERA, New Orleans.

SORENSEN, N. (1993): *Stories of teaching and reflections on practice: the second year.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta.

SPRINTHALL, N. y SPRINTHALL, L. (1981): «Educating for teacher growt: a cognitive developmental perspective». *Theory into practice, 19,* 4, pp. 278-286.

SPRINTHALL, N. y THIES-SPRINTHALL, L. (1983): «The need for theoretical frameworks in education teachers: a cognitive developmental perspective», en I. Howey y W. Gadner, *The Education of Teachers.* New York, Longman, pp. 7-97.

SUZANNE, P. y MILLIES, G. (1992): «The relationship between a teacher's life and teaching», en W. H. Schubert y W. C. Ayers, *Teacher lore. Learning from our own experience.* New York, Longman, pp. 25-43.

TOCHON, F. V. (1992): «A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants?: Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants». *Revue Française de Pédagogie, 99,* pp. 89-113.

VAN MANEN, M. (1990): *Researching Lived Experience.* New York: Suny Press.

VEENMAN, S. (1984): «Perceived problems of beginning teachers». *Review of Educational Research, 54,* pp. 143-178.

VILLAR ANGULO, L. M. y DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (eds.) (1994): *Enseñanza reflexiva para Centros educativos.* Barcelona, PPU.

VILLAR ANGULO, L. M. y otros (1992): *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración.* Sevilla, GID y FORCE.

WEBER, S. (1993): «The narrative anecdote in teacher education». *Journal of education for teaching, 19,* 1.

WILLETT, J. B. y SINGER, J. D. (1989): «Two types of question about time: methodological issues in the analysis of teacher career path data». *International Journal of Educational Research, 13*, pp. 421-437.

WHITAKER, P. (1993): *Managing change in schools.* Buckingham, Open University Press.

WOODS, P. (1993): «Critical events in education». *British Journal of sociology of education, 14*, 4, pp. 355-371.

ZUBIETA IRÚN, J. C. y SUSINOS RADA, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid, CIDE.

MONOGRÁFICO

CONSTANTES Y DESAFÍOS ACTUALES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

CARLOS MARCELO GARCÍA (*)

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya bastantes años que se hizo muy popular una canción de Bob Dylan cuyo estribillo repetía «Los tiempos están cambiando. Los tiempos están cambiando». Todavía hoy podemos seguir entonando este himno porque verdaderamente estamos asistiendo a un proceso de desarrollos tecnológicos, sociales, demográficos, económicos, políticos, militares, culturales, y humanos en definitiva, que hacen que nos sintamos inmersos en un mundo que cambia más deprisa de lo que somos capaces de comprender y asumir. Los cambios se imponen en nuestra vida y van conformando lo que se ha venido a llamar el mundo *postmoderno;* un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios, por una intensa comprensión del tiempo y el espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica (Hargreaves, 1994).

La era de la postmodernidad está comenzando a sentirse en todos los ámbitos de la actividad humana, y la educación no podía estar al margen de su influencia. Hargreaves resume estos cambios de la siguiente forma: «En primer lugar, conforme la presión de la postmodernidad se deja sentir, se amplían las funciones de los profesores y han de enfrentarse a nuevos problemas y obligaciones. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican conforme se aceleran los cambios, creando la sensación de sobrecarga entre los profesores y directores responsables de llevarlas a cabo. Cada vez más los cambios son impuestos y el calendario para su implantación se trunca. En tercer lugar, con el colapso de la certidumbre moral, las viejas metas y propositos comienzan a desmoronarse, pero existen pocos sustitutos que tomen su lugar. En cuarto lugar, los métodos y estrategias que los profesores utilizan, así como el conocimiento que les justifica,

(*) Universidad de Sevilla.

se están criticando constantemente –incluso entre los propios profesores– en la medida en que las certezas científicas pierden su credibilidad» (1994, p. 4).

¿Qué diferencia la situación actual de la que existía hace diez o viente años? ¿Por qué sentimos hoy día la presión tan intensa de cambio? Posiblemente lleve razón Barth (1990) cuando apunta a que ahora, a diferencia de otros momentos, se está produciendo una crisis de confianza en la escuela, tanto a nivel público como al de los profesionales que en ella trabajan. Una desconfianza que intensifica los controles burocráticos, amplía las funciones de los docentes demandándoles nuevos conocimientos y habilidades para los cuales no se sienten preparados. A pesar de este escepticismo respecto a las posibilidades y capacidades de los sistemas escolares, se sigue esperando de ellos que eduquen ciudadanos preparados para competir en un mercado laboral cada vez más flexible y especializado, en una sociedad cada vez más plural y diversa.

Lo que claramente distingue la situación actual respecto a otras anteriores es la multiplicidad y variedad de cambios que simultáneamente se pretenden introducir en las escuelas (Stoll y Fink, 1994). Se está produciendo lo que denominan Hopkins, Ainscow y West (1994) una *sobrecarga de innovaciones*. «Parece una creencia común, al menos entre los políticos, que si un cambio no está teniendo ningún impacto aparente, entonces hay que añadir un segundo control y después un tercero» (p. 12). La sobrecarga de innovaciones es, en opinión de estos autores, uno de los problemas más serios de los sistemas educativos. «Nos estamos moviendo más allá de la sobrecarga de innovaciones, que por definición es algo que reconocemos como nuevo y diferente, hacia una situación donde el cambio es endémico. El cambio lo inunda todo; está aquí para permanecer» (p. 13).

Ha de pensarse, que en los momentos actuales, la profesión de enseñar tiene capacidades suficientes para poder convivir con la incertidumbre, con los dilemas, la presión y la intensificación, características todas de nuestro tiempo; y que ello requerirá no sólo atender a la dimensión técnica de la docencia, sino también a sus componentes cognitivos, sociales y emocionales (Richert, 1994). Una formación que permita a los profesores funcionar adecuadamente en contextos determinados por la diversidad cultural, flexibilidad y complejidad económicas, fluidez y horizontalidad organizativas, incertidumbre moral y científica (Hargreaves, 1994).

2. EL PROFESIONALISMO: UN CONCEPTO A REVISAR

Parece que no hay, hoy en día, ocupación humana que se precie, que no reclame el calificativo de «profesional» para sí misma. La proclamación de la profesionalización es sinónimo de seriedad, rigor, eficacia, rapidez y calidad en el servicio. Tan profesional se reclama el servicio de limpieza, como las echadoras de cartas o los fontaneros. Y cuando una denominación sirve para referirse a tan diferentes realidades va perdiendo poco a poco la capacidad de diferenciación con que aparece en sus inicios.

¿Habrá por tanto quien dude de que la enseñanza es una profesión? La sabiduría popular, es decir, el conocimiento común, seguramente confirme la presunción no sólo de los propios colectivos de trabajadores de la enseñanza, sino del propio Ministerio de Educación y Ciencia. Este último considera que «el perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla...» (MEC, 1989).

Blat y Marín señalaban que «profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura» (Blat y Marín, 1980, p. 32).

La enseñanza como actividad en general, y las personas que a ella se dedican como actividad laboral, han venido definiéndose con los apelativos de profesión y profesionales. Se habla de la profesión docente o del profesor como profesional de la enseñanza. El término «profesión» marca diferencias cualitativas con respecto al de oficio, ocupación o empleo. Y ello es así porque la denominación «profesional» se utiliza para referirse a grupos de personas con una elevada preparación, competencia y especialización que prestan un servicio público. Además, tal denominación proporciona privilegio, autoridad y reconocimiento social a las personas que la reclaman (Popkewitz, 1985).

Gimeno se refiere a la profesionalidad «como la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor» (1993, p. 54). La profesionalidad del profesor, por tanto, ha de analizarse a partir de lo que constituye lo idiosincrásico de la ocupación docente.

Junto al concepto de profesión y profesionalidad, encontramos el de profesionalización, que, definido por Tenorth, hace referencia al «conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado» (Tenorth, 1988, p. 82).

Tenorth pone de manifiesto que existen ciertas limitaciones a la consideración de una ocupación como profesión. También nos muestra que la profesionalización de una ocupación es un proceso histórico y evolutivo, un largo continuo que diría Darling-Hammond (1990*b*).

Fernández Enguita (1990) habla de *grupo profesional* para referirse a «un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios protegidos de la competencia por la ley» (p. 149). Este autor plantea la existencia de profesionales y obreros, como dos grupos

ocupacionales claramente diferenciados, entre los cuales surgen las *semiprofesiones*, constituidas por asalariados, sometidos a la autoridad de empresarios, pero que poseen ciertas dosis de autonomía y control sobre las condiciones de su trabajo, así como unos salarios sensiblemente elevados, lo que les sitúa en un estatus social intermedio. La enseñanza sería, para este autor, un ejemplo de *semiprofesión*. Las profesiones, frente a las semiprofesiones se caracterizan por poseer *competencia* (conocimientos elevados de nivel universitarios), *vocación* de servicio, *licencia* (control del acceso a la profesión), *independencia*, y capacidad de *autorregulación* (Fernández Enguita, 1990).

Ha sido una tendencia común en aquellos que han venido participando en el discurso de las profesiones el establecer ciertos «requisitos mínimos» que deben cumplir todas aquellas ocupaciones que pretendan el honor de autodenominarse profesiones. Ya más adelante veremos que existen ciertos vicios en el análisis de rasgos de las profesiones, ya que, como apuntaba Ginsburg «el concepto de "profesión" no es neutro y científico, sino más bien lo que Turner (1957) ha llamado un concepto popular, una parte del aparato de la sociedad que analizamos, y que se debe estudiar observando la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad» (Ginsburg, 1988, p. 6).

Los elementos fundamentales de una profesión han sido definidos por Corrigan y Haberman (1990) como cuatro: *a) Conocimiento base:* toda profesión posee un cuerpo de conocimientos y destrezas que han de tener los que la practican. Este cuerpo de conocimientos está fundamentado en la teoría, la investigación y en los valores y ética profesional; *b) Los controles de calidad,* que se refieren a los procesos e instrumentos de evaluación para asegurar que los cindidatos posean los conocimientos y destrezas requeridas. Algunos procedimientos de control se llevan a cabo antes de comenzar la profesión y otros después; *c) Recursos:* se refiere a salarios, equipamientos, facilidades, y *d) Condiciones de la práctica:* son los elementos que deben existir en la situación de trabajo para que un profesional sea eficaz. Un profesional debe poseer autonomía, autoridad, y recursos para actuar sobre la base de su propio conocimiento. Este será un aspecto al que dedicaremos más adelante una atención especial en tanto que nos parece que es crucial para comprender la docencia desde una perspectiva profesional.

Una de las referencias más divulgadas en este sentido es la que propone Hoyle (1980) en un artículo titulado «Profesionalización y desprofesionalización en educación», en el que identifica diez cualidades de una profesión:

1. Una profesión es una ocupación que desempeña una función social.
2. El ejercicio de esta función requiere de un considerable grado de destreza.
3. Esta destreza se ejercita en situaciones que no son rutinarias sino que en cada ocasión se han de abordar nuevos problemas en nuevas situaciones.

4. Se necesita un cuerpo sistemático de conocimientos que no se adquiere a través de la experiencia.

5. La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado período de enseñanza superior.

6. El período de formación y entrenamiento implica también la socialización de los candidatos en los valores y cultura de la profesión.

7. Estos valores tienden a centrarse en el interés del cliente, y a veces se hacen públicos en un código ético.

8. Es esencial que el profesional tenga libertad para poder juzgar y decidir en cada momento.

9. Los componentes de la profesión se organizan como grupo frente a los poderes públicos.

10. La duración de la formación del profesional, su responsabilidad y la dedicación al cliente se recompensa con un alto prestigio social y una elevada remuneración.

Algunas de las características enunciadas por Hoyle aparecen también en el trabajo de Fernández Pérez sobre la *Profesionalización del docente.* Para este autor, la enseñanza como profesión se debería caracterizar por la posesión de un *saber específico no trivial,* de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no la ejercen, o no pueden o no deben. En segundo lugar, un *progreso continuo de carácter técnico,* de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones. En tercer lugar, señala la existencia de una *fundamentación crítico-científica* en la que se apoya y encuentra justificación el progresivo cambio técnico profesional. En cuarto lugar, destaca la *autopercepción del profesional,* que se identifica a sí mismo con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesional. También es necesario cierto *nivel de institucionalización* por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión, por último, un cierto *reconocimiento social* del servicio que los profesionales prestan a los ciudadanos (Fernández Pérez, 1988, pp. 17-18).

Como vemos, los requisitos para caracterizar una ocupación como profesión son estrictos y rigurosos. Si repasamos algunas de las condiciones expuestas anteriormente podremos notar que la enseñanza no cumple dichos requisitos. En primer lugar, no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección para la práctica de la profesión docente (Shulman, 1987). La investigación aún no ha ofrecido la información suficiente para elaborar una teoría de la enseñanza (Fenstermacher, 1994).

En segundo lugar, y quizá en parte como consecuencia de lo anterior, no podemos decir que el período formativo docente sea prolongado. La duración de la formación inicial del profesorado de enseñanza elemental se sitúa, en general,

entre tres y cuatro años, mientras que la del profesorado de secundaria es aún más reducida.

En tercer lugar, no podemos afirmar que exista una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor. Como Feiman y Floden señalan, «el supuesto de uniformidad cultural es insostenible. Los profesores difieren en edad, experiencia, procedencia social y cultural, sexo, estado civil, contenido, sabiduría y habilidad. Las escuelas en las cuales trabajan también se diferencian en muchos aspectos, así como los grupos de alumnos a los cuales enseñan. Todas estas diferencias pueden determinar diferencias en la cultura docente» (1986, p. 507).

Por otra parte, tampoco se puede afirmar que el proceso de socialización de los profesores esté planificado o dirigido por la institución formativa. Los trabajos de Zeichner (1990) o Marcelo (1995) muestran, que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza y del período de inducción es un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente. Darling-Hammond señala a este respecto, no sin cierta ironía, que «la enseñanza es la única profesión en la que existe tan poca preocupación por los clientes que nos complacemos con asignarle, a los nuevos profesores, las tareas con más dificultades y onerosas, abandonándoles sin materiales apropiados» (1985, p. 241).

Por último, cabe hacer referencia al prestigio social y económico de los profesores. Tradicionalmente los profesores han venido gozando de un reconocimiento social que no se ha visto correspondido con una remuneración económica equiparable a otros profesionales. Sin embargo, se viene comprobando una pérdida de imagen y apoyo social de la función docente, determinada por factores tanto endógenos como exógenos que pueden llegar a provocar en los docentes problemas de personalidad, estrés, ansiedad, etc., (Sykes, 1983; Esteve, 1987).

La docencia como actividad profesional presenta otras características que la definen y diferencian. Como recientemente señalar a Buchmann, «la enseñanza es un trabajo aislado... Los controles son débiles y los promedios bajos, las recompensas se relacionan de forma incierta con el rendimiento, y el éxito en el trabajo es a veces fugaz... La enseñanza parece tener un efecto calcificador en los profesores. La carrera docente es plana, no proporciona suficientes oportunidades para el cambio de responsabilidades o para la renovación profesional» (1986, p. 533). Estas características, unidas a la de individualismo y conservadurismo, hacen que hayamos de pensar en la docencia como una actividad que no cumple estrictamente los requisitos de una profesión.

El planteamiento que hemos hecho hasta ahora refleja un análisis «limpio y neutro» de la enseñanza como profesión. Sin embargo, en el discurso de las profesiones existe un componente ideológico bajo el cual subyace, según Rueschmeyer, una cuestión de lucha de clases, de hegemonía y poder. Así, este autor señala que «muchas de las características que se consideran específicas de las profesiones parecen ser, de hecho, aspectos de la vida y subcultura de las clases media alta y alta. Así, la autonomía en el trabajo y muchas facetas de

la ética profesional parecen apoyarse no sólo en las normas profesionales y los derechos garantizados, sino también en los estatus de clase de los profesionales, su origen social, y la posición de clase de sus clientes» (en Sears, 1985, p. 32). Desde esta perspectiva se pueden comprender mejor algunas causas que hacen que la enseñanza no se considere en su totalidad como una profesión; la procedencia social de los miembros es, en general, de clase media-baja (Sánchez Horcajo, 1985), y los clientes de la profesión docente son mayoritariamente sujetos no adultos.

La profesión docente, desde esta perspectiva ha de analizarse teniendo en cuenta el contexto histórico y social de su aparición hasta las demandas actuales de profesionalización. Para Sykes (1992), el significado de las profesiones varía en las diferentes naciones, lo que sugiere que «la historia y la cultura, las tradiciones y las instituciones han tenido una presencia poderosa en la emergencia de sus formas particulares; no se trata aquí de una dinámica inevitable basada, por ejemplo, en el conocimiento del conocimiento científico y la tecnología» (1992, p. 86). Así mismo, como apunta Popkewitz (1990) ningún análisis de la docencia como profesión debe eludir un estudio en profundidad de las relaciones de poder y transmisión cultural dentro de la escuela, así como el estudio de las relaciones que se establecen entre las jerarquías dominantes en educación y el trabajo autónomo de los profesores. A continuación ahondaremos en esta idea.

3. LA ENSEÑANZA COMO PROFESIÓN: UNA BREVE MIRADA HISTÓRICA

Apple (1990) nos ha advertido que cualquier análisis de la enseñanza como profesión ha de incorporar una atención especial al estudio del contexto histórico del surgimiento y desarrollo de la propia profesión. En el artículo al que nos referimos, Apple lo hace en relación a la profesión docente en Estados Unidos y las fases por las que pasa, destacando su progresiva feminización en relación a la evolución económica y política de aquel país. Estudios similares tenemos en relación a otros países (Ginsburg, 1988). En esta línea, hay que destacar la reciente investigación dirigida por Imbernón (1993) en la que analiza, entre otros aspectos, las características y condiciones de la profesión docente en España, Italia, Francia, Portugal y Estados Unidos. A través de cuestiones, entrevistas y observaciones, el autor analiza las opiniones de profesores de estos países respecto a la profesión docente.

Para ser coherentes con la recomendación de Apple, hemos hecho una breve alusión a las condiciones de la profesión docente en este siglo y en nuestro país. Hay que decir que encontramos más estudios referidos al análisis histórico de los diferentes planes de estudio de la formación de maestros y maestras (Guzmán, 1986), que análisis sobre la evolución histórica y sociológica del magisterio en nuestro país. Vamos a referirnos a dos trabajos publicados por Ortega (1987) y Ortega y Velasco (1991). Estos últimos plantean que «el oficio de maestro en la sociedad española ha sido, durante largo tiempo, el resultado de la convergencia

de dos factores. De un lado, un proyecto diseñado por la burguesía urbana; de otro una práctica social radicada en ambientes rurales» (p. 11).

Para estos autores, hablar de magisterio en España supone hablar hasta hace pocos años de profesores de zonas rurales. Esto es así por varias razones: en *primer lugar,* porque la mayor parte de los maestros proceden de zonas rurales; en *segundo lugar,* porque los maestros, independientemente de su origen, se han socializado profesionalmente en escuelas rurales, que han sido sus primeros destinos y durante muchos años han permanecido en este ambiente. En este contexto, el maestro ha tenido que convivir y competir con otra institución cuya hegemonía en cuestiones educativas está comprobada: la Iglesia católica. Por ello, los maestros en España se convertían en un agente secundario de socialización, controlados muy directamente en las cuestiones morales y éticas por la Iglesia.

Junto a la procedencia, en nuestro país, del magisterio de una clase social media-baja, la deficiente formación recibida, así como los mínimos requisitos de entrada, se sitúa la baja remuneración económica. Afirman Ortega y Velasco que «los maestros dependieron de las comunidades rurales en lo concerniente a su sustento, lo que es tanto como decir que estaban en manos de los caciques locales. Después, una vez que el Estado asume (en 1902) la responsabilidad de pagarlos, no lo hace del todo, por cuanto un tercio del salario debía ser abonado por los padres de los niños» (1991, p. 19). Parece necesario resaltar este aspecto, poco conocido, por otra parte, el que durante un largo período de tiempo (a finales del siglo XIX), el mantenimiento de los maestros correspondía a los Ayuntamientos, lo que suponía ingresos inferiores a los de un jornalero. Esta situación introduce unas connotaciones de hegemonía y control sobre los maestros interesantes a todas luces para comprender reacciones actuales del Estado en relación a demandas de autonomía profesional y prestigio social que vienen demandando los profesores.

Señala Ortega (1987) que no es hasta la II República cuando se produce un notable incremento salarial, y una creciente apreciación en la consideración social de los maestros, lo que se observará en la mejora de los planes de estudios, cuyo plan, en palabras de Ortega es «todavía hoy el intento más coherente de cuantos se han emprendido en la sociedad española para obtener unos maestros cultural y profesionalmente capacitados» (1987, p. 27). Por último, el franquismo en sus orígenes supuso un nuevo retroceso en los salarios, y una mayor ideologización en la formación y en la práctica del magisterio. De nuevo el matrimonio Iglesia-Estado conviene a los profesores en divulgadores tanto de los principios del Movimiento, como de los valores y la moral católica. El origen social de los maestros sigue siendo de clases media-baja, con escasa integración en el lugar de trabajo, con difíciles condiciones materiales, y con una elevada presencia femenina, sobre todo, en enseñanza primaria, que hace que se entienda como una actividad de segundo orden, poco profesional.

Pero la caracterización de la historia de la profesión docente en España no ha de limitarse únicamente al análisis de elementos sociológicos más o menos

destacados. Resulta de interés el estudio histórico del papel que los profesores han jugado en las diferentes propuestas curriculares a nivel de Estado.

Ha habido una clara desconfianza de la sociedad –del poder dominante– en los últimos cincuenta años en la capacidad de los profesores para tomar decisiones sobre aspectos importantes de su actividad profesional, como las referidas al qué, cómo, con qué materiales, etc., enseñar. Basándose en un trabajo de Beltrán (1987), Gimeno (1988) describe las diferentes leyes educativas mostrando la preocupación del poder dominante por controlar hasta los más mínimos espacios de decisión. Así, comenta que la Ley de Educación Primaria de 1945 establecía la existencia de un único libro de lectura: *El libro de España,* así como la especificación de las materias a aprender trimestral y mensualmente por los alumnos, y los ejercicios y actividades a realizar. Esta preocupación por el control de los contenidos curriculares ha sido una constante hasta la LOGSE, incluyendo la Ley General de Educación de 1970. Es evidente que este control burocrático se instrumentaliza mediante el control sobre los libros de texto: «Los libros de textos son los vehículos de la cultura escolar para alumnos y profesores y eso lo entendió muy bien la burocracia vigente de la ortodoxia de la escuela» (1988, p. 159). Por último, es la Inspección Educativa la encargada de velar por el cumplimiento de las ordenanzas en las escuelas, así como de sancionar los incumplimientos o desviaciones.

Como vemos, la reciente historia de nuestro país nos ofrece algunas claves para comprender mejor las difíciles condiciones de evolución de la profesionalización de los profesores, que sólo recientemente ha comenzado a evolucionar a través, por una parte, de las propuestas políticas de la LOGSE, que establece indudablemente un nuevo planteamiento respecto a las posibilidades de actuación y autonomía de los profesores respecto del currículum. Por otra parte, y esto es importante, se están produciendo cada vez más propuestas de innovación, investigación, evaluación de colectivos de docentes en centros educativos –escasas, pero representativas– que vienen a reclamar una nueva concepción de la profesionalización del docente. También hay que resaltar que el proyecto de ley de *Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros* que recientemente se ha presentado está representando un claro posicionamiento respecto de los lemas iniciales de la Reforma educativa. Vamos a continuación a profundizar algo más en este discurso que hasta ahora hemos planteado en líneas generales.

4. ALGUNAS CONSTANTES DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Profundizar en el estudio de la enseñanza como profesión, semiprofesión u ocupación requiere, además un detenido análisis de las condiciones en las cuales ésta se lleva a cabo, lo que nos dará una información de gran valor cuando planteemos propuestas que permitan encaminar la docencia hacia cuotas mayores de calidad, autonomía y participación (profesionalización) (Fernández Pérez, 1994; Little y McLaughlin, 1993).

Estamos de acuerdo con las premisas de las que parte Karen Louis (1992) en el análisis de la importancia de atender a las condiciones de trabajo de los profesores. En *primer lugar,* las condiciones de trabajo y las oportunidades de la carrera docente afectan al grado en el que los profesores se *implican* activamente en la enseñanza, y conducen a crear ambientes de aprendizaje estimulante en la clase. En *segundo lugar,* hay que señalar que la *estructura* de las escuelas se deben alterar para mejorar el atractivo de la profesión y la probabilidad de que los profesores se impliquen, participen y aprendan a lo largo de su carrera. Ello es así, porque, como ya hemos venido planteando, «los profesores tienen poca influencia sobre su trabajo porque la burocracia escolar prescribe zonas limitadas de autonomía del profesor en la clase, mientras que los administradores hacen la política educativa» (Louis, 1992, p. 139). Vamos a ir analizando a continuación algunas características de la profesión docente a nivel escolar.

Burocratización del trabajo del profesor

Anteriormente hemos hecho referencia al papel asignado a los profesores en la reciente historia de las reformas educativas en España, y veíamos que se ha venido concibiendo al profesor como un agente de aplicación curricular, un ¿técnico? cuya cualificación le permite escasa competencia en materia de decisiones: metodología de enseñanza básicamente. Las palabras de Carr nos sirven para caracterizar esta situación: «Los enseñantes actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente, por lo que resulta mínima su participación en la toma de decisiones sobre aspectos tales como la política educativa en general, la selección y la preparación de nuevos miembros, los procedimientos de disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra, los enseñantes, a diferencia de otros profesionales, tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo» (1989, p. 27).

Rizvi (1989) plantea que una de las características de las escuelas entendidas como burocracias es que los problemas relativos a la toma de decisiones se transforman en problemas técnicos, cuya solución requiere el concurso de expertos (fundamentalmente la Administración y los libros de texto). Así mismo, una concepción burocrática como la imperante va pareja a una *despersonalización en la interacción social,* en la medida que el reparto de papeles asegura la «limpieza» del proceso. Esta despersonalización en las relaciones tiene su correlato en un incremento jerárquico de la estructura organizativa, así como una evidente rutinizrocesos de *control («accountability»).* Un primer tipo sería el control *Político.* Es al que se someten los políticos y los miembros electos de cualquier institución que han de pasar cada cierto tiempo por nuevas elecciones, por tanto por la confianza y valoración de sus electores. Un segundo tipo sería el control *Legal,* mediante el cual los ciudadanos pueden recurrir a los jueces para hacer que se cumplan sus derechos en cuestiones de educación. Un tercer tipo de control es el del *Mercado,* según el cual, los padres y los estudiantes seleccionan escuelas y los profesores que creen más apropiados en función de su nivel de éxito.

Existen otros dos tipos de control que analizamos con más detalle por la importancia que tienen para el tema que estamos tratando. Nos referimos al control *Burocrático,* mediante el cual el sistema educativo hace un seguimiento del cumplimiento de las normas y reglamentaciones. Además, la política educativa se hace desde arriba y se transforma en reglas y procedimientos que los profesores han de obedecer y acatar mediente el seguimiento de las reglas y procedimientos establecidos (currículum, libros de texto, evaluaciones). Por último, el control *Profesional* hace ver que son los propios profesionales los sujetos que han de tomar las decisiones más importantes referidas a sus clientes: los estudiantes. Esta afirmación se fundamenta en la idea de que los profesores poseen una demostrada competencia profesional, asegurada a través de una rigurosa preparación, selección, y evaluación entendida como un proceso continuo de revisión de compañeros.

Darling-Hammond (1990) plantea que las ocupaciones que se han convertido en profesiones han cambiado un control burocrático por un control profesional. Ello supone unos criterios rigurosos, determinados por la propia profesión para el acceso, la iniciación a la profesión, que garantice que todos los miembros de una profesión sean competentes para ejercerla con buen juicio, y mediante un control profesional sobre la estructura y contenido del trabajo, realizado por una revisión de compañeros.

La profesionalización de los profesores debe pasar por un cambio en las concepciones burocráticas e intervencionistas a nivel escolar. Esto lo reconocía la comisión *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* (1986): «el sistema escolar basado en la autoridad burocrática debe reemplazarse por escuelas en las que la autoridad esté basada en los roles profesionales de los profesores». Ello supone dotar a los profesores de mayor autonomía y capacidad para tomar decisiones profesionales, así como replantearse la carrera docente actualmente entendida como una carrera esencialmente plana (Firestone y Bader, 1991).

En nuestro país, el actual Proyecto de Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros ha contribuido a polemizar sobre la profesión docente, estableciendo la necesidad de introducir criterios de valoración de la calidad de la enseñanza, realizadas por los equipos directivos e inspección. ¿Hasta qué punto estamos de nuevo ante una preocupación por controlar *lo que pasa en las escuelas?* ¿No es legítimo que las Administraciones públicas controlen y evalúen la calidad de los procesos educativos? Es éste un debate pendiente en nuestro país, y prueba de ello es la reacción casi uniforme del estamento docente ante dicho proyecto: La evaluación de centros o profesores genera expectativas, suspicacias, miedos o esperanzas que es importante canalizar a través de debates y propuestas que acentúen el componente profesional de las decisiones.

Intensificación del trabajo del profesor

Hemos planteado al comienzo de este artículo que las demandas de la sociedad, así como del sistema educativo en particular hacia los profesores se han ido incrementando año tras año. Se espera de los profesores que sean «capaces de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla... De saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro» (MEC, 1989), de reflexionar y analizar sus teorías implícitas; de trabajar en aulas con niños integrados, de investigar, innovar, atender a alumnos de diferentes niveles de rendimiento, de participar en proyectos de innovación curricular, de participar en procesos de autoevaluación de la escuela, de mantener relaciones fluidas con la comunidad y con los propios compañeros, etc. Así mismo, se solicita de ellos que acepten asesorar a alumnos de Magisterio, y que sean capaces de dirigir una escuela aun sin haber recibido la más mínima formación para tal desempeño. Constatamos que las responsabilidades de los profesores cada vez son más amplías, pero las condiciones de trabajo –no nos referimos aquí a las meramente económicas, que también son importantes– no se han modificado.

Para algunos este aumento creciente de responsabilidad de los profesores es una buena noticia. Significa que poco a poco los profesores van ganando en especialización y ampliando sus conocimientos y destrezas para responder a las múltiples demandas reflejadas anteriormente, y que ello, en última instancia repercutirá en unos mayores grados de profesionalización.

Una opinión menos optimista de la situación la reflejan aquellos que entienden que el proceso que se está produciendo en la actualidad, lejos de profesionalizar conduce a la *proletarización* de las condiciones de trabajo de los profesores. Para Fernández Enguita, (1990) «Un proletario es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo» (p. 156). En este sentido, se está produciendo una tendencia hacia el deterioro y desprofesionalización del trabajo del profesor, en la medida en que el trabajo docente cada vez se vuelve más rutinizado, más degradado, menos autónomo y más controlado (Handal, 1992). Lawn y Ozga (1988) afirman en esta línea que «la proletarización es consecuencia de la eliminación de la cualificación para el trabajo, de la exclusión del trabajador de las funciones conceptuales del trabajo. Se socava la autonomía del trabajador, se rompe la relación entre patrono y empleado, se refuerzan los controles de gestión, y la cualificación y la ética del oficio declinan» (p. 201). A esta escasa autonomía de los profesores es a lo que se refiere Gimeno (1993) cuando plantea la *hiperresponsabilización* que actualmente recae sobre los profesores.

Una característica de la proletarización es el fenómeno de la *intensificación,* según el cual «se espera de los profesores que respondan a mayores presiones y que afronten las múltiples innovaciones en las mismas o peores condiciones de trabajo» (Hargreaves, 1992, p. 88). El trabajo intensivo, según Densmore (1990), es «un proceso por el cual el empresario (el Estado, en el caso de las escuelas públicas) obtiene de los trabajadores unos rendimientos adicionales, reduciendo con

ellos los costes e incrementando la productividad, y un proceso también por el cual se restringen varios privilegios laborales de los trabajadores no-manuales» (p. 137). Este proceso de intensificación se puede entender como otra forma de control de la práctica de los profesores, pues conlleva una clara fragmentación del trabajo en la medida que aparece un considerable número de especialistas cuyo trabajo repercute en más trabajo para los profesores (asesores de formación de Centros de Formación de Profesores, Equipos de Orientación Escolar, Equipos de Atención Temprana, Inspección, etc.). Todo ello, unido a la propuesta de elaboración de Proyectos Educativos de Centros, Proyectos Curriculares de Centros, concreciones y adaptaciones curriculares, determina un cúmulo considerable de trabajo adicional, reducción del tiempo personal, múltiples reuniones, realización de tareas extras voluntariamente... y todo ello en el mismo tiempo y con la misma retribución.

Appel y Jungck señalan que la intensificación «presenta numerosos síntomas que van de lo trivial a lo más complicado –desde no tener en absoluto tiempo ni siquiera para ir al baño, tomar una taza de café o relajarse, hasta no tenerlo para estudiar y estar al día en lo que uno enseña–» (Appel y Jungck, 1990, p. 156). La intensificación conduce a reducir el tiempo de relajación durante el trabajo, produce sobrecarga de trabajo y reduce áreas de control por parte de los profesores.

Hargreaves (1994) habla de *colonización,* para referirse al fenómeno que se está produciendo, cada vez con mayor intensidad, de intención por parte de las Administraciones educativas de *ocupación y control* del tiempo de los profesores, especialmente del tiempo laboral sin contacto directo con los alumnos. A este sentido apuntan los resultados de un estudio realizado en Toronto (Canadá) por Hargreaves (1992), a través del cual pretendía conocer el efecto que tenía en los profesores la medida tomada por el gobierno consistente en proporcionar dos horas semanales a los profesores como *tiempo de preparación.* Las exigencias que se produjeron como consecuencia de dicho período de tiempo condujeron a unas «mayores expectativas, demandas más amplias, mayores controles, más responsabilidades en el "trabajo social", más reuniones, múltiples innovaciones, incremento de la cantidad de trabajo administrativo, todos ellos son testimonios del problema de sobrecarga de trabajo. Presión, estrés, falta de tiempo para relajarse, falta de tiempo para charlar con los compañeros, son los efectos en los profesores que son consistentes con los que se mencionan en los procesos de intensificación» (Hargreaves, 1992, p. 104). Por otra parte, la intensificación no influye en todos los profesores de la misma forma, y ello puede deberse a las condiciones personales (estilo de aprendizaje, desarrollo personal, grado de compromiso, etc.).

La progresiva feminización en la profesión docente

El informe del *Centro de Investigación, Documentación y Evaluación* sobre *El Sistema Educativo Español* (1991), informaba de que, en el curso 1987-1988, el profeso-

rado de Educación Preescolar, en un 93,5 por 100 eran mujeres. En Educación General Básica, el profesorado femenino alcanzaba un 63,2 por 100, en Formación Profesional un 42,6 por 100, y un 28,46 por 100 en Universidad. En un informe más reciente publicado por *El País* (19 de enero de 1993) se sitúa el porcentaje de mujeres en el curso 1990-1991 en el 84,8 en Preescolar, 58,2 en EGB, 54,4 en BUP, 42,19 en FP y en un 29,2 por 100 en Universidad.

En principio, llaman la atención dos datos. El primero es el elevadísimo porcentaje de mujeres que enseñan en Educación Infantil y algo menor, pero también muy elevado en Enseñanza Primaria. El segundo lo constituye el que nuevamente los datos vengan a confirmar que, en la medida en que el nivel educativo aumenta, la presencia de mujeres es menor. En este momento nos vamos a centrar en la primera de las apreciaciones que hemos formulado. Efectivamente, llama la atención que la enseñanza progresivamente se haya *feminizado.*

Quizá desde sus orígenes la docencia ha sido una profesión ejercida también por mujeres. Buenaventura Delgado (1980) nos informa de que a partir de la Real Provisión de 11 de julio de 1771 quedó regulado el ejercicio de la docencia por mujeres. Vamos a reproducir las palabras de este autor: «En la mencionada Provisión de 1771 se estableció que las maestras con escuela abierta fuesen de buena fama y costumbres y con conocimientos suficientes de doctrina cristiana; ningún otro conocimiento ni requisito hacía falta. Unos cuantos años más tarde se urgió a que las maestras en ejercicio cumpliesen estos dos requisitos: debían ser examinadas por el obispo en doctrina y habían de obtener la licencia de la Junta de Exámenes después de haber demostrado su limpieza de sangre, sus buenas costumbres y las de sus maridos si eran casadas y de que no habían ejercido oficios viles o mecánicos. No era necesaria otra preparación para quienes consideraban que los objetivos de las escuelas de niñas eran enseñar economía doméstica y religión. La economía doméstica incluía el "arte de la aguja" o "la labor de manos" como "faxa, calceta, punto de red, dechado, dobladillo, costura, siguiendo después a coser más fino, bordar, hacer encajes, y en otros ratos, que acomodaría la maestra según su inteligencia, hacer cofias o redecillas, sus borlas, bolsillos, sus diferentes puntos, cintas caseras de hilo"» (pp. 141-142), Hay que hacer constar que el último entrecomillado corresponde al texto literal de la Cédula de Carlos III del 11 de mayo de 1783. No cabe duda de que el currículum para la educación de mujeres estaba centrado en destrezas concretas y útiles para la vida. Por último, Buenaventura Delgado (1980) hace referencia al Reglamento General de Escuelas de 1825 por el que se establecía que el sueldo de una maestra había de ser un tercio inferior al del maestro. Se muestra que, ya casi hace dos siglos, la valoración del trabajo del profesor era mayor que el de la profesora.

Si hemos hablado de la feminización de los niveles inferiores del sistema educativo no es sólo para constatar una realidad, sino por traer a colación algunos planteamientos de ciertos autores que establecen que la feminización de estos niveles educativos no es un proceso neutral, sino que tiene –o ha teni-

do– repercusiones en otros componentes de la profesión y la cultura profesional de los profesores (Fernández Enguita, 1990). En este sentido, Apple (1990) hace un recorrido sobre la evolución de la historia reciente de los Estados Unidos y paralelamente nos va ilustrando sobre las repercusiones que va teniendo el progreso económico e industrial en la incorporación de las mujeres a la docencia. Se plantea la idea de que la presencia progresiva de la mujer en la enseñanza –fundamentalmente primaria– va unida a un incremento de los controles sobre la enseñanza y el currículum (Casey y Appel, 1992). Ésta es también la idea de Torres cuando afirma que «El profesorado, al mismo tiempo que se feminiza, sufre sobre sí los efectos de una política de descualificación profesional, una "expropiación" de competencias, similar a la que padecieron los artesanos en épocas pasadas, cuando fueron desposeídos de sus instrumentos y formas de trabajo al ir penetrando e imponiéndose un mercado de producción y distribución capitalista y el trabajo industrial a gran escala» (1991, p. 187).

Hay autores que van más allá y plantean que el hecho de que haya una mayoría de mujeres en la educación infantil y primaria produce que la cultura profesional de los profesores se vea impregnada de elementos propiamente femeninos. Esta es la idea de Acker para quien el *género* debe ser una categoría a incluir en los análisis de la cultura profesional de los docentes. Esta autora afirma que, «como las madres, los buenos profesores encuentran que su trabajo nunca acaba» (1992*a*, p. 5). Otras características de la profesión docente desde este análisis de género serían el altruismo, abnegación y repetición constante de tareas rutinarias.

Frente a planteamientos como los de Acker (1992*a* y *b*), pueden encontrarse otros posicionamientos, como los de Nias, Southworth y Yeomans (1989) que defienden el argumento de que la cultura profesional de los profesores es una cuestión que tiene que ver con el género que es simplista. En su estudio encontraron que en detalles relacionales o afectivos había algunas diferencias entre hombres y mujeres, también en cuanto a la hospitalidad, la creación de un ambiente más familiar, pero «por el contrario, en las conversaciones sobre asuntos educativos o profesionales, o en acciones referidas a ellos, el género no parece ser un factor relevante; hombres y mujeres expresan sus puntos de vista con igual vigor y fuerza. Las mujeres ejercían autoridad cuando era necesario, iniciaban y manejaban confrontaciones, afrontaban los conflictos. Pero hacían todo esto de forma consistente con las creencias que subyacen a una "cultura de colaboración"; fue esto último, no el género del profesorado, lo que hizo que las interacciones entre ellos fueran positivas, abiertas, no competitivas, centradas en las personas y predecibles, y que crearan una atmósfera dentro de la sala de profesores y de la escuela que era descrita por los propios miembros como "de confianza", "feliz", "cálida", "segura" y "de apoyo"» (p. 72).

El aislamiento de los profesores

Ser profesor significa dedicar muchas horas al día, muchos días, durante muchos años a relacionarse con estudiantes, generalmente en edad no adulta, con la intención de facilitar su aprendizaje. A esta tarea el profesor se enfrenta en solitario. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento. Los médicos intercambian sus puntos de vista sobre diagnósticos y tratamientos. Los arquitectos y abogados plantean conjuntamente sus estrategias para crear edificios o defender a sus clientes. Los mecánicos de automóviles intercambian sus puntos de vista sobre las posibles causas de una determinada avería.

A diferencia de estas profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. Como de forma acertada afirma Bullough (1987) «La clase es el santuario de los profesores... El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar» (p. 92).

Cuando estamos asistiendo a propuestas que evidentemente plantean la necesidad de que los profesores colaboren, trabajen conjuntamente, etc... nos encontramos con la pertinaz realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases. Ya resulta clásico el estudio llevado a cabo por Lortie en 1975, en el que mediante entrevistas estableció algunas características de la profesión docente en Estados Unidos, que no sólo son de gran actualidad, sino que son perfectamente aplicables a nuestro país. Una característica identificada por Lortie fue el *individualismo:* «La ideología del individualismo sirve a los propósitos de los profesores, proporciona recompensa psíquica... Los problemas del oficio animan el individualismo» (Lortie, 1975, p. 210). Este individualismo se produce en opinión del autor por la ausencia de ocasiones en las que los profesores puedan observarse unos a otros, y ello se produce desde los primeros años de formación como profesor y posteriormente durante el proceso de socialización.

Existen pocas oportunidades para que los profesores puedan compartir sus preocupaciones y analizar su propia enseñanza. En nuestra experiencia en el trabajo con profesores nos hemos encontrado profesores de secundaria con más de 25 años de experiencia que reaccionaban muy favorablemente a la observación de un vídeo de otro profesor argumentando que era la primera ocasión en que observaban a un compañero. De la misma forma, también nos hemos encontrado con profesores principiantes que, cuando se les ha ofrecido la oportunidad de grabarles las clases para discutirlas en seminarios compuestos por profesores principiantes, se han prestado con interés a la experiencia.

El aislamiento de los profesores tiene mucho que ver con la falta de tiempo que a continuación abordaremos (Maeroff, 1988). Es común a profesores de diferentes contextos y geografías. Planteaba Nias (1989) que «ser un profesor de escuela primaria en Inglaterra es trabajar en un contexto históricamente deter-

minado que estimula el individualismo, aislamiento, la creencia en la propia autonomía en la inversión de recursos personales. Cada una de estas condiciones destaca la importancia en la enseñanza del profesor como persona, distinto, aunque no opuesto, a la imagen del profesor como poseedor de conocimiento y destreza ocupacional. En otras palabras, el sí mismo es un elemento crucial en la forma como los profesores construyen la naturaleza de su propio oficio» (p. 13). Los profesores aprenden a depender de su propio conocimiento, destrezas y a desenvolverse en el día a día de la enseñanza, sobre todo considerando que ésta es una profesión donde *pedir ayuda* no forma parte de la cultura profesional, como más adelante veremos.

Recientemente Huberman (1993) se ha referido al profesor como *artesano independiente,* analizando sus funciones como si de un experto en «bricolage» se tratara «un sujeto que crea o repara actividades de aprendizaje de diverso tipo con un estilo y firma particular. Que adapta sobre la marcha los materiales instruccionales que ha traído, que le han dado o que ha podido encontrar» (1993, p. 15). Esta imagen del profesor nos sugiere la de un profesional que, como el escultor o pintor, carpintero o relojero, «trabaja en solitario», y necesita de la soledad para hacer bien su trabajo.

El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar (Feiman y Floden, 1986), que organiza la escuela en módulos estándar, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia, como nos recuerda Little (1992*a*), de normas de independencia y privacidad entre los profesores. El aislamiento, como norma y cultura profesional, tiene ciertas ventajas y algunos evidentes inconvenientes para los profesores. En este sentido, señalan Bird y Little (1986) que «aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera» (p. 495).

Las ventajas del aislamiento las encuentran los profesores que piensan que su principal tarea consiste en *estar con los niños, ser responsable de los niños,* es decir, aquéllos cuya concepción de su actividad docente se liga a la clase como entorno apropiado de su trabajo. Para estos profesores es una pérdida de tiempo todo el invertido en reuniones de planificación, trabajo conjunto, etc. Por otra parte, el aislamiento tiene sus ventajas porque proporciona *seguridad psicológica.* Por último, el aislamiento plantea el problema que Fullan y Hargreaves (1992) denominan de *la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada;* produce que cualquier actividad positiva que los profesores hagan o puedan hacer no sea en absoluto reconocida, mientras que por el contrario, toda actividad negativa permanezca en el anonimato y sin corrección posible. Ello nos plantea claros problemas éticos respecto a si se puede esperar de un profesional que desarrolle su actividad a lo largo de toda su carrera docente sin haber recibido ningún tipo de valoración, retroinformación que no sea la que proporcionan los propios alumnos, de los que los profesores llegan a depender para su propia afirmación como profesores.

Una carrera docente «plana»

La profesión docente, al menos en nuestro país, se caracteriza por ofrecer pocos incentivos a los profesores que supongan evolución y motivación para su mejora. Como decimos en el enunciado de este epígrafe, la carrera docente es plana. Antes de pasar a desglosar esta opinión, vamos a concretar el propio concepto de carrera del profesor. Una primera determinación de la carrera docente nos la ofrecieron Lyons y McCleary (1980) al establecer que al menos incluye las siguientes notas definitorias 1) la naturaleza del trabajo o del oficio a desempeñar, en este caso la enseñanza, 2) las diferentes fases del desarrollo de la carrera, 3) una definición de en qué consiste tener éxito, lo que incluye las oportunidades para mejorar la responsabilidad, las recompensas económicas y el reconocimiento, y 4) un contenido vocacional definido y reconocido para el que se necesita dedicación.

Por otra parte, Burke y otros (1984) la definen como «un recurso administrativo para mejorar el estatus de la enseñanza proporcionando una estructura jerárquica para los profesores con apropiados incentivos y responsabilidades para cada paso en la carrera. Este es un medio de reconocer y recompensar la competencia, cosa que tristemente ha faltado en la enseñanza» (p. 7). Para estos autores evolucionar en la carrera docente supone un proceso de superación de barreras, de «subir peldaños» que conlleva responsabilidad e incentivos añadidos. Una segunda característica con la que estamos más de acuerdo es que la carrera docente debe recompensar la competencia. De no ser así, difícilmente se podría motivar al profesorado, y exigírsele niveles mayores de compromiso y entrega. La dificultad estriba en cómo hacerlo.

La definición que realizan Burke y otros (1984) es limitada, o incompleta, en tanto que hacen referencia sólo al carácter de la carrera docente que McLaughlin y Yee (1988) han denominado *Institucional,* es decir, entender la carrera docente en términos de estructuras organizativas burocraticas y de recompensas, de forma que se conciba como una evolución, una progresión a través de un conjunto de funciones preestablecidas y jerárquicas, que conduce a la promoción profesional, y a la obtención de recompensas, etc...

Sin embargo, existe otra forma de entender la carrera docente. Esta vía destaca el carácter *subjetivo* (Ball y Goodson, 1985) e *individual.* Desde este punto de vista la carrera docente consiste en una construcción personal, basada en las propias motivaciones y metas personales que los profesores se plantean en cada momento. Es por tanto una concepción más horizontal de la carrera, que coincide con los resultados de estudios que destacan que la enseñanza es una actividad en la que predominan las recompensas intrínsecas. En este sentido el trabajo de Lortie (1975) sigue siendo reconocido por su contribución a la comprensión de la profesión docente. Este autor planteaba que se pueden identificar tres tipos de incentivos en la profesión docente: *extrínsecos* que son aquellos que suponen unas recompensas materiales por la realización del trabajo: dinero, nivel de prestigio y poder sobre otras personas. Es éste un tipo de incentivo poco valorado en tanto que en opinión de Lortie, «La tradición hace que se vean como sospechosas

aquellas personas que buscan dinero, prestigio o poder en la enseñanza» (p. 102). Un segundo tipo de incentivos que identifica Lortie son los *propios* de la profesión, que son aquellas recompensas que se obtienen al entrar en la profesión, como seguridad económica, vacaciones, horario. Un último tipo de incentivos son las *recompensas psíquicas o intrínsecas,* referidas a la satisfacción por el trabajo bien hecho, porque los niños aprendan, por contralar la clase, por colaborar con otros. En su investigación Lortie encuentra que la estructura de la enseñanza favorece un énfasis en las recompensas psíquicas.

Más recientemente, Sykes (1990*a*) avala los resultados de Lortie, afirmando que «los profesores obtienen las mayores satisfacciones de su trabajo con los alumnos» (p. 116). Y a la misma conclusión llega Firestone (1991), quien desarrolló una investigación para comparar dos tipos de programas de incentivos para los profesores: pagarles más (incentivo extrínseco) o ampliar los roles de los profesores (incentivo intrínseco). A través de esta investigación, se sugiere que pagar más en función del mérito tiende a homogeneizar y a estancar a los profesores, mientras que la implicación de los profesores en la realización de otras funciones enriquece al profesor, y es más probable que incremente su motivación hacia la enseñanza. Un problema que se encuentra es la necesidad de dar tiempo a los profesores para realizar estas nuevas funciones, como el mentorazgo (Sánchez Moreno, 1993), o el desarrollo de nuevos materiales curriculares (Montero, 1992).

Pero no es frecuente que los diferentes sistemas educativos implanten una estructura de recompensas potenciando medidas de motivación intrínsecas. Importante es apuntar ahora que la situación administrativa de los docentes en nuestro país está influida por la situación económica, de forma que la permanencia de los docentes en la profesión en buena medida se debe a la escasez de oferta laboral. Bien distinto es el caso en Estados Unidos donde existe una gran preocupación no tanto por las exigencias de entrada en la profesión de los enseñantes sino por mantener el número de sujetos que acceden al cuerpo docente (Reighart, 1984).

En España el concepto de promoción está regulado en la disposición adicional decimoquinta de la *Ley de medidas para la reforma de la función pública y disposiciones complementarias* (Legislación..., 1986). En ella se contempla el compromiso asumido por el gobierno para desarrollar las normas básicas de promoción profesional en la Función Pública docente. Así mismo, es de destacar como ejemplo de incentivo extrínseco los acuerdos sobre retribuciones que permiten complementos económicos por sexenios en base a la participación del profesorado no universitario en actividades de formación permanente. (Acuerdo publicado en el BOJA, el 18 de abril de 1992, para el profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía.)

Los incentivos extrínsecos en la forma de *dinero por formación* han venido a crear en nuestro país una situación que desde nuestro punto de vista ha afectado negativamente a los intentos de avanzar hacia modelos de formación del profesorado más autónomos. La ausencia de racionalidad en la realización de

horas de formación (la no existencia hasta hace poco de itinerarios de formación), la casi inexistente evaluación de la formación, la preocupación por la cantidad antes que por la calidad, ha creado una situación en la que el mensaje de la práctica ha sido contradictorio con el discurso asumido por las Administraciones en relación a los diferentes planes de formación elaborados. En concreto, se opta, como lo hace por ejemplo la Junta de Andalucía a través del *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (1992), por un modelo de formación centrado en la práctica, en torno a equipos de profesores, participativo, flexible..., pero la modalidad de formación más difundida es la individual a través de cursos de formación.

Los incentivos, como observamos se caracterizan por su carácter extrínseco y principalmente económico. A este respecto, Milstein (1990) ha puesto de manifiesto como, sin incentivos intrínsecos, se produce un *estancamiento* por el hecho de permanecer desarrollando una actividad sin posibilidades de promoción –salvo los traslados– y caracterizado por un considerable nivel de rutina. Milstein afirma que «cuando el trabajo está caracterizado por la repetición, bien sea debido al sentido de repetición del rol, o debido a la falta de oportunidades de promoción, los individuos pueden sentirse perdidos y sienten que su realización personal no es posible. Bajo estas condiciones, es fácil concluir que se puede esperar poco aprendizaje o desarrollo asociado a las responsabilidades del trabajo» (Milstein, 1990, p. 173).

La enseñanza como profesión requiere la introducción de un sistema de incentivos que desarrolle los elementos internos e intrínsecos de la profesionalidad docente. Asumimos en este sentido las propuestas que hacen Mitchell y Peters (1988). Entre ellas figuran: ampliación de la definición del papel del profesor, extendiendo el margen de sus tareas y sus responsabilidades, como pueden ser las de mentorazgo, asesoramiento a grupos de profesores, o implicación en el desarrollo curricular; mejorar las capacidades de los profesores mediante programas de desarrollo profesional; mejorar el desarrollo de la tarea docente a través de la evaluación formativa del profesor.

Recientemente Firestone (1994), revisando los diferentes procedimientos y criterios a utilizar para incentivar la formación y el trabajo de los profesores proponía pasar de incentivos individuales a colectivos, de forma que puedan potenciarse la creación de equipos de trabajo que puedan recibir recompensas tanto intrínsecas –reconocimiento, realización de funciones, etc.– como extrínsecas –económicas, materiales–. Algo así sería más coherente con los principios de trabajo cooperativo entre profesores que pretende introducir la actual reforma del sistema educativo. Estabilizaría los grupos productivos, consolidaría equipos de trabajo, acentuaría la responsabilidad compartida y el reconocimiento público.

Una profesión con riesgos psicológicos

Breuse afirmaba que «hoy en día ejercer la docencia es sin discusión un oficio plagado de riesgos» (1986, p. 180). Estos riesgos pueden ser físicos (agresiones, violencia), pero fundamentalmente suelen ser riesgos psiquicos. A nivel internacional y también nacional se han ido paulatinamente popularizando expresiones como estrés, ansiedad, malestar, agotamiento del profesor. Se puede decir que hoy día existe una línea de amplia investigación centrada en los problemas psicológicos causados por las condiciones de trabajo de los profesores (Kyriacou, 1987). Pero antes de adentrarnos en caracterizar las causas de esta situación, vamos a definir algunos conceptos.

Genéricamente, Esteve se refiere al *malestar docente* como al «efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia» (Esteve, 1987, p. 45). Esta definición es lo suficientemente amplia como para incluir cualquier efecto. Santos Guerra habla de erosión de la función docente para referirse al «desgaste de ilusiones, de esperanzas, de esfuerzos y de compromiso» (Santos Guerra, 1983, p. 105).

El término estrés quizá sea más popular, y definido por Kyriacou se refiere a «la experiencia de emociones desagradables, tales como cólera, tensión, frustración, ansiedad, depresión y nerviosismo, que resultan de las condiciones de trabajo de los profesores» (Kyriacou, 1989, p. 27). Para Dunham, el estrés es «un proceso de reacciones conductuales, emocionales, mentales y físicas causado por una prolongada presión que puede ser nueva o ir en aumento, que es significativamente mayor que los recursos para abordarla» (Dunham, 1984, p. 3). El estrés, por tanto incluye tanto reacciones fisiológicas como psicológicas en respuesta a condiciones externas desfavorables o no manejables por el individuo. Polaino-Lorente ayuda también a aclarar que existen diferencias entre estrés y ansiedad, puesto que el estrés sería «lo que acontece a nuestro organismo frente a determinadas situaciones» (1982, p. 18), es decir, la reacción fisiológica del organismo mientras que *la ansiedad* sería la consecuencia psicológica del estrés. Por último, recientemente se ha acuñado un nuevo término *burnout* (literalmente «estar quemado»), y que Esteve traduce como agotamiento, que se refiere a «la incapacidad para funcionar de forma eficaz en un trabajo como consecuencia de un período de tiempo prolongado de estrés» (Byrne, 1991, p. 197). En este último caso las consecuencias del estrés producen un marcado agotamiento emocional, el desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo y los demás, así como una reducción considerable de la eficacia personal (Juidias y Loscertales, 1993).

No se puede decir que haya una única aproximación al estudio del estrés. Algunos entienden el estrés como una presión sobre el profesor que en determinadas cantidades es tolerable e incluso positiva (Polaino-Lorente, 1982), pero que si aumenta en cantidad puede llegar a ser intolerable para el individuo. Un segundo enfoque con respecto al estrés es aquél, que como hemos visto antes se identifica a las consecuencias fisiológicas que produce: agitación, irritabilidad, depresión (Dunham, 1984). Por último, cabría tener en cuenta también aquellos

estudios que empiezan a considerar diferencias individuales entre los profesores para evaluar el posible impacto que el estrés puede tener.

Las causas del malestar docente suelen ser tanto contextuales como personales. Esteve habla de *factores de segundo orden* para referirse a las condiciones ambientales que influyen en la enseñanza. Estas últimas incluyen en primer lugar una modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, la modificación del apoyo social al profesor, así como las propias motivaciones de elección de profesión docente. Los *factores del primer orden* son los que inciden directamente sobre la acción docente, limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana, tales como: escasez de recursos materiales y condiciones de trabajo, la violencia en los centros escolares, o el agotamiento docente por la acumulación de exigencias al profesor (Esteve, 1987). También Martínez habla de variables *sociales* (sociedad, institución escolar, familias de los alumnos, los compañeros, el grupo clase y los alumnos) y variables *individuales* (valores, objetivos personales, potencialidades, autoimagen, expectativas, autoexigencias profesionales y formación profesional) (1984).

Smith y Bourke (1992) han propuesto recientemente un modelo causal para explicar los motivos del estrés de los profesores. Para estos autores, al igual que para los que hemos comentado anteriormente, el estrés tiene unas causas personales y contextuales. Las *variables personales* se refieren al sexo, años de experiencia docente, así como a la propia *satisfacción* sentida por los profesores respecto a su carga docente y a las condiciones de trabajo, satisfacción con respecto a las relaciones con los alumnos, los compañeros y la dirección. Las *variables contextuales* se refieren al nivel de enseñanza, tipo de escuela, así como a las *condiciones de trabajo:* desempeño de tareas docentes, administrativas, de recursos o de evaluación.

Los estudios sobre el estrés y el malestar docente vienen a destacar la dimensión personal de la profesión docente y de la formación del profesorado (Guskey, 1986). Moyne señalaba en este sentido que «lo que se transmite no puede separarse, como si fuera un objeto, de la persona que lo transmite: se trata de un saber interiozado que está ligado a un ser que se comunica, de la misma manera en que la vibración está ligada al aire, la temperatura al agua, o el color al cuadro» (Moyne, 1986, p. 31). Esta dimensión personal de la enseñanza ha recibido escasa atención en los recientes programas de investigación didáctica.

Tampoco la investigación sobre el *pensamiento y conocimiento del profesor* ha prestado atención al componente afectivo o de sentimientos en la enseñanza. Un elemento central, en este sentido, lo identifican Hargreaves y Tucker denominándolo *culpabilidad* (1991, p. 494). Para estos autores, el estrés es una situación más o menos límite a la que no todos los profesores llegan, y si lo hacen es porque los niveles de culpabilidad se incrementan considerablemente. El sentimiento de *culpabilidad,* se puede presentar en los profesores cuando sienten que no están dedicando toda la atención que deben a los niños; en la impresión que tienen los profesores de que la enseñanza es una actividad a la que hay que dedicar muchas horas dentro y fuera del horario escolar; en el sentimiento de

estar permanentemente implicado con la corrección de pruebas, lectura de libros, preparación de clases y materiales, acentuado por las reuniones en las que los profesores tienen que participar, entrevistas con los padres, y por el proceso de *intensificación* que analizamos anteriormente.

5. DESAFÍOS PARA LA MEJORA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Los cambios que se vienen produciendo en la sociedad y que están afectando al sistema educativo en general y a la profesión docente en particular están demandando una nueva figura del profesor y de la profesión docente. Una de las características de la profesión docente en los momentos actuales tiene que ver más con la figura del profesor como «director de orquesta» que como almacenador y transmisor de la información (Salomon, 1992). Una concepción del aprendizaje como construcción social, y como proceso de indagación y comprensión facilita un papel del profesor como iniciador,. dinamizador, guía, orientador.

Paralelamente viene reclamándose un análisis de la función docente. Los discursos sobre la eficacia docente están complementándose con demandas de *responsabilidad* moral del profesor. Autores como Hargreaves (1994) y Oser (1994) entre otros, nos vienen sugiriendo la necesidad de entender que la profesión docente no puede analizarse sólo desde un enfoque técnico, sino que son los valores, ideas, principios morales los que son destacables en la formación del profesor. Ser profesor no significa solamente –y destacamos solamente– poseer destrezas didácticas. Tampoco significa poseer únicamente capacidades conceptuales propias de un experto (pensamiento ligado a la acción, complejo, transversal, aplicable). Como planteaba Berliner (1992), «el saber hacer ("expertise") en pedagogía se entiende ahora como una síntesis de lo que podríamos llamar enseñanza eficaz y enseñanza responsable. Parece ser un tipo de conocimiento y destreza muy sofisticado y complejo, desarrollado poco a poco a lo largo de muchos años por individuos muy motivados. No es un nivel de desarrollo que consigue cualquiera» (p. 246). Es ésta una concepción que destaca la enseñanza como actividad *democrática* (responsabilidad para crear y compartir conocimientos), *dialógica* (diálogo para crear conocimiento y desarrollo), y *ecológica* (donde hay interrelación, receptividad, interconexión, interdependencia) (Lee, 1993).

Junto a ello, poco a poco va consolidándose la idea de que mejorar la profesión docente significa apostar por la mejora de las instituciones en las que trabajan los profesores (Hargreaves, 1994). Senge ha lanzado la idea de las *organizaciones inteligentes* para referirse a «organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto» (1992, p. 11). Ya no basta, apunta este autor del libro convertido en «best seller» titulado *La Quinta Disciplina,* con tener a una persona que aprenda para la organiza-

ción sino que «las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización» (Senge, 1992, p. 12).

Louis ha llamado también la atención hacia las posibilidades que las teorías del *aprendizaje organizativo* podrían tener para entender los procesos de mejora escolar. El eje central de estas teorías es un redescubrimiento del enfoque sistémico, entendiendo que las organizaciones son sistemas que funcionan de forma interrelacionada y que ningún cambio puede introducirse en algún nivel sin que los demás niveles o elementos se vean afectados (Hansen, 1994). El pensamiento sistémico es la *quinta disciplina* a la que se refiere Senge: «Sin una orientación sistémica, no hay motivación para examinar cómo se interrelacionan las disciplinas» (1992, p. 21).

Un supuesto de las teorías de aprendizaje organizativo radica en que el aprendizaje que tiene lugar en grupo no puede reducirse a la acumulación de aprendizaje de los individuos. Las organizaciones no pueden aprender en ausencia de procesamiento social de la información. Junto a ello, señala Louis (1994) que el aprendizaje organizativo debe basarse en un planteamiento sistemático donde los individuos trabajen conjuntamente, colaboren como parte de su trabajo. Para ello es necesario desarrollar estructuras de comunicación descentralizada, y redes interpersonales para compartir y discutir la información. Se está insistiendo en la necesidad de crear *ambientes de aprendizaje* que favorezcan el desarrollo y crecimiento de la escuela y de los individuos que en ella trabajan. Loup (1994) ha llegado a desarrollar un inventario de ambiente de aprendizaje profesional en la escuela que incluye cuatro dimensiones: *oportunidades para el desarrollo y aprendizaje profesional; relaciones entre los profesores y con el director; valores, creencias y expectativas, y autonomía de los profesores.*

La mayoría de los autores que indagan en el ámbito de la mejora escolar están de acuerdo en afirmar la importancia de incrementar la capacidad *(«empowerment»)* de los profesores a través de entender las escuelas como organizaciones o comunidades donde se aprende: «Una comunidad de aprendizaje consiste en un grupo de personas, que forman parte de un sistema más amplio y que juegan diferentes roles, pero que están implicados en aprender juntos cómo mejorar la empresa colectiva» (John, 1992, p. 5). El aprendizaje cooperativo, *aprender de y con* otros se convierte, por tanto, en uno de los principales intrumentos de mejora y desarrollo. El aprendizaje cooperativo requiere, en palabras de Barth (1990) «la presencia de cuatro conductas específicas: los adultos en las escuelas hablan de su práctica. Estas conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son frecuentes, continuas, concretas y precisas. Los adultos en las escuelas se observan unos a otros enseñando. Estas observaciones conducen a la reflexión. Los adultos se implican juntos en trabajar sobre el currículum, planificando, diseñando, investigando, y evaluándolo. Finalmente, los adultos en las escuelas enseñan unos a otros lo que saben sobre la enseñanza, el aprendizaje y la dirección» (p. 31).

En diferentes contextos profesionales se viene planteando la necesidad de contribuir hacia una configuración de una cultura profesional de los profesores que esté caracterizada por la colaboración (Villar Angulo, 1993). Por poner un ejemplo nacional, Escudero planteaba que «en estos momentos existen argumentos y razones suficientes para atribuir a la colaboración el carácter de una perspectiva educativa, y en este sentido puede decirse que representa un paradigma para el pensamiento, la investigación y la práctica educativa» (Escudero, 1990, p. 198). Por otra parte, Lieberman (1986) afirmaba que «las escuelas no pueden mejorar sin que las personas trabajen juntos».

La cultura colaborativa se muestra no tanto en la existencia de reuniones ni disposiciones burocráticas, sino en la presencia de actitudes y conductas concretas que se desarrollan a lo largo de las relaciones del profesorado momento a momento, día a día. Las culturas colaborativas, como afirman Fullan y Hargreaves «se encuentran en todas partes de la vida de la escuela: en los gestos, bromas y miradas que dan muestras de simpatía y comprensión: en el trabajo duro y el interés personal mostrado en los pasillos o fuera de las clases en los cumpleaños, regalos y otras pequeñas ceremonias; en la aceptación e interconexión de las vidas personales y profesionales; en el reconocimiento público, gratitud; y en el compartir y discutir ideas y recursos...» (Fullan y Hargreaves, 1992, p. 66).

Diferentes investigadores plantean que la cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto de los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de la escuela como el contexto básico para el desarrollo profesional. De esta forma, aparece como un factor determinante la existencia de *metas compartidas*. Éste es uno de los elementos claves estudiados por Rosenholtz (1989) en su investigación sobre las condiciones de trabajo de los profesores.

La existencia de metas compartidas en la escuela depende del grado de *aislamiento o cohesión* entre el profesorado de la escuela, tal como hemos visto anteriormente. Pero también existen otros componentes importantes, como es que la *evaluación del profesorado* se realice en función o no de las metas establecidas por la propia escuela, por la *selección y socialización* que la propia escuela realiza de su profesorado. Se plantea, en este sentido, que será más fácil llegar a compartir las metas si la escuela selecciona profesores que en principio puedan asumirlas como propias y trabajar por su desarrollo. Se demuestra por tanto la gran importancia que tiene que las escuelas tengan capacidad para seleccionar sus propios equipos de profesores.

Otra de las características de una cultura colaborativa, es el permanente desarrollo profesional de sus miembros. Rosenholtz (1989) se refiere a esta variable como las *oportunidades de aprendizaje de los profesores* en una determinada escuela. En este caso, las oportunidades de aprendizaje tienen mucho que ver, y están determinadas por las metas de la propia escuela, que bien directamente,

bien a través de los procesos de evaluación formativa, facilitan o dificultan el proceso de desarrollo profesional de los profesores.

La evolución del individualismo hacia la colaboración se presenta como un continuo. Little (1989) muestra cómo existen diferentes niveles de colaboración, desde unos mínimos, como el contar historias, pero manteniendo la privacidad, hasta el desarrollo de actividades que favorezcan el compartir la privacidad de la clase y que conduzcan a la realización de un trabajo compartido «reservo el término *trabajo compartido* para encuentros entre profesores que descansan en la responsabilidad compartida para realizar el trabajo de la enseñanza (interdependencia), concepción colectiva de la autonomía, apoyo a las iniciativas de los profesores y liderazgo en relación a la práctica profesional, y agrupamiento basado en el trabajo profesional. El trabajo compartido depende de la estructura organizativa de la tarea, del tiempo, y otros recursos de una forma que no caracterizaban a las otras formas de colegialidad, y así a la vez responde a los propósitos de la institución en general, y es vulnerable a las manipulaciones externas» (Little, 1989, p. 519).

Little nos ofrece un punto de vista crítico respecto a la colaboración. Éste es un término que ha recibido acogida favorable en diferentes colectivos: investigadores, asesores, inspectores, legisladores, etc. Ha sido un concepto *automáticamente atractivo* (Fullan y Hargreaves, 1992, p. 71). Sin embargo, como apuntan Campbell y Southworth (1990), no se conoce el punto de vista de los profesores al respecto. Son pocas las investigaciones y escasas las definiciones. Para Little, el «término *colegialidad* ha permanecido conceptualmente amorfo e ideológicamente optimista. Los que lo apoyan lo han imbuido de un sentido de virtud; se espera que cualquier interacción que rompa el aislamiento de los profesores contribuirá de alguna manera a mejorar el conocimiento, destrezas, juicios o compromiso que los individuos tienen en su trabajo, y que incrementará la capacidad colectiva de los grupos o instituciones» (Little, 1989, p. 509).

La colaboración, como vemos, es un concepto, una idea, una visión por la que merece la pena trabajar, pero también hay que ser conscientes, de que como meta utópica, debe concretarse en propuestas que progresivamente vayan facilitando su concreción. No son muchas las escuelas y los profesores caracterizados por normas de colegialidad y experimentación (Little y MacLaughlin, 1993). Son muchas las condiciones de trabajo de los profesores en las escuelas que hay que ir modificando poco a poco para que la cultura de la colaboración se convierta en norma. También será necesario, y ello lo plantearemos más adelante, cuestionar el currículum –oficial y oculto– de la formación inicial de los profesores, y analizar los valores y normas culturales que presenta a los profesores en formación.

El planteamiento crítico que realiza Little respecto a la colaboración hay que tenerlo en cuenta en la medida en que nos advierte de la generación de nuevos ídolos o consignas vacías de contenidos. Esta perspicaz autora se plantea con razón cuáles son los beneficios del trabajo en colaboración: «¿el trabajo colaborativo de los profesores favorece el desarrollo creativo de las decisiones

bien justificadas, o por el contrario supone el reforzamiento mutuo de hábitos pobremente justificados? ¿El tiempo que los profesores están juntos supone un incremento de la comprensión e imaginación que tienen de su trabajo, o por el contrario, los profesores simplemente confirman sus propias prácticas, respectivamente? ¿Qué filosofía y pedagogía reflejan los profesores cuando trabajan conjuntamente? ¿En qué medida es explícito y accesible el conocimiento? ¿Puede la colaboración reducir el compromiso moral y el valor intelectual?» (Little, 1989, p. 525).

Para esta autora, pretender que los profesores colaboren, sin modificar las condiciones de trabajo, sin que cambie su grado de participación en la toma de decisiones escolares, y curriculares, sin que la formación del docente capacite para abordar las situaciones conflictivas y reduzca la incertidumbre de la enseñanza, sin que los centros posean una organización más flexible y autónoma, sin que los controles hacia los profesores sean menos burocráticos, sin que la Administración delegue el derecho a tomar las decisiones importantes, etc., hablar de colaboración, en estas circunstancias, puede constituir un nuevo ejercicio intelectual con escasas posibilidades de modificar y cambiar la realidad.

Por último, vamos a concluir este artículo haciendo referencia a algunas propuestas que diferentes autores han venido realizando de forma dispersa en relación a las condiciones necesarias para la mejora de la profesión docente. En los cuadros número 1 y 2, hemos clasificado las propuestas de nueve autores en seis epígrafes. Coinciden la mayoría de éstos en plantear la necesidad de incrementar la *autonomía profesional* de los profesores.

En Estados Unidos se ha popularizado el concepto de *empowerment* para referirse a este aspecto. El *empowerment* de los profesores se entiende principalmente referido a dos dimensiones: política y epistemológica (Prawat, 1991). En la dimensión *política,* las propuestas se dirigen a proporcionar a los profesores mayor control y autonomía sobre sus propias condiciones de trabajo. En este sentido, Zeichner afirma que «no podemos tener buenas escuelas a menos que se capacite a los profesores para jugar un papel central en el desarrollo de las escuelas y de las soluciones de los numerosos problemas que tiene la escuela» (1991, p. 364). Gimeno (1988) reclama un menor dirigismo burocrático, mientras que Carr y Kemmis (1988), Darling-Hammond (1988), Firestone y Bader (1991), Little (1988), Louis (1992) y Sykes (1990*a*) demandan una mayor participación en los procesos de toma de decisiones, tanto a nivel de clase, como fundamentalmente curricular, e incluso político. Unido a ello está la demanda de un mayor prestigio social para los profesores que hacen Louis (1992) y Sykes (1990*b,* 1992).

Más recientemente, en el *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo* del curso 1991-1992, elaborado por el Consejo Escolar de Estado se afirma que «Para que la Formación Permanente del Profesorado consiga cubrir los objetivos que le asigna la LOGSE y contribuya a hacer posible un perfil de profesorado investigador, constructor de su propio currículo de aula y Centro, que reflexione sobre su práctica docente y sea capaz de trabajar en equipo modificando sus acti-

CUADRO 1

Condiciones para la mejora de la profesionalidad docente según diferentes autores

INDICADORES	Carr y Kemmis (1988)	Darling Hammond (1988)	Firestone y Bader (1991)	Gimeno (1988*a*)	Heisinger (1990)
AUTONOMÍA/ AUTORIDAD	Autoridad profesional y participación en la toma de decisiones	Autonomía y autoridad	Autonomía y autoridad	Menos dirigismo burocrático	
CONOCIMIENTO		* Conocimiento dirigido a tomar decisiones apropiadas * Capacidad de aplicar el conocimiento		Más calidad del profesorado	* Lenguaje técnico * Explicaciones metacognitivas * Conocimientos previos
FUNCIONES Y TAREAS			Variedad de roles: asesor, mentor...	Dinámica de innovación permanente	
RECURSOS			Mayor remuneración		
CONTROL	Responsabilidad profesional			Mayor control democrático	
CULTURA				Desarrollo de estructuras de funcionamiento colectivo	

CUADRO 2

Condiciones para la mejora de la profesionalidad docente según diferentes autores

INDICADORES	Little (1988)	Louis (1992)	Maeroff (1988)	Sykes (1990*b*)
AUTONOMÍA/ AUTORIDAD	Estilos de liderazgo y toma de decisiones de los profesores	Participación en la toma de decisiones. Consideración social		Autoridad y prestigio social
CONOCIMIENTO	Formación inicial. Selección y certificación	Destrezas y conocimientos profesionales	Conocimiento base fuerte y seguro	Conocimiento científicamente validado y moralmente aceptable
FUNCIONES Y TAREAS			Nuevos roles para el profesor	
RECURSOS	Oportunidades de promoción y aprendizaje	Recursos: ambiente ordenado	Salarios y reorganización de horarios	Salarios, material instruccional, condiciones de trabajo
CONTROL	Evaluación			Complementar el control burocrático con la responsabilidad profesional
CULTURA	Normas de colegialidad y experimentación	Interacción social y retroinformación frecuentes		Desarrollar conexiones laterales entre profesores

tudes y hábitos, se deben priorizar las actividades de trabajo; se deben mejorar las condiciones laborales del profesorado, reconociendo el tiempo laboral dedicado a la formación y facilitando períodos sabáticos; se debe favorecer la conciencia de que la formación es una necesidad profesional y del sistema educativo y no una obligación para mejorar retributivamente; se debe propiciar desde las Administraciones Educativas que la sociedad comprenda que la tarea docente no consiste únicamente en ponerse delante del alumnado» (MEC, 1993, p. 298). Este informe, llama la atención, al igual que se viene haciendo a nivel internacional, acerca de mejorar las condiciones profesionales y laborales de los profesores para favorecer que puedan darse cambios significativos en la profesionalización de los docentes.

La segunda dimensión del concepto «*empowerment*» es la *epistemológica*. Desde esta perspectiva se trata de potenciar que los profesores sean sujetos reflexivos, capaces de pensar por sí mismos, con estrategias de razonamiento para analizar, e interpretar las situaciones para que sean lo suficientemente flexibles como para adaptarse a ellas (Kennedy, 1990). Maeroff (1988) propone un *conocimiento base fuerte y seguro*, y a Darling-Hammond (1988) a demandar un conocimiento que capacite a los profesores en la toma de decisiones. Las demandas de un mayor conocimiento para los profesores pasan por una apropiada formación inicial en opinión de Little (1988).

Un tercer componente que sólo algunos autores plantean es la necesidad de introducir nuevas *funciones y tareas* a desempeñar por los profesores que les permitan ir diversificando su carrera docente. Así, se introduce el mentorazgo de profesores principiantes (Marcelo, 1995), la especialización en el diseño curricular, la dirección, etc. Los *recursos* configuran otra de las demandas para la profesionalización de los docentes. Estos recursos se concretan, por una parte en incrementos salariales, pero también en oportunidades de aprendizaje, un ambiente ordenado, así como materiales instruccionales.

Un quinto elemento que hemos considerado de interés a partir de nuestro análisis es la necesidad de complementar el control burocrático de los profesores con controles más profesionales, más democráticos, que destaquen la responsabilidad profesional como un elemento crucial. Por último, en una profesión en la que las normas de experimentación y colegialidad sean la característica de la cultura profesional, tal como hemos analizado anteriormetne se destaca la necesidad de que existan estructuras de funcionamiento colectivo, así como de conexiones horizontales entre profesores (Fernández Pérez, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

ACKER, S. (1992*a*): «Sender, collegiality, and teachers' workplace culture in Britain», in *Search of the women's culture*. Paper presented at AERA.

– (1992*b*): «Creating Careers: Women Teachers at Work», *Curriculum Inquiry*, vol. 22, 2, pp. 141-163.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *School Improvement in an Era of Change.* Paper presented at AERA.

APPLE, M. (1990): «Trabajo, enseñanza y discriminación sexual», en T. Popkewitz (ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y práctica.* Valencia, Universitat de Valencia, pp. 55-78.

APPLE, M. y JUNGCK, S. (1990): «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control del aula», *Revista de Educación, 291,* pp. 149-272.

ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Plan Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del profesorado.* Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

BALL, S. J. y GOODSON, I. F. (1985): «Understanding Teachers: Concepts and Context», en S. Ball y I. F. Goodson (eds.), *Teachers' Lives and Careers.* London, Falmer Press, pp. 1-26.

BARTH, R. (1990): *Improving Schools from Within.* San Francisco, Jossey Bass.

BELTRÁN, F. (1987): *Un modelo de determinaciones en política curricular. Estudio del origen social del currículum tecnoburocrático en España.* Tesis Doctoral, Universitat de Valencia, Microfilm número 215-2.

BERLINER, D. (1992): «The nature of expertise in teaching», en F. Oser et al., (eds.), *Effective an responsible teaching.* San Francisco, Jossey-Bass, pp. 227-248.

BIOTT, C. (1992): *School Development Planning, Participation and Staff Membership.* Stirling, BERA.

BIRD, T. y LITTLE, J. W. (1986): «How schools organize the teaching occupation, *The Elementary School Journal, 86* [4], pp. 493-512.

BLAT, J. y MARÍN, R. (1980): *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional.* Barcelona, Teide.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992): «Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular», *Revista Española de Pedagogía, 191,* pp. 131-151.

BOLLEN, R. (1993) «Support Effectiveness, Reflection on Current Practice», en Bollen, R. (ed.), *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness,* Utrech, National Centre for Schoolimprovement, pp. 69-81.

BREUSE, E. (1986): «Formación de los docentes centrada en la persona», en A. Abraham, (ed.), *El enseñante es también una persona.* Barcelona, Gedisa, pp. 180-190.

BUCHMANN, M. (1986): «Role over person: Marality and Authenticity in Teaching», *Teacher College Press, 87* (4), pp. 421-439.

BULLOUGH, R. (1987): «Accommodation and Tension: Teachers, Teacher Role and the Culture of Teaching», en J. Smyth (ed.), *Educating Teachers.* London, Falmer Press.

– (1989): «Teacher Education and Teacher Reflectivity», *Journal of Teacher Education,* XXXX *2,* pp. 15-21.

BURKE, P. et al. (1984): *Teacher Career Stages; Implications for Staff Development. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.*

– *(1987): Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection.* London, The Falmer Press.

BYRNE, B. (1991): «Bunout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators», *Teaching and Teacher Education, 7,* 2, pp. 197-209.

CAMPBELL, P. y SOUTHWORTH, G. (1990): *Rethingking Collegiality: Teachers' Views.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

CARR, W. (ed.) (1989): *Quality in Teaching.* London, Falmer Press.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona, Martínez Roca.

CASEY, K. y APPLE, M. (1992): «El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación en América». *Educación y Sociedad, 10,* pp. 7-21.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1991): *El Sistema Educativo Español,* Madrid, CIDE.

CLAUDET, J. y ELLET, C. (1994): *Conceptualizing the study of school professional learning environments: some initial theoretical and empirical perspectives.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

CORRIGAN, D. y HABERMAN, M. (1990): «The Context of Teacher Education», en R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, Macmillan, pp. 195-211.

DARLING-HAMMOND, L. (1985): «Valuing Teachers: The Making of a Profession»,.*Teacher College Record, 87,* (2), pp. 205-218.

– (1990*a*): «Teacher Professionalism: Why and How», en A. Lieberman (ed.), *Schools as collaborative cultures.* London, Falmer Press, pp. 25-50.

– (1990*b*): «Teachers and Teaching: Signs of a Changing Profession», en R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, Macmillan, pp. 267-290.

DARLING-HAMMOND, L. y SNYDER, J. (1992*a*): «Curriculum Studies and the Traditions of Inquiry: The Scientific Tradition», en P. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum.* New York, Macmillam, pp. 41-78.

– (1992*b*): «Reframing Accountability: Creating Learner-Centered Schools», en A. Lieberman (ed.), *The Changing Context of Teaching.* Chicago, NSSE, pp. 11-36.

DELGADO, B. (1980): «La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las escuelas normales en España», en *La investigación pedagógica y la formación de los profesores.* Granada, SEP, pp. 121-142.

DENSMORE, K. (1990): «Profesionalismo, proletarización y trabajo docente», en T. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica.* Valencia, Universitat de Valencia, pp. 119-147.

DUNHAM, J. (1984): *Stress in Teaching.* London, Croom Helm.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1990*b*): «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración», en *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Barcelona, pp. 189-222.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (1994): *Profesores y Escuela.* Madrid, Ediciones Pedagógicas.

ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994): *Didáctica e Innovación Curricular.* Sevilla, Servicio de Publicaciones Universidad.

ESTEVE, J. M. (1987): *El malestar docente.* Barcelona, Laia.

FEIMAN, S. y FLODEN, R. (1986): «The cultures of teaching», en M. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching. Third Edition.* New York, Macmillan, pp. 505-526.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen.* Madrid, Eudema.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente.* Madrid, Escuela Española.

– (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar.* Madrid, Siglo XXI.

FIRESTONE, W. y BADER, B. (1991): «Professionalism or Burocracy? Redesigning Teaching». *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13,* (1), pp. 67-86.

FIRESTONE, W. (1991): «Merit Pay and Job Enlargement as Reforms: Incentives, Implementation, and Teacher Response», *Educational Evaluation and Policy Analysis, 13,* 3, pp. 269-288.

– (1994): «Redesigning teacher salary systems for educational reform», *American Educational Research Journal, 31,* (3), pp. 549-557.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1992): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement.* London, Open University.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

– (1993): «Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores», en F. Imbernón (coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE.* Barcelona, ICE/Horsori, pp. 53-92.

GINSBURG, M. (1988): *Contradictions in Teacher Education and Society. A critical analysis.* London, Falmer Press.

GUSKEY, T. (1986): «Staff Development and the Process of Teacher Change». *Educational Researcher, 15,* (5), pp. 5-12.

GUZMÁN, M. (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales.* Barcelona, PPU.

HANDAL, G. (1992): «¿Tiempo colectivo, práctica colectiva?», *Revista de Educación, 298,* pp. 327-345.

HANSEN, J. (1994): *Applying System Theory to Systemic Change: a generic model for educational reform.* Paper presented at AERA.

HARGREAVES, D. (1994): «The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development», *Teaching and Teacher Education, 10,* (4), pp. 423-438.

HARGREAVES, D. y HOPKINS, D. (1991): *The empowered school.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

HARGREAVES, A. (1984): *Changing Teachers changing times.* Chicago, Teachers Colleges Press.

– (1994): «Development and Desire: A Postmodern Perspective», en T. Guskey y M. Huberman (eds.), *New Paradigms and Practices in Professional Development.* New York, Teacher College Press.

HARGREAVES, A. y TUCKER, E. (1991): «Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching», *Teaching and Teacher Education, 7,* (5/6), pp. 491-506.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M. y WEST, M. (1994): *School Improvement in an era of change.* London, Cassell.

HOYLE, E. (1980): «Professionalization and deprofessionalization in education», en E. Hoyle y J. Megarry, (eds.), *Professional Development of Teachers.* London, Kogan Page, pp. 42-54.

HUBERMAN, M. (1993): «The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations», en J. W. Little y M. MacLaughlin (eds.), *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts.* Chicago, Teacher College Press, pp. 11-50.

IMBERNÓN, F. (coord.) (1993): *La Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE.* Barcelona, ICE/Horsori.

JOHN, M. (1992): *A design and rationale for evaluation. In the service a learning community Inverness Research Associates.*

KENNEDY, M. M. (1990*b*): «Choosing a Goal for Professional Education», en Handbook of Research on Teacher Education, 1. Macmillam, New York, pp. 813-825.

KYRACOU, CH. (1987): «Teacher appraisal in the classroom: can it be done successfully?», *School Organization, 7,* (2), pp. 139-144.

– (1989): «The nature and prevalence of teacher stress», en M. Cole y S. Walker (eds.), *Teaching and Stress.* Milton Keynes, Open University, pp. 27-34.

LAWN, M. y OZGA, J. (1988): «¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores», *Revista de Educación, 285,* pp. 191-215.

LEE, D. (1993): «The place of wisdom in teaching», *Learning and Individual Differences, 5,* (4), pp. 301-317.

Legislación para el profesorado (1986). Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.

LIEBEMAN, A. (ed.) (1986): *Rethinking School Improvement.* Chicago, Teacher College Press.

– (1988): *Buiding a Professional Culture in School.* New York, Teachers College Press.

LITTLE, J. W. (1989): «The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relation», *Teacher College Record, 91,* (4), pp. 509-533.

– (1992*a*): «Openning the Black Box of Professional Community», en A. Lieberman, (ed.), *Changing the Context of Schools.* Chicago, NSSE, pp. 157-178.

– (1992*b*): *Aspects of professional community in comprehensive high schools.* Paper presented at the annual meeting of the American Educación Research Association.

LITTLE, J. W. y MCLAUGHLIN, M. (eds.) (1993): *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts.* Chicago, Teacher College Press.

LORTIE, D. (1975): *The Schoolteacher. A Sociological Study.* Chicago, The University of Chicago Press.

LOUIS, K. (1992): «Restructuring and the problem of teachers' work», en A. Liebeman (ed.), *Changing the Context of Schools.* Chicago, NSSE, pp. 138-156.

– (1994): «Beyond Managed Change: Rethinking How Schools Improve», *School Effectiveness and School Improvement, 5,* (1), pp. 2-24.

LOUP, K. y ELLETT, C. (1994): *An Exploration of School Professional Learning Environment Characteristics, Teacher Self and Organizational Efficacy, Receptivity to Change, and Organizational Effectiveness.* Paper presented at AERA.

LYON, G. y MCCLEARY, L. (1980): «Careers in Teaching», en Hoyle, E. y Megarry, J. (eds.), *Professional Development of Teachers. World Yearbook of Education.* London, Kogan Page, pp. 98-111.

M.E.C. (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92.* Madrid, MEC/Consejo Escolar del Estado.

– (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.* Madrid, M.E.C.

MAEROFF, G. (1988): *The Empowerment of Teachers.* New York, Teacher College Press.

MARCELO GARCÍA, C. (coord.) (1992): *Investigación en Formación del Profesorado.* Madrid, Cincel.

– (1994): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo.* Barcelona, PPU.

– (1995): *Desarrollo Profesional e Iniciación en la Enseñanza.* Barcelona, PPU.

MARCELO GARCÍA, C. y otros (1994): «La innovación como formación», en A. Medina y L. M. Villar, *Evaluación de programas educativos, centros y profesores.* Madrid, Universitas, pp. 425-460.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1984): «El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente», en J. M. Esteve, *Profesores en conflicto.* Madrid, Narcea, pp. 183-202.

McLAUGHLIN, M. y YEE, S. (1988): «School as a Place to have a Career», en A. Lieberman (ed.), *Building a Professional Culture in Schools.* New York, Teacher College Press, pp. 23-44.

MILSTEIN, M. (1990): «Plateauing: A growing problem for educators and educational organization», *Teaching and Teacher Education, 61,* (2), pp. 173-182.

MITCHELL, D. y PETERS, M. (1988): «A Stronger Profession Through Appropriate Teacher incentives», *Educational Leadership, 46,* (3), pp. 74-78.

MONTERO MESA, L. (1992): «La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores», *Quirrículum, 4,* pp. 131-141.

MOYNE, A. (1986): «La vida emocional del docente y su papel», en A. Abraham (eds.), *El enseñante es también una persona.* Barcelona, Gedisa, pp. 30-40.

NIAS, J. (1989): *Primary teachers talking. A study of teaching as work.* London, Routledge.

NIAS, J.; SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School: A Study of Organizational Cultures.* London, Castell.

ORTEGA, F. (1987): «Un pasado sin gloria: la profesión del maestro», *Revista de Educación, 284,* pp. 19-38.

– (1992): «Unos profesionales en busca de profesión», *Educación y Sociedad, 11,* pp. 9-21.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro.* Madrid, CIDE.

OSER, F. (1994): «Moral perspectives of teaching», en L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education, 20.* Washington, AERA, pp. 57-127.

POLAINO-LORENTE, A. (1985): «La ansiedad y el estrés de los profesores de Educación Especial», *Bordón, 256,* pp. 71-82.

POPKEWITZ, T. S. (1985): «A comparative perspective on American teacher education: being a stranger in one's native land», *Journal of Teacher Education, 36,* (5), pp. 2-10.

– (1990): «Ideología y Formación Social en la Educación del Profesorado», en T. Popkewitz (ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica.* Valencia, Universitat de Valencia, pp. 6-34.

PRAWAT, R. (1991): «Conversation with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment», *American Educational Research Journal, 28,* (4), pp. 737-757.

REIGHART, P. A. (1984): *Teacher development from a career development perspective.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.

RICHERT, A. (1994): *Teaching teachers for the challenge of change.* Paper presented at AERA.

RIZVI, F. (1989): «Burocratic rationality and the promise of democratic schooling», en W. Carr (ed.), *Quality in Teaching.* London, Falmer Press, pp. 55-75.

ROSENHOLTZ, S. (1991): *Teachers' workplace. The social organization of schools.* Chicago, Teacher College Press.

SALOMON, G. (1992): «The changing role of teacher: from information transmitter to orchestrator of learning», en F. Oser et al. (eds.), *Effective and responsible teaching.* S. Francisco, Jossey-Bass, pp. 35-49.

SÁNCHEZ HORCAJO, J. (1985): «Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla y León», *Educación y Sociedad, 3,* pp. 161-175.

SÁNCHEZ MORENO, M. (1993): *Supervisión clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores.* Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencia de la Educación, Tesis Doctoral.

SANTOS GUERRA, M. A. (1983): «La "erosión" de la función docente», *Revista Española de Pedagogía, 159,* pp. 105-118.

SEARS, J. T. (1985): «Rethinking teacher education: dare we work toward a new social order?», *Journal of Curriculum Theorizing, 6,* (2), pp. 24-79.

SENGE, P. (1992): *La Quinta Disciplina.* Madrid, Granica.

SHULMAN, L. (1987): «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», en M. Okazawa-Rey, J. Anderson, y R. Traver (eds.), *Teachers, Teaching and Teacher Education.* Harvard Educational Review. Reprint Series, *19,* pp. 313-334.

SMITH, M. y BOURKE, S. (1992): «Teacher Stress: Examining a Model Based on Context, Workload, and Satisfaction», *Teaching and Teacher Education, 8,* (1), pp. 31-46.

STOLL, L. y FINK, D. (1994): «School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field», *School Effectiveness and School Improvement, 5,* (2), pp. 149-177.

SYKES, G. (1983): «Contradictions, ironies, and promises unfulfilled: a contemporary account of the status of teaching», *Phi Delta Kappan,* october, pp. 87-93.

– (1990*a*): «Teaching Incentives: Constraint and Variety», en A. Liebeman (ed.), *Schools as a collaborative culture.* London, Falmer Press, pp. 103-126.

– (1990*b*): «Fostering Teacher Professionalism in Schools», en R. Elmore (ed.), *Restructuring schools.* San Francisco, Jossey-Bass, pp. 59-96.

– (1992): «En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa», *Educación y Sociedad, 11,* pp. 85-96.

TENORTH, H.-E, (1988): «Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones», *Revista de Educación, 285,* pp. 77-92.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): *El currículum oculto.* Madrid, Morata.

VILLAR ANGULO, L. M. y otros (1993): *El Profesor como Práctico Reflexivo en una Cultura Colaborativa.* Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad y FORCE.

ZEICHNER, K. (1991): «Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools», *Teacher College Record, 92,* (3), pp. 363-377.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN E HISTORIA CULTURAL: POSIBILIDADES, PROBLEMAS, CUESTIONES (*)

ANTONIO VIÑAO FRAGO (**)

La historia cultural cabalga de nuevo. Pero para distinguirse de la que ya existía, de la tradicional historia de la cultura, ahora, una vez remozada, resurge bajo la etiqueta de nueva historia cultural (1). Raro es el mes en el que no aparece, con esta rúbrica, algún nuevo libro o artículo o no se convoca algún seminario, congreso o simposio. En este momento, por ejemplo, tengo junto a mí, al alcance de la mano, uno más que se anuncia en el programa de los cursos de verano de la Universidad Complutense de Madrid: «La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad».

Dos rasgos destacan en el título anterior: el entrecomillado del adjetivo nueva y la conexión que se establece entre esta nueva historia cultural, el postestructuralismo –¿por qué no añadir el posmodernismo?– y la interdisciplinariedad.

Esta nueva historia cultural es, desde luego, interdisciplinaria. Así lo indican los trabajos de quienes son considerados sus más significativos representantes, sus intereses y los diferentes campos intelectuales en que se mueven aquellos que son convocados para tratar sus temas más característicos (2). Surge, además, en un momento de crisis epistemológica, de dudas e incertidumbres en la operación histórica, en la tarea de hacer historia. De dudas e incertidumbres

---

(*) La versión en inglés de este texto aparecerá en Thomas POPKEWITZ, Barry M. FRANKLIN y Miguel PEREYRA (eds.), *Constructing a Cultural History of Schooling: Essays in the intellectual History of Education,* libro en prensa para el que fue originalmente redactado.

(**) Universidad de Murcia.

(1) Lynn HUNT (ed.), *The New Cultural History.* University of California Press, Berkeley, 1989.

(2) Veánse, a título de ejemplo, los autores y trabajos incluidos en el libro citado en la nota precedente, así como en Andrew E. BARNES y Peter N. STEARNS (eds.), *Social History and Issues in Human Conciousness. Some Interdisciplinary Connections.* New York University Press, New York, 1989, y Peter KARSTEN y John MODELL (eds.), *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History.* New York University Press, New York, 1992.

que alcanzan tanto a la posibilidad de llegar a un conocimiento del pasado, como al discurso histórico en cuanto forma de articular lingüísticamente dicho conocimiento (3). Y lo hace mostrando una amplia diversidad en sus temas y enfoques. Para unos se trata sólo de un nombre más que viene a sustituir a la ya desgastada y siempre no bien definida historia de las mentalidades. Para otros, esta nueva historia cultural abarcaría la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como el de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la élite o de los grandes pensadores –historia intelectual en sentido estricto– y la de la cultura popular, la de la de mente humana como producto sociohistórico –en el sentido vigostkyano– y la de los sistemas de significados compartidos –en el sentido geertziano– u otros objetos culturales producto de esa misma mente, y entre ellos, cómo no, el lenguaje y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales. Todo ello, además, no desde una perspectiva fragmentada sino conectada e integrada.

El concepto de cultura, por su parte, ha sido y es también interpretado de modos muy diferentes. Su misma polisemia explica el éxito del término (4). To-

---

(3) En relación con las consecuencias del posmodernismo y del *linguistic turn* sobre la historia intelectual –una de las modalidades de la historia cultural– y sobre la operación histórica en general, la literatura es cada vez más abundante. Véanse, a título de ejemplo, «History and Post-modernism», *Past and Present, 131,* 1991, pp. 217-218, 133, 1991; pp. 204-213, y 135, 1992; pp. 189-208, con sucesivas intervenciones de Lawrence STONE, Patrick JOYCE, Catriona KELLY, de nuevo Lawrence STONE y Gabrielle SPIEGEL, y algunos de los trabajos incluidos en la obra colectiva citada en la nota 1 o en Dominick LACAPRA y Steven L. KAPLAN (eds.), *Modern Intellectual History. Reappraisals & New Perspectives.* Cornell University Press, Ithaca, New York, 1982, así como los de F. R. ANKERSMIT, «Historiography and Postmodernism», *History and Theory, XXVII-2,* 1989, pp. 137-153, con la respuesta de Peter ZAGORIN y la réplica de ANKERSMIT en *History and Theory, XXIX-3,* 1990, pp. 263-274 y 275-296, respectivamente, John E. TOEWS, «Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreductibility of Experience», *The American Historical Review, 92-4,* 1987, pp. 879-907, David HARLAN, «Intellectual History and the Return of Literature», *The American Historical Review, 94-3,* 1989, pp. 581-609, con la respuesta de David A. HOLLINGER y la réplica de HARLAN en el mismo número, pp. 610-621 y 622-626, respectivamente, y la respuesta de Joyce APPLEBY en el número *94-5,* 1989, pp. 1326-1332, Gabrielle M. SPIEGEL, «History, Historicism and the Social Logic of the Text in the Middle Ages», *Speculum, LXV,* 1990, pp. 59-86, Russell JACOBY, «A New Intellectual History», *The American Historical Review, 97-2,* 1992, pp. 405-424, Mark BEVIR, «The Errors of Linguistic Contextualism», *History and Theory, 31-3,* 1992, pp. 276-298, Dominick LACAPRA, «Intellectual History and itsWays», *The American Historical Review, 97-2,* 1992, pp. 425-439 y Martyn THOMPSON, «Reception Theory and the Interpretation of the Historical Meaning», *History and Theory, 32-3,* 1993, pp. 248-272. En cuanto al discurso histórico y, más en concreto, a la obra de Hayden WHITE, quizá el mejor modo de obtener una idea global sobre el tema sea la lectura de *Storia delle Storiografia, 24,* 1993, dedicado monográficamente a la obra de este autor y a las polémicas planteadas en torno a la misma.

(4) Peter BURKE, «Introducción a la edición española», *La cultura popular en la Europa Moderna.* Alianza, Madrid, 1991, pp. 24-48, y *History & Social Theory.* Polity Press, Cambridge, 1992, pp. 118-126.

dos los problemas planteados por Peter Burke en relación con la New History –definición, fuentes, explicación y síntesis– (5) pueden también constatarse en esta nueva historia cultural. En este contexto de fronteras imprecisas y cambiantes –como la vida misma– y de fragmentadoras etiquetas académicas –historia social, historia económica, historia cultural, psicohistoria, historia intelectual...– este texto pretende explorar algunas de las posibilidades de la historia cultural en relación con o desde la historia de la educación, otro fragmento más de esa historia parcelada. Algunas entre otras; no sé si las más importantes pero sí aquellas que más me atraen y sobre las que vengo trabajando en los últimos años: la historia de los procesos de profesionalización docente y formación de las disciplinas académicas como historia intelectual, la historia de la cultura y organización escolares y la de la mente humana como producto sociohistórico. Todo ello desde el rechazo de una concepción de la cultura como sistema unitario y uniforme en el que predomina la conformidad, así como desde una consideración no escindida de la historia social y cultural. No está de más decir, parafraseando a Richard L. Schoenwald, que la historia social es siempre historia cultural, la historia cultural, historia social, y que ambas, finalmente, son sólo historia (6).

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, DISCIPLINAS ACADÉMICAS E HISTORIA INTELECTUAL

Dos son los puntos débiles de la tradicional historia de las ideas: la consideración de estos últimos como «causas incausadas», sin incoherencias ni fisuras, a modo de «agentes individuales» que determinan el pensamiento y la acción, y su «individualismo metodológico»,

> «...la insistencia en que un sistema de creencias debe ser una suma de proposiciones separadas y explícitas, y en que cada una de estas proposiciones puede ser seguida hasta una sola fuente original a través de sus varios antecedentes» (7).

Frente a esta tradicional historia de las ideas, la historia social de las mismas tendió, en principio, a poner el acento en los contextos en los que éstas germinaban y crecían. Unos contextos concebidos en ocasiones como sistemas necesariamente determinantes de otros sistemas no menos cerrados o coheren-

---

(5) Peter BURKE, «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro», en Peter BURKE (ed.), *Formas de hacer historia*. Alianza, Madrid, 1993, pp. 11-37.

(6) Richard L. SCHOENWALD, «Social History is Always Intellectual History or Intellectual History is Always Social History or Finally, There is Only History», en Peter KARSTEN y John MODELL (eds.), *Theory, Method, and Practice in Social and Cultural History, op. cit.*, pp. 125-133.

(7) Fritz RINGER, «The Intellectual Field, Intellectual History, and the Sociology of Knowledge», *Theory and History, 19*-3, 1990, pp. 269-294 (cita en p. 277).

tes de ideas que dejaban de ser agentes causales para convertirse en productos causados.

Es evidente que las ideas y pensamientos no pueden separarse totalmente «de su inserción en las instituciones, prácticas y relaciones sociales» (8). Pero estas «instituciones, prácticas y relaciones sociales» pueden ser vistas y analizadas desde diferentes enfoques y con diferentes métodos que ofrecen resultados asimismo diferentes. Uno de estos enfoques es el que, a partir de los conceptos de «campo intelectual» y *habitus,* elaborados por Pierre Bourdieu, trata de descubrir, en expresión de Fritz Ringer, las «posiciones teóricas» y las «suposiciones implícitas... transmitidas por las instituciones, prácticas y relaciones sociales» (9); es decir,

> «...las principales corrientes de pensamiento y sentimiento en un determinado medio intelectual... las formas, así como los contenidos y argumentos... (las) pautas recurrentes o figuras de pensamiento... (las) suposiciones subyacentes, ampliamente compartidas pero a menudo no discutidas de modo explícito» (10).

Un enfoque de este tipo, en su sentido más amplio, abarcaría lo explícito y lo implícito, las ideas y las creencias, los valores y las actitudes, las maneras de pensar y los modos de vida, los roles académico-intelectuales y los sociales. Y ello tanto en relación con un campo y un grupo determinados como con un tema o cuestión concretos. En el primer caso, el resultado sería una historia de los intelectuales, de la élite cultural y académica como grupo, de su formación, modos de selección e ingreso en la misma, carrera profesional, *status,* signos de presentación, identificación y distinción frente a otros grupos sociales, relaciones con el poder en sus distintas modalidades, rituales, estrategias de grupo, corporativas e individuales, relaciones de patronazgo y clientelismo, modos de vida y conductas, mentalidades, contextos académicos e intelectuales, prácticas discursivas, léxico, etc. En el segundo, lo que dicho análisis ofrecería serían las ideas explícitas e implícitas asumidas por un determinado grupo intelectual en relación con una cuestión concreta, así como, si el período considerado es lo suficientemente dilatado, los cambios, las emergencias y los residuos, en el conjunto de dichas ideas. Veamos dos ejemplos que ilustran ambos enfoques.

A) Los estudios sobre la formación académica e intelectual de personajes relevantes siguen siendo, y serán siempre, un tema de interés (11). Lo novedo-

---

(8) *Ibídem,* p. 277.
(9) *Ibídem,* p. 274.
(10) *Ibídem,* p. 276.
(11) Veánse, como ejemplos recientes, los de Daniel A. CREWS, «The Intellectual Sources of Spanish Imperialism: The Education of Juan Valdés», *Proteus. Journal of Ideas,* 2-1, 1992, pp. 38-43, y Luis Enrique RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, *La formación universitaria de Juan de la Cruz.* Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo, Valladolid, 1992.

so, sin embargo, es esa atención por la formación, modos de selección o pruebas de ingreso de determinados grupos profesionales y, de entre ellos, de los profesores de los diferentes niveles educativos, de los intelectuales y escritores en general o de los investigadores en un campo o área concreta. Los ejemplos de este interés se multiplican en los últimos años. La bibliografía elaborada por Marie-Dominique Couzet, en 1991, para los componentes del proyecto de investigación sobre *Sélection scolaire et societé dans l'Europe Moderne, XVI^e-XIX^e siècles,* coordinado desde el Departament of History and Civilisations del European University Institut de Florencia por Dominique Julia, recogía y comentaba una relación no exhaustiva de 125 títulos sobre el particular, entre libros y artículos en alemán, español, francés, inglés e italiano relativos a un total de once grupos profesionales y a las élites en general de diversos países europeos durante los siglos citados; todos ellos publicados, además, en su mayor parte, en la década de los ochenta. La lectura de los trabajos incluidos en el número especial de la revista *Pedagogica Historica* que recoge las colaboraciones en dicho proyecto, así como del prólogo y de las conclusiones de su director (12), excusa todo comentario: el método prosopográfico y el análisis longitudinal del proceso de construcción de las carreras profesionales, o sea, de una profesión, y de los procedimientos de ingreso y selección en la misma, se revelan como enfoques de extraordinaria riqueza y utilidad para captar la configuración interna de los distintos campos profesionales e intelectuales y, entre ellos, de los académicos y escolares (13).

El estudio meticuloso, por ejemplo, de los procedimientos de selección de los distintos cuerpos de profesores (requisitos, pruebas, formación, títulos y currículum de los candidatos, programas o memorias presentadas, pruebas o ejercicios realizados, jueces, criterios de selección explícitos e implícitos, intervención de autoridades administrativas, políticas o religiosas, decisiones adoptadas, etc.) es uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profesionalización docente y, en definitiva, para hacer la historia de la docencia como profesión (14).

Dichos procedimientos y proceso guardan, a su vez, una estrecha relación con la historia de las disciplinas escolares (15). Es más, una historia es el com-

---

(12) Dominique JULIA (ed.), «Aux sources de la compétence professionnelle. Critères scolaires et classements sociaux dans les carrières intellectuelles en Europe, XVII^e-XIX^e siècles», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education, XXX,* 1994-1.

(13) Dominique JULIA, «Conclusión», *ibídem,* p. 454.

(14) Dominique JULIA, «Le choix des professeurs en France: Vocation ou concours? 1700-1850», *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education, XXX,* 1994-1, pp. 175-205, y «La naissance du corps professoral», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 39,* 1981, pp. 71-86, Antonio NÓVOA, *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle).* Instituto Nacional de Investigaçao Científica, Lisboa, 1987, y Antonio VIÑAO, «Les origines du corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education, XXX,* 1994-1, pp. 119-174.

(15) Prefiero esta expresión tomada de André CHERVEL («Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación», *Revista de Educación, 295,* 1991, pp.

plemento de la otra. Las disciplinas académicas no son entidades abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Sus espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias. Espacios sociales que se configuran en el seno de los sistemas educativos y de las instituciones académicas con un carácter más o menos excluyente, cerrado, respecto a los aficionados y profesionales de otras materias, y, a la vez, más o menos hegemónico en relación con otras diciplinas y campos. Devienen por ello, con el tiempo, coto exclusivo de unos determinados profesionales acreditados y legitimados por la formación, titulación y selección correspondientes, que pasan, de este modo, a controlar la formación y acceso de quienes desean integrarse en los mismos. Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión no sólo profesional sino también social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras profesiones constituye el arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a uno u otro grupo profesional. La historia de las disciplinas, su génesis y configuración como tales, con un carácter autónomo, no puede, pues, hacerse sin analizar la formación, las credenciales y el proceso de selección de quienes a ella se dedican o pretenden hacerlo. Viceversa, el análisis del proceso de profesionalización y de los candidatos y miembros de una profesión determinada es uno de los aspectos más significativos del complementario proceso de creación y configuración de dichas disciplinas. Un aspecto remite al otro; son indisociables.

Una disciplina es, en este sentido, el resultado del acotamiento de un campo intelectual por unos profesionales, una comunidad o grupo académico y científico, que se presentan ante la sociedad y otros grupos como expertos en el mismo en virtud de una formación, de unos títulos y de un modo de selección determinados. De ahí que el análisis de esa formación, carreras y títulos de los candidatos, de los después nombrados, y de los jueces encargados de efectuar la selección, proporcione elementos para conocer su grado de profesionalización y el de la disciplina en cuestión; es decir, su consolidación como tal y su acotamiento por unos u otros expertos. Esta es la razón por la que ya en las primeras fases del estudio que emprendí hace algunos años sobre los orígenes de los cuerpos de profesores estatales en España, desde 1770 hasta 1808, advertí que debía distinguir dos partes interrelacionadas. Una primera, ya finalizada, sobre el proceso de selección en los términos antes indicados (16), y otra, en curso de realización, sobre la formación, títulos, carreras académicas y méritos aducidos por los candidatos o tenidos en cuenta por los jueces y autoridades implicadas en el proceso de selección (17).

59-111) a la de historia del currículum por entender que esta última es una expresión más amplia que engloba la historia de las disciplinas o materias escolares.

(16) Antonio VIÑAO, «Les origines du corps professoral en Espagne: Les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808», *op. cit.*

(17) Un avance de esta segunda parte, en relación con las disciplinas de Derecho Natural y de Gentes, Física Experimental y Matemáticas, fue presentado con el título de «Disci-

Las posibilidades de este tipo de estudios son amplias. Pueden referirse, como es obvio, a la profesión académica, a cualquier otra, o a grupos sociales determinados. De entre estos últimos parece gozar de cierto favor, en una especie de «revival» de esta historia de las ideas de nuevo cuño, el estudio de la formación intelectual de las élites y, de un modo especial, de las culturales, literarias o científicas (18). Su realización implica, sin duda, el recurso a fuentes hasta ahora analizadas, en general, desde perspectivas individuales y particulares y pocas o raras veces de forma serial o global. Entre estas fuentes se hallan las memorias y autobiografías, los expedientes administrativos personales, las relaciones de méritos o currícula profesionales, los expedientes de las oposiciones y concursos –ejercicios, programas, memorias, valoraciones o censuras–, y los relativos a la configuración de los planes de estudio y a la creación, modificación o supresión de disciplinas, así como los manuales y libros de texto. Otras fuentes útiles son, por ejemplo, los elogios fúnebres y la literatura apologética de las diferentes profesiones. Otras veces, sin embargo, será necesario releer los textos ya conocidos desde una perspectiva que permita captar las estrategias explícitas o implícitas de presentación, distinción y exclusión académica o profesional de determinadas personas, grupos o instituciones.

B) Sería un error circunscribir el estudio de los campos intelectuales, de la historia intelectual, al de la formación y estrategias credencialistas de los distintos grupos profesionales o, en un ámbito histórico-educativo más estricto, al del proceso de profesionalización docente y a la paralela configuración de las disciplinas académicas. Ésta es sólo una posibilidad; una entre otras. Entre estas otras estaría, como ya dije, el análisis de las ideas y propuestas explícitas o implícitas de un grupo intelectual determinado en relación con una cuestión concreta a lo largo de un período lo suficientemente dilatado como para captar, en dichas ideas y propuestas, los puntos de inflexión, las rupturas y las continuidades.

Un análisis de este tipo deberá atender, sin duda, a aquellos autores y textos más difundidos e influyentes, a los más significativos por cualquier causa o a aquellos que introducen ideas, perspectivas y criterios que con los años gozarán de cierta difusión; es decir, a obras concretas y a autores individualizados. Pero dichas atención y significatividad sólo tendrán sentido en un contexto: aquél definido por las diferentes posiciones teóricas y propuestas mantenidas en relación con el tema en cuestión. En un reciente trabajo sobre la distribu-

---

plinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808)», al IV Coloquio Internacional organizado por Centre Interuniversitaire sur l'Education dans le Monde Ibérique et Ibéro-Américaine (CIREMIA) de la Universidad de Tours y se halla pendiente de publicación.

(18) Un reciente ejemplo de este interés sería el coloquio sobre «La cultura de las élites españolas en la Edad Moderna. Poder, Letras, Ciencias» organizado, para mayo de 1995, por François Lopez desde el Institut d'Études Hispaniques de la Universidad de Bourdeos, dentro del proyecto de investigación, más amplio, que lleva por título *Para una historia de la educación y de las lecturas de los españoles en la Edad Moderna.*

ción semanal y diaria del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España desde 1838 a 1936 –del que trataré después otros aspectos metodológicos– he analizado, por ejemplo, las bases teóricas y las propuestas concretas efectuadas en un total de 38 textos (19 del período 1838-1899 y otros 19 del período 1900-1936) escritos por profesores de pedagogía de Escuelas Normales, inspectores de enseñanza primaria y maestros o maestras en relación con el tema indicado. Unos textos elaborados para la formación o utilización profesional de los maestros y maestras en sus escuelas (19). Sólo la lectura de aquellas páginas o capítulos dedicados, en ellos, a la distribución del tiempo y del trabajo en las escuelas, permite, gracias a su número y al lapso de tiempo abarcado, obtener una idea global de las asunciones explícitas o implícitas, mayoritarias o no, del grupo de autores seleccionados, así como de sus influencias y rechazos, de las rupturas y persistencias.

Sólo una lectura y tratamiento de este tipo, global, permite, por ejemplo, captar cómo se pasa desde una primera concepción de la distribución del tiempo y del trabajo como medio disciplinario a otras en las que predomina su naturaleza organizativa y didáctica o su consideración como medio de control externo. O, también a modo de ejemplo, cómo la difusión de la noción de *surmenage* o fatiga mental, o, de un modo general, de las ideas de higienismo, vinieron a coincidir en el tiempo con las aspiraciones profesionales de los maestros y maestras en relación con la ampliación de los períodos vacacionales o la introducción de los recreos y descansos. Sólo, repito, una consideración global de una serie amplia de textos y autores que traten, durante un período dilatado, un tema concreto, puede facilitar una historia de las concepciones teóricas, creencias e ideas que definen un campo intelectual, así como de las diferentes posiciones y estrategias de sus componentes dentro del mismo y en relación con dicho tema. Lo importante, desde esta perspectiva, no es ya lo dicho en este u otro texto concreto, o por este u otro autor, salvo casos significativos, sino la posición de dichos textos y autores en el conjunto de un campo de ideas sobre una cuestión relevante.

CULTURA, ORGANIZACIÓN Y ESCUELA: EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLARES

Afirmar que la escuela –entendido este término en su sentido amplio– es una institución, es una obviedad. También lo es decir que existe una cultura

(19) Antonio VIÑAO, «La distribución semanal y diaria del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)»; texto elaborado dentro del proyecto de investigación sobre «La historia del tiempo escolar en Europa» coordinado, desde el Service d'Histoire de l'Éducation del Institut Nationale de Recherche Pédagogique de Paris, por Marie-Madeleine COMPÈRE, y en curso de publicación junto con el resto de los trabajos de dicho proyecto.

escolar. Precisamente porque la escuela es una institución es por lo que podemos hablar de cultura escolar, y viceversa. Lo que ya resulta difícil es ponerse de acuerdo sobre qué implica que la escuela sea una institución y sobre qué sea eso de la cultura escolar o si no sería preferible hablar, en plural, de culturas escolares.

Lo que ello implica, por de pronto, es que la escuela ha de ser considerada, a la vez, desde la sociología de las organizaciones y la antropología de las prácticas cotidianas. El problema radica en que la cultura escolar en cuanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizan a la escuela como organización, posee varias modalidades o niveles. Podemos, por ejemplo, referirnos a la cultura específica de un establecimiento docente determinado, de un conjunto o tipo de centros por contraste con otros –por ejemplo, las escuelas rurales o las Facultades de Derecho–, de un área territorial determinada o del mundo académico en general por comparación con otros sectores sociales. También podemos ofrecer una perspectiva individual, grupal, organizativa o institucional de algún aspecto de dicha cultura. Por último, la expresión anterior –«conjunto de aspectos institucionalizados»– incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos –la historia cotidiana del hacer escolar–, objetos materiales –función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...–, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado. Estas tres dimensiones o aspectos –el espacio, el tiempo y el lenguaje a modo de comunicación– afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia.

Este *espacio* físico es, para el ser humano, espacio apropiado –territorio– y espacio dispuesto y habitado –lugar–. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice y comunica; por tanto, educa. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía en cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo al yo social, a las relaciones interpersonales –distancias, territorio personal, comunicación, contactos, conflictos...–, sino también a la liturgia y ritos sociales, a la simbología de las disposi-

ciones de los cuerpos –ubicación, posturas– y de los objetos, a su jerarquía y relaciones (20).

La dimensión espacial de la actividad educativa no es un aspecto tangencial o anecdótico de la misma. Al igual que la dimensión temporal o la comunicativo-lingüística es, como dije, un rasgo que forma parte de su misma naturaleza. No es ya que la condicione y que sea condicionada por ella, sino que es parte integrante de ella; es educación. El espacio escolar no es, pues, un «contenedor» ni un «escenario», sino «una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores..., unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aún ideológicos» (21). Es, en suma, como la cultura escolar, de la que forma parte, «una forma silenciosa de enseñanza» (22). Cualquier cambio en su disposición, como lugar o territorio, modifica su naturaleza cultural y educativa.

¿Cómo abordar, desde esta perspectiva, la dimensión histórica del espacio escolar, su evolución y modalidades? Dos enfoques, complementarios, parecen al menos posibles (23). Uno de ellos atendería a la naturaleza de la escuela como lugar. Un análisis de este tipo detectaría dos tendencia básicas: una que va desde el nomadismo y la itinerancia a la fijación y estabilidad, y otra, relacionada con la anterior, que va desde la ausencia de especificidad a su establecimiento y delimitación independientes frente a otras instituciones y usos. El objetivo primero sería establecer una tipología de las modalidades existentes en un área y período histórico. Modalidades que oscilarían entre la itinerancia en sus diversas formas, por un lado, y las propuestas desescolarizadoras, es decir, la negación de la escuela como lugar, por otro. Entre unas y otras quedaría esa tendencia, históricamente apreciable, a la especificidad e independencia, a la afirmación de la necesidad de un espacio propio, construido como lugar con tal fin y acotado como territorio independiente de cualquier otro de índole eclesiástica, estatal o municipal. En este sentido, el espacio escolar sería un lugar que tiende a ser acotado como tal y a fragmentarse internamente en una variedad de usos y funciones de índole a la vez productiva, simbólica y disciplinaria (24). Un espacio en cuyo despliegue interno pugnan el ocultamiento y el cierre con la apertura y la transparencia.

---

(20) El texto clásico, el que acuñó el término proxemia para referirse al uso que el ser humano hace del espacio como producto cultural específico, es *The Hidden Dimension,* de Edward T. HALL, publicado en 1966 (editado en español por Siglo XXI, México, 1972).

(21) Agustín ESCOLANO, «La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum», *Historia de la Educación, 12,* 1993, en prensa.

(22) Georges MESMIN, «La arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza», *Janus, 10,* 1967, pp. 62-66.

(23) Para un desarrollo más detallado de ambos enfoques, véase Antonio VIÑAO, «Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones», *Historia de la Educación, 12,* 1993, en prensa.

(24) Estas tres funciones, asignadas por Foucault al trabajo, son plenamente referibles a la escuela como lugar (Michel FOUCAULT, «El ojo del poder», en Jeremías BENTHAM, *El Panóptico.* La Piqueta, Madrid, 1979, pp. 9-26 –referencia en p. 23–).

El segundo enfoque, al que podría llamarse estatigráfico, si no se entendiera este término en un sentido compartimentado o aislante, complementa al anterior. Constituye un procedimiento para analizar esa realidad a la vez material y mental que es el espacio como territorio. Un procedimiento de análisis y desguace que recuerda a esas muñecas rusas que guardan en su interior, teóricamente hasta el infinito, otra más reducida. Empezaría, desde fuera, con el emplazamiento; un emplazamiento que condiciona y explica las relaciones con el entorno, con otros espacios y lugares distintos del acotado como escuela, así como su área de atracción e influencia. El siguiente paso, desde el exterior al interior, sería la consideración de las relaciones entre las zonas edificadas y no edificadas del recinto escolar, de los edificios y campos escolares, de su distribución y usos. Dos serían, al menos, en este punto, los aspectos básicos: la importancia concedida y el uso asignado a las zonas no edificadas, su revalorización u olvido (25), y la ubicación, disposición y presentación externa del edificio o edificios existentes, signo de identificación del establecimiento en cuestión, que refleja, de modo más o menos explícito, la concepción o idea que se tiene de la institución escolar en general y, de un modo particular, de aquella a que se destina.

La disposición interna de las zonas edificadas, junto con la distribución y usos asignados a las distintas dependencias, constituirían el siguiente aspecto a analizar. Su existencia o inexistencia, su disposición y relaciones reflejan la importancia, naturaleza y características de la función o actividad correspondiente, ya se trate del despacho de la dirección, de la sala de alumnos o la de visitas, la capilla, el gimnasio o los aseos. Un análisis de este tipo mostraría, además, el predominio o no, en dicha disposición, de criterios de visibilidad y control o el peso de la tendencia a la fragmentación y diferenciación o de los espacios compartidos y de encuentro.

El último reducto a considerar sería el de los espacios personales: el pupitre, el casillero, el armario o la taquilla. Pero, hasta llegar a ellos, todavía es posible analizar la configuración física y la disposición interna de personas y objetos en dependencias concretas. Y entre ellas, cómo no, el aula; aquel lugar dispuesto, de modo específico, para la enseñanza. El análisis histórico de las modalidades de organización y disposición de personas y objetos en el aula muestra su relación con el sistema o método pedagógico seguido. Éste ha sido, de entre los indicados, el aspecto al que más atención han dedicado los historiadores de la educación en los últimos años. Basta, para advertirlo, reseñar algunos de los trabajos publicados sobre, por ejemplo, la organización del espacio en las aulas de los colegios de jesuitas durante la Edad Moderna, con los alumnos divididos en decurias y su disposición orientada a promover la emulación y la competencia (26),

---

(25) Sobre esta cuestión en los kindergarten froebelianos, así como, en general, sobre la arquitectura y el espacio escolares en la pedagogía de Fröebel, ver Purificación LAHOZ, «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», *Historia de la Educación, 10,* 1991, pp. 107-133.

(26) Veánse, sobre este tema, las observaciones, síntesis y bibliografía recogida en Francisco Javier LASPALAS PÉREZ, *La «reinvención» de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna.* EUNSA, Pamplona, 1993, pp. 149-150 y 174-175.

en el sistema de la enseñanza mutua (27), en el método de las salas de asilo francesas (28), o, desde una perspectiva más general, sobre la génesis de la idea de clase, de la enseñanza simultánea (29) o de la escuela graduada (30).

Una revisión general de este conjunto de trabajos muestra en esta cuestión –la de las relaciones entre los usos del espacio escolar, la organización de los centros docentes y los métodos de enseñanza empleados–, el juego o debate entre dos tendencias. Una de índole mecánica, que se inclina por la configuración de un sistema o método cuyas virtudes y efectos dependan más de la exhaustiva, desagregada y «racional» disposición de los espacios y tiempos escolares, así como del currículum, que de la persona o personas encargadas de ponerlos en práctica. Y otra, de índole orgánica, que promueve más la atención individual y la adaptación a las circunstancias que la mecanización gerencial de los procesos educativos. En el fondo, lo que está detrás de este dilema es el intento –lógico pero inviable– de instruir y educar a un número amplio de personas acercándose lo más posible al tipo de relación y métodos seguidos en la enseñanza individual o a un número reducido de ellas. Una cuestión que refleja otra más general: la naturaleza negentrópica de la educación.

En un breve texto publicado en 1978, sobre el arte y modo de ordenar libros, Georges Perec indicaba algo ya sabido: que toda biblioteca que no se ordena, se desordena. Decía, asimismo, que éste era el ejemplo que le dieron para explicarle lo que era la entropía (31). La acotación de espacios específicos –lugares construidos– para las actividades de enseñanza y aprendizaje y su distribución y ordenación interna no son sino una faceta más de esa entropía negativa (negentropía) que es la educación. Aquello que quiere transmitirse, enseñarse o aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado y secuenciado. Lo mismo sucede con el contexto dispuesto y construido para enseñar y aprender. Su disposición, funciones y usos no se dejan al azar. Ello supondría reforzar la tendencia general y creciente hacia la máxima entropía y con ella el horror al vacío, la inseguridad y la incertidumbre. Lo imprevisible, aleatorio e inestable, desplazarían a lo probable, seguro o previsible.

---

(27) Stefan HOPMAN, «El movimiento de la enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular. Enfoque comparado», *Revista de Educación, 295,* 1991, pp. 291-316, y G. LESSAGE, «L'enseignement mutuel», en Gaston MIALARET y Jean VIAL (dirs.), *Historie mondiale de l'education. 3. De 1815 à 1945.* P.U.F., Paris, 1981, pp. 241-250.

(28) Fréderic DAJEZ, «Une technologie de la petite enfance: le méthode des salles d'asile (1827-1860)», *Historiae Infantiae, 1,* 1984, pp. 35-44.

(29) David HAMILTON, «Orígenes de los términos clase y currículum», *Revista de Educación, 295,* 1991, pp. 187-205, y «De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula», *Revista de Educación, 296,* 1991, pp. 23-42.

(30) John A. LASKA y Tina JUAREZ (eds.), *Trading and Marking in American Schools. Two Centuries of Debate.* Charles C. Thomas Publishers, Springfield, Illinios, 1992, y Antonio VIÑAO, *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936).* Akal, Madrid, 1990.

(31) Georges PEREC, *Pensar y clasificar.* Gedisa, Barcelona, pp. 26-34 (referencia en p. 31).

Por ello el ser humano prepara y dispone, ordena y arregla. El problema se plantea cuando estas precisión y regularidad, normalización y racionalización se llevan a cabo mediante dispositivos y engranajes mecánicos u organizaciones maquinales de seres vivos. Cuando se olvida que se opera no con materiales inorgánicos sino con seres humanos. Entonces, curiosamente, la alta eficacia del mecanismo diseñado se revela altamente ineficaz. El lugar construido deviene un sistema cerrado, no flexible ni adaptable, en el que las necesidades de apropiación territorial del ser humano y de configuración de espacios personales y ajenos, comunes y compartidos, resultan inviables. Al estructurar o modificar la relación entre lo interno y lo externo al medio escolar –las fronteras, lo que queda dentro y lo que queda fuera–, o su espacio interno –entre las diversas zonas edificadas y no edificadas, entre los espacios interiores–, al abrir o cerrar, al disponer de una manera u otra las separaciones y los límites, las transiciones y comunicaciones, las personas y los objetos, estamos modificando la naturaleza del lugar. Estamos cambiando no sólo los límites, las personas o los objetos, sino también el mismo lugar. Por ello, es necesario abrir el espacio escolar y construirlo como lugar de un modo tal que no restrinja la diversidad de usos o su adaptación a circunstancias diferentes. Ello significa hacer del maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios. De espacios personales y sociales, y de lugares. Al fin y al cabo el espacio, como la energía, en cuanto energía, ni se crea ni se destruye, sólo se transforma. La cuestión final es si se transforma en un espacio frío, mecánico, o en un espacio caliente y vivo. En un espacio dominado por la necesidad del orden implacable y el punto de vista fijo, o en un espacio que, teniendo en cuenta lo aleatorio y el punto de vista móvil, sea antes posibilidad que límite. En un espacio, en suma, para la educación, un ámbito que no pertenece al mundo de la mecánica, sino al de la biología, al de los seres vivos.

El *tiempo* social y humano, múltiple y plural, es un aspecto más de la construcción social de la realidad (32). Esta construcción es consecuencia e implica el establecimiento de unas determinadas relaciones entre el antes, el después y el ahora –el pasado, el futuro y el presente–, de una determinada temporalización de la experiencia en relación con un presente también concreto. En este sentido, el tiempo es una relación no un flujo, una facultad humana específica o «acto de representación» que pone a la vista, de modo conjunto y relacionado, lo que sucede más temprano o más tarde, antes o después (33). Una facultad de síntesis y relación que, junto con la memoria, crea y conecta el espacio de la experiencia y el horizonte de expectativas (34).

---

(32) Niklas LUHMANN, «El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna», en Ramón RAMOS TORRES, *Tiempo y sociedad.* Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, pp. 161-182.

(33) Norbert ELIAS, *Sobre el tiempo.* Fondo de Cultura Económica, México, 1989, p. 86.

(34) Tomo ambas expresiones de Reinhart KOSELLECK, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos.* Paidós, Barcelona, 1993, p. 333.

Estas experiencia y conciencia temporales son ampliamente diversas, tanto en su configuración social como en su percepción individual. En ambas influyen aspectos tales como el lenguaje –la «diversidad gramatical» de las palabras y de la síntesis del tiempo (35)–, los modos y técnicas de medirlo, controlarlo y percibirlo, las distintas modalidades y niveles temporales existentes en una sociedad dada (36), y la memoria cultural de esa misma sociedad (37).

Una de las modalidades temporales es el tiempo escolar, un tiempo también diverso y plural, individual e institucional, condicionante de y condicionado por otros tiempos sociales; un tiempo aprendido que conforma el aprendizaje del tiempo; una construcción, en suma, cultural y pedagógica; un «hecho cultural». El tiempo escolar –como el espacio y el discurso escolares– no es, por tanto, «un simple esquema formal o una estructura neutra» en la que se «vacía» la educación, sino una secuencia, curso o sucesión continuada de momentos en los que se distribuyen los procesos y acciones educativas, el quehacer escolar; un tiempo que refleja unos determinados supuestos psicopedagógicos, valores y formas de gestión, un tiempo a interiorizar y aprender (38).

El tiempo escolar es, pues, a la vez, un tiempo personal y un tiempo institucional y organizativo. Por una parte, ha llegado a ser, desde esta doble perspectiva, uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro. Es decir, que proporciona –al menos como posibilidad– una visión del aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso. Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de un curso o nivel a otro.

Por otra parte, desde un punto de vista institucional, el tiempo escolar se muestra, al menos formalmente, como un tiempo prescrito y uniforme. Sin embargo, desde una perspectiva individual, es un tiempo plural y diverso. No hay un sólo tiempo, sino una variedad de tiempos. El del profesor y el del alumno, por de pronto. Pero también el de la Administración y el de la Inspección, el reglado. En cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica

---

(35) Paul RICOEUR, «Introducción», en *Las culturas y el tiempo.* Sígueme y UNESCO, Salamanca y París, 1979, pp. 37-66.

(36) J. David LEWIS y Andrew J. WEIGERT, «Estructura y significado del tiempo social», en Ramón RAMOS TORRES, *Tiempo y sociedad, op. cit.,* pp. 89-131.

(37) Para un análisis más detallado de estas cuestiones remito a Antonio VIÑAO, «Tiempo, historia y educación», *Revista Complutense de Educación,* 1994, en prensa. Sobre la memoria cultural, véase Paul CONNERTON, *How Societies Remember.* Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

(38) Agustín ESCOLANO, «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar», *Revista de Educación, 298,* 1992, pp. 55-79 (referencia en p. 56).

una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el resto de los ritmos y tiempos sociales.

El tiempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye toda una arquitectura temporal. En este sentido no deberíamos hablar del tiempo escolar, en singular, sino de los tiempos escolares. Una primera red de relaciones temporales, de larga duración, tiene su origen en la misma estructura del sistema educativo con sus ciclos, niveles, cursos y ritos de paso o exámenes. Hoy, en muchos países, cubre ya desde los primeros años de la vida hasta no se sabe bien cuando. Otra configuración temporal es la establecida por los calendarios escolares, los cursos o años académicos, con su principio, su final y sus interrupciones festivas o vacacionales. La tercera modalidad muestra la micro e intrahistoria de la institución escolar. En ella se define el reparto de las disciplinas y actividades a lo largo de las unidades temporales establecidas –año académico, semestre, cuatrimestre, trimestre, mes, semana, día, mañana, tarde–, o incluso, en su más desmenuzada desagregación, de cada clase o actividad. Su expresión material y escrita son los cuadros horarios y los de distribución temporal de tareas y programas.

El resultado final, aquel que debe interiorizarse, es una de esas «coacciones civilizatorias», en expresión de Norbert Elias, que si bien no son consustanciales a la naturaleza humana, en su materialización concreta, acaban constituyendo una «segunda naturaleza». Dicha coacción es producida y produce un sentido «imperativo» del tiempo, una necesidad de saber en todo momento la hora que es –y del modo más exacto posible–, de hacer las cosas en su tiempo, aquel en el que está previsto que tengan lugar, de «llegar siempre a tiempo» y de «no desperdiciar el tiempo» (39). Esta «conciencia omnipresente del tiempo», de un tiempo siempre regulado y ocupado, es una de las características de la institución escolar. Y no una característica auxiliar o advenediza, sino consustancial a la misma. La escuela no es un lugar al cual uno pueda acudir cuando desee realizar una actividad formativa determinada. Tiene establecidos sus días y horas de apertura y distribuidas en un cuadro-horario mensual, semanal y diario, para cada curso académico, las actividades y tareas que en ella pueden llevarse a cabo. Esa es su característica temporal básica.

No es ésta, además, una coacción del tiempo en abstracto, sino de un tiempo determinado: lineal, rectilíneo, ascendente y segmentado en etapas o fases a superar. Un tiempo muy diferente al vivido por esa cultura analfabeta que Harrison y Callari Galli captaron en pleno siglo XX, a finales de la década de los sesenta, en algunos pueblos de Sicilia. Sus integrantes, los analfabetos, poseían una concepción global y esférica, no segmentada ni lineal, del espacio-tiempo. El indi-

(39) Norbert ELIAS, *Sobre el tiempo, op. cit.*, pp. 150-155.

viduo-grupo, o el grupo-individuo, vivían en el presente, un presente continuo. Sus dos tiempos verbales eran el presente y un pasado remoto y su historia «un conglomerado de muchos presentes»:

> «La dimensión del grupo es el presente; la pertenencia a un viejo papel social es el no-presente, el no-más-presente, algo acabado para siempre, que de ninguna manera actúa sobre el presente.
>
> A este sistema de relaciones corresponden los dos tiempos verbales fundamentales en el lenguaje de los analfabetos: el presente y el pasado remoto. El futuro, como tiempo verbal, no existe en la lengua, como no existe, en las relaciones sociales, la posibilidad de imaginarse fuera del grupo; proyectarse en el mañana en un nivel lingüístico describe la acción de quien se prepara para deberes y funciones, imaginándolos; de quien formula su vida en términos de carrera, de promoción, de meta; de quien anticipa con el pensamiento su traspaso a otro grupo, a otro papel.
>
> En la cultura analfabeta no existe un *cursus honorum* en el que cada escalón sigue al precedente y presupone el siguiente; y el paso de un papel a otro sucede siempre porque los miembros del grupo te llaman, te aceptan. El presente no es ni un estadio, ni un medio para llegar al futuro, para obtener una recompensa futura. El presente es en sí mismo, es un bien en sí mismo» (40).

El paso del analfabetismo o la alfabetización escolar no implica sólo el aprendizaje de las letras y palabras o el desciframiento de un código escrito, sino, sobre todo, la sustitución de una determinada concepción del espacio-tiempo por otra, la de la lineal cultura escrita y la de la no menos lineal cultura escolar. Dicha sustitución constituye el núcleo central del doble proceso de escolarización y alfabetización. Considerar a alguien alfabetizado, al modo escolar, supone, desde esta perspectiva, haber interiorizado ese sentido lineal e imperativo del tiempo.

La historia de la cultura escolar así entendida, la historia de la escuela como organización e institución, es una historia de ideas y hechos, de objetos y prácticas, de modos de decir, hacer y pensar, que ha de recurrir, como toda historia, a la perspectiva del ojo móvil (41). Si la realidad considerada es siempre compleja y si el historiador ha renunciado ya a la pretensión de producir el relato, descripción y análisis de la verdad total y definitiva –no a la pretensión de veracidad, de la que ningún relativismo podrá apartarle jamás (42)– la

---

(40) Gualtiero HARRISON y Matilde CALLARI GALLI, *La cultura analfabeta*. Dopesa, Barcelona, 1972, pp. 144-145.

(41) Tomo esta expresión del título del texto de Jacqueline TRYWHITT incluido en Edmund CARPENTER y Marshall MCLUHAN (eds.), *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Ediciones de Cultura Popular, Barcelona, 1968, pp. 69-74.

(42) Arlette FARGE, *La atracción del archivo*. Edicions Alfons el Magnànim, Valencia, 1991, pp. 74-75.

posición en la que se sitúa y desde la que mira ocupa un lugar central en la operación histórica (43). Dicha posición o enfoque depende, entre otros aspectos, de las fuentes y del tema objeto de análisis; es, en todo caso, una opción personal entre varias posibles y más o menos fructíferas. Pero nunca deberá ser fija o inmóvil: «Atender a lo que cambia, ver el cambio y ver mientras nos movemos, es el comienzo del mirar de verdad; del mirar que es vida», decía María Zambrano (44). El historiador ha de aprender esta lección y situarse frente a las fuentes, frente a su tema, en posiciones diferentes, no excluyentes sino relacionadas o, sea, complementarias. Aun sabiendo que, como decía Geertz del análisis cultural y etnográfico, su análisis será «intrínsecamente incompleto» (45). Incompleto, pero no monocausal, fijo o falso. Para ello el historiador, al estilo de los novelistas o cineastas que recurren a la estrategia de contar una misma historia según la versión o punto de vista de varios de sus protagonistas, habrá de acercarse a la complejidad de lo real desde perspectivas diferentes (46). Sobre todo en estudios de este tipo en los que confluyen, y han de considerarse, lo social, lo institucional y lo individual, junto con ideas y hechos, objetos y prácticas. Un solo ejemplo, en relación con el estudio, ya aludido, sobre la distribución semanal y diaria del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, durante los siglos XIX y XX, bastará para mostrar las posibilidades de este tipo de enfoques, por otra parte no tan inusuales –si se atiende a su utilización no sistematizada e inconsciente– entre los historiadores.

En este estudio pareció necesario, ya desde el principio, confrontar tres puntos de vista: el teórico –las propuestas de pedagogos, inspectores y maestros–, el legal –las normas que regularon esta cuestión– y el escolar –lo que sucedía en las escuelas–. Teoría, legalidad y realidad escolar no siempre coincidían. Tampoco eran compartimentos estancos o que difirieran totalmente. Lo sorprendente fue ir viendo cómo interaccionaban entre sí, a lo largo de un período de casi dos

---

(43) Michel de CERTEAU, *L'écriture de l'histoire.* Gallimard, Paris, 1975, en especial el capítulo II sobre «la operación historiográfica».

(44) María ZAMBRANO, *Delirio y destino (Los veinte años de una española).* Mondadori, Madrid, 1989, p. 25.

(45) Clifforg GEERTZ, *La interpretación de las culturas.* Gedisa, Barcelona, 1990, p. 39.

(46) *Rashomon,* de Kurosawa, es sin duda el film más citado como ejemplo. Pero no es el único, aunque sí uno de los que mejor representan esta tendencia, por lo demás habitual, a reflejar –y analizar– los diferentes puntos de vista de quienes observaron o tomaron parte en unos acontecimientos. De entre las obras literarias ahí está, por ejemplo, *Exercices de style* (1947) en la que un mismo hecho es narrado mediante técnicas y estilos diferentes; su autor, Raymond QUENEAU, es uno de los miembros más destacados del grupo OULIPO –taller de literatura potencial– cuyos componentes –Georges PEREC e Italo CALVINO, entre otros– recurren frecuentemente a estrategias narrativas de este tipo o a otras en las que resultan implicados, en las más variadas formas, el autor, el texto y el lector.

Sobre las posibilidades, en general, de recurrir a algunas de las técnicas de la narrativa moderna a fin de hacer inteligible e iluminar más adecuadamente el pasado, véanse, asimismo, las consideraciones de Peter BURKE, «Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narrativa», en Peter BURKE (ed.), *Formas de hacer historia, op. cit.,* pp. 287-305 (referencias en pp. 293-305), y *History & Social Theory, op. cit.,* pp. 126-129.

siglos. Cómo en cada uno de los tres aspectos podían verse huellas de los otros dos. Cómo una fuente histórica –un manual de pedagogía u organización escolar, una disposición legal, un diario o memoria escolar, una autobiografía o diario personal, una fuente oral– nos remitía, por similitud o contraste, a otras; y cómo, asimismo, aun perteneciendo dicha fuente a alguno de los tres ámbitos indicados, podían verse en ella huellas o alusiones a los otros dos. Cómo los tres enfoques eran a la vez válidos, ya que de lo que se trataba, en el fondo, era de analizar no sólo su evolución y cambios, sino también sus influencias recíprocas. Sólo de este modo fue posible captar las discontinuidades y rupturas, las inercias y persistencias, la diversidad de prácticas, los elementos determinantes de dicha diversidad y, en último término, la triple naturaleza de la distribución del trabajo escolar como medio disciplinario, mecanismo de organización y racionalidad curricular e instrumento de control externo; es decir, como aspecto básico condicionado por y condicionante de la cultura escolar.

HISTORIA CULTURAL, HISTORIA INTELECTUAL E HISTORIA DE LA MENTE

En un sentido estricto la historia intelectual suele identificarse con la historia de las ideas o del pensamiento de los grandes autores o, como es hoy habitual decir, de los intelectuales. En un sentido algo más amplio, la historia intelectual sería la historia de las ideas o del pensamiento sin más; es decir, de aquello que produce la mente cuando piensa. Aun es posible, sin embargo, un sentido más amplio: aquel que hace coincidir historia intelectual e historia del intelecto; es decir, del modo de operar de la mente, de la mente en cuanto tal. Lo que sucede es que, al igual que el término cultural, la palabra mente está cargada de resonancias, unas veces inmateriales, otras subjetivistas, y otras, por último, mecanicistas. Sin embargo, la mente es «un sistema organizado de disposiciones que encuentra su manifestación en algunas acciones y en algunas cosas» (47). Su soporte biológico, corporal, es el cerebro, una determinada arquitectura sensorial de redes y conexiones neuronales. Un soporte de alta plasticidad e infinitas posibilidades en el que el hábito y la repetición, así como la concentración intensiva, originan la consolidación –o sea, el aprendizaje– de unos determinados modos de operar, es decir, de unas determinadas capacidades y habilidades, disposiciones y aptitudes.

En este sentido, la mente es un producto socio-histórico y los procesos cognitivos –o lo que sucede dentro de ella– son procesos que pueden ser estudiados desde una perspectiva histórica (48), a través de sus productos –lo pensado– y de los medios utilizados para producirlos –los diferentes lenguajes, modos de comunicación y maneras de pensar–:

---

(47) Clifford GEERTZ, *La interpretación de las culturas, op. cit.*, pp. 62-63.

(48) A. R. LURIA, *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico.* Fontanella, Barcelona, 1980, pp. 13-29 y 203-207.

«El problema de la evolución de la mente no es por eso una cuestión falsa engendrada por una metafísica mal concebida, ni una cuestión de descubrir en qué punto de la historia de la vida un alma invisible se agregó al material orgánico. Es una cuestión de rastrear el desarrollo de ciertas clases de habilidades, facultades, tendencias y propensiones de los organismos y establecer los factores o tipos de factores de que depende la existencia de dichas características» (49).

Uno de estos «tipos de factores» son «los recursos culturales», elementos «constitutivos, no accesorios, del pensamiento humano». Si a consecuencia de ello, como el mismo Geertz añade, «el progreso en el análisis científico de la mente humana exige un ataque conjunto virtualmente de todas las ciencias de la conducta en el que las conclusiones de cada disciplina obliguen a continuas reestimaciones teóricas de todas las de las otras» (50), el historiador, sobre todo el de la educación y la cultura, no puede quedar fuera de este vasto programa de investigación. ¿Cuál sería su papel? ¿Con qué medios contaría? ¿Qué enfoques aportaría?

La debilidad científica –es decir, analítica y heurística– del enfoque histórico de la mente humana, la naturaleza no empíricamente comprobable y, en el mejor de los casos, sólo verosímil o probable, de sus interpretaciones y afirmaciones, ha sido y sigue siendo mantenida en relación, por ejemplo, con el estudio histórico-cultural de las consecuencias de la alfabetización en la mente humana y de los procesos cognitivos que resultan del mismo (51).

Frente a opiniones de este tipo –unas veces explícitas y otras mantenidas implícitamente– no está de más recordar lo que Vigotsky decía en relación con la psicología y el modo de pensar de un buen número de psicólogos:

«El concepto de una psicología históricamente fundada ha sido erróneamente comprendido por numerosos investigadores que estudian el desarrollo del niño. Para ellos, estudiar algo desde el punto de vista histórico significa, por definición, estudiar sucesos pasados. Por ello, imaginan que existe una barrera infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas de conducta actuales. *Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio;* ésta es la exigencia básica del método dialéctico. En investigación, el hecho de abarcar el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios –desde el principio hasta el fin– significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, ya que "únicamente a través del movimiento

---

(49) Clifford GEERTZ, *La interpretación de las culturas, op. cit.*, p. 81.

(50) *Ibídem,* pp. 82-83. Esta traducción supone dos cambios en relación con la de la edición en castellano. Una, sin importancia, es de estilo. La otra es fundamental. Traducir el término *mind* por espíritu, como se hace en dicha edición, y no por mente, como aquí se traduce, significa alterar totalmente el texto inglés original.

(51) F. NIYI AKINANSO, «The Consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives», *Anthropology & Education Quarterly, XII*-3, 1981, pp. 163-200 (referencias en pp. 174-175).

puede un cuerpo mostrar lo que realmente es". Así pues, el estudio histórico de la conducta no es un proceso auxiliar del estudio teórico, sino que más bien constituye su verdadera base» (52).

El párrafo anterior aclara algunas cuestiones. Entre el estudio histórico de lo acontecido y el actual e inmediato hay, por supuesto, diferencias, pero no oposición o diferencias tales que establezcan una «barrera infranqueable». Suponer que sí existen empobrece a ambos: «si no sabemos lo que es una cosa no podemos saber cómo evoluciona y, recíprocamente, como dijera Darwin, si no sabemos cómo devino una cosa no la conocemos» (53). Sin la aportación histórica, sin la perspectiva de la realidad como proceso, sin esa ampliación del espacio de la experiencia que supone la mirada histórica, y sin esa articulación temporal que permite la consideración genealógica de lo analizado, no es posible conocer su naturaleza. Esta es la razón por la que una concepción de este tipo se opone tanto a la teoría de la educación como búsqueda de un conjunto sistemático de principios y reglas de índole inmutable –es decir, supratemporal y universal, a-histórica y normativa– para la que el cometido de la historia de la educación sería el de mostrar cómo estos principios y reglas inmutables se han encarnado a lo largo de la historia (54), como a quienes desmigajan la historia en una serie de acontecimientos, personajes y relaciones de naturaleza singular que no permiten ni reflexiones teóricas ni generalizaciones más o menos provisionales tal y como corresponde a toda investigación científica.

El fundamento de la aportación desde la historia al estudio de la mente humana reside justamente en la naturaleza de esta última como producto sociohistórico, en la plasticidad neuronal del cerebro, es decir, en la historicidad de su estructura, disposición y funcionamiento, y en el papel desempeñado en esta conformación socio-histórica por el predominio y uso de unas u otras tecnologías –herramientas, instrumentos, modos de operar– del intelecto, de unos u otros medios, materiales e inmateriales, de comunicación e intercambio de información en una sociedad determinada (55). Estas transformaciones y variaciones

---

(52) L. S. VIGOTSKY, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica, Barcelona, 1979, pp. 104-105.

(53) Mario BUNGE, *Mente y sociedad. Ensayos irritantes.* Alianza, Madrid, 1989, p. 142.

(54) La caracterización como «normativa» de esta teoría de la educación puede verse en Marc DEPAEPE, *On the Relationship of Theory and History in Pedagogy.* Leuven Univerity Press, Leuven, 1983, p. 5.

(55) Dichos modos corresponden a lo que Kieran Egan ha llamado *bonnes à penser* por analogía con la expresión *bonnes à manger* de LÈVI-STRAUSS, es decir, cosas, instrumentos o medios con los que pensar que determinan, al menos en parte, los modos de pensar, el pensamiento, y, en último término, las disposiciones mentales (Kieran EGAN, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria.* Morata, Madrid, 1991). Para un desarrollo más extenso de esta idea remito a lo dicho en Antonio VIÑAO, «Mentalidades, alfabetización y educación: textos y autores, oyentes y lectores», en Esther AGUIRRE LORA y Miguel PEREYRA (eds.), *Reconstrucción del texto histórico en educación. Perspectivas internacionales de la nueva historia de la educación.* UNAM, México, 1994, en prensa.

dependen no de un modo exclusivo, pero sí primordial, de los cambios en los usos de los modos y medios de comunicación. Todo cambio en dichos modos y medios de captar la realidad, de conservarla, recuperarla, transmitirla o recibirla, todo cambio en las tecnologías de la conversación y de la comunicación –dando al término tecnología un sentido amplio que integra lo material y lo inmaterial, y que abarca desde el lenguaje oral hasta el visual o el informático– consolida o refuerza, por el uso o práctica reiterada, unas determinadas estructuras, disposiciones u operaciones mentales y no otras, una mentalidad y no otras. El mensaje no es reducible al medio ni viceversa (56). Tampoco los modos de producir, almacenar, transmitir y recibir información pueden ser explicados sólo a partir de los medios, soportes y tecnologías empleadas. Pero sí es cierto que dichos medios condicionan tanto los contenidos, lo que se dice, como su producción, preservación, transmisión y recepción; es decir, las maneras de interpretar la realidad, de percibirla, ordenarla y expresarla. Dichos modos promueven o impiden, facilitan o dificultan, unos u otros modos de percepción, pensamiento y discurso, estructuran la mente en uno u otro sentido y hacen posibles o no unas u otras estrategias y disposiciones en cuanto a, por ejemplo, la lectura, la escritura o el habla, entre otras tecnologías o usos de la palabra. De ahí que el análisis de los cambios acaecidos en los procesos de comunicación y lenguaje y en el uso de los medios y modos de «leer» la realidad –verla, ordenarla, mostrarla– facilite la comprensión de tales estructuras o disposiciones, así como de las modificaciones producidas por los procesos y cambios en los modos de operar. De ahí, asimismo, que sea posible una historia de dichas estructuras y cambios en la mente humana, o sea, de una determinada mentalidad o modo cultural de ver la realidad, de verse a sí mismo y a otros, de una mentalidd conformada –educada, en síntesis– por los medios de comunicación y pensamiento.

Que esta historia, la de las transformaciones, continuidades y discontinuidades en las prácticas comunicativas sea hoy posible, se debe, sin duda, al grupo de investigadores y teóricos de la comunicación –Innis, McLuhan, Frye, Havelock, entre otros– que coincidieron en las décadas de los cuarenta y cincuenta en la Universidad de Toronto (57). Pero no sólo a ellos. También a antropólogos como Jack Goody, psicólogos como Luria, Vigotsky, Scribner y Cole, entre otros, o a un pensador tan inclasificable como Walter Ong, que ha sido definido como «el intelectual equivalente a un corredor de larga distancia con visión periférica» (58).

La expresión tecnologías en relación con la palabra o la comunicación incluye, pues, medios o soportes materiales –incluso fisiológicos: el cuerpo en ge-

---

(56) Walter J. ONG, *Rhetoric, Romance and Technologie: Studies in the Interaction of Expresion and Culture.* Cornell University Press, Ithaca, New York, 1971, p. 290.

(57) James W. CAREY, «Foreword», en Bruce E. GRONBECK, Thomas J. FARRELL y Paul A. SOUKUP, *Media. Consciousness, and Culture. Explorations of Walter Ongs's Thought.* Sage Publications, Newbury Park, 1991, pp. VII-X.

(58) *Ibídem,* p. IX.

neral, y, de un modo más específico, los ojos, la lengua, los labios, las manos–, pero también, sobre todo, inmateriales –los diferentes lenguajes, las formas retóricas y discursivas–. Su consideración histórica abarcaría, como mínimo, los siguientes aspectos:

a) Las consecuencias y cambios –continuidades y transformaciones, reforzamientos y oposiciones, similitudes y contrastes, ganancias y pérdidas– en la interacción entre lo oral, lo escrito y lo visual –oralidad, escritura e imagen–. Un análisis de este tipo debería atender, en principio, a las interacciones entre los modos orales de conservación y transmisión del saber y los originados por la difusión y usos de la escritura, el alfabeto, la imprenta y toda la panoplia electrónica y audiovisual, hasta llegar, por el momento, a las computadoras y la vídeo-escritura (59). Si el predominio, desplazamiento o desvalorización de uno u otro medio, de unos u otros usos, conforma el conjunto de imágenes y representaciones de una sociedad determinada y, por tanto, las mentes de quienes la integran, una historia de la cultura y de la educación no puede dejar a un lado estas cuestiones. Y al interesarse por ellas tendrá que prestar una especial atención:

- A las modificaciones que tienen lugar en determinados modos de pensamiento y expresión cuando son utilizados por o desde una tecnología diferente a aquella de la que proceden (60), así como a las interacciones entre ellos a partir del análisis de casos concretos (61).

---

(59) Sobre las complejas y sólo atisbadas relaciones entre escritura, pensamiento y ordenador, veáse, por ejemplo, Nuria AMAT, *El libro mudo. Las aventuras del escritor entre el ordenador y la pluma.* Anaya y Mario Muchnick, Madrid, 1994. En cuanto a las interacciones y relaciones entre lo oral, lo escrito y los nuevos medios electrónicos y visuales –en especial, la fotografía, el telégrafo y la televisión– remito a lo dicho en «A propósito del neoanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea», en Armando PETRUCCI y Francisco GIMENO (eds.), *Escribir y leer en Occidente. Naturaleza, funciones, conflictos.* Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Valencia, 1994, en prensa, y «Cultura tipográfica y cultura televisiva», *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Memoria.* Asociación Española del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, 1994, pp. 123-145, texto, este último escrito con posterioridad al anterior y que lo continúa.

(60) Como ejemplo de transformación de la concepción y usos del cuento, el proverbio y el romance al pasar desde lo oral a lo escrito, veáse el sugerente trabajo de Maxime CHEVALIER, «Conte, proverbe, romance: trois formes traditionnelles en question au siècle d'or», *Bulletin Hispanique,* 95-1, 1993, pp. 237-264.

(61) Veánse, a título de ejemplo, los trabajos incluidos en Richard LEO ENOS (ed.), *Oral and Written Communication. Historical Approaches.* Sage Publications, Newbury Park, 1990, Gerard BAUMANN (ed.), *The Written Word. Literacy in Transition.* Clarendon Press, Oxford, 1990, y Jonathan BOYARIN (ed.), *The Ethnography of Reading.* University of California Press, Berkeley, 1992.

- A los cambios en las práctica sociales de la lectura, la escritura y el cálculo –sistemas, modos, representaciones, soportes, contextos, apropiaciones, etc.– (62). El objetivo perseguido no sería tanto dar cuenta de la diversidad de prácticas, cuanto promover análisis comparativos que integren las perspectivas generales sobre la interacción oral-escrito-visual y los procesos de mediación y recepción (63).

- A las estrategias y modos –retórica, memoria– de almacenamiento, conservación, acceso y difusión de lo oral, lo escrito y lo visual. Los usos retóricos –los modos de organizar el discurso– conforman la mente –y viceversa–, y la memoria –los modos de recuperación del saber–, junto con el olvido, constituye el núcleo central de las representaciones e imágenes mentales (64).

- A los procesos de generación de imágenes mentales, es decir, de la parte visual del pensamiento o, si se prefiere, del control de la imaginación y, en definitiva, de la mente y del pensamiento (65).

---

(62) Sobre las prácticas de lectura y escritura, veánse, por ejemplo, los trabajos de Roger CHARTIER y Armando PETRUCCI, en especial y entre otros, del primero, «Las prácticas de lo escrito», en Philippe ARIÈS y George DUBY (eds.), *Historia de la vida privada*. Taurus, Madrid, 1987, pp.113-162, y *Pratiques de la lecture*. Payot & Rivages, Paris, 2.ª ed., 1993, del que CHARTIER es editor, y, del segundo, *La scrittura. Ideologia e representazione*. Einaudi, Torino, 1986, y *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*. Editori Reuniti, Roma, 1987, así como el volumen en prensa, del que es editor junto con Francisco GIMENO, citado en la nota 59. La cuestión del cálculo ha sido menos estudiada. Sin embargo, en los últimos años empieza a apreciarse un cierto interés pos su análisis como práctica social y cultural.

(63) Veánse, por ejemplo, los trabajos incluidos en Jonathan BOYARIN (ed.), *The Ethnography of Reading, op. cit.*, así como Daniel P. RESNICK y Lauren B. RESNICK, «Varieties of Literacy», en Andrew E. BARNES y Peter S. STEARNS, *Social History and Issues in Human Consciousness*. New York University Press, New York, 1989, pp. 171-196. Sobre los procesos de mediación y recepción –transacción, apropiación y recreación–, véase un ejemplo concreto en Antonio VIÑAO, «Cultural Transfer or Cultural Mediation? The Catholic Indocrination of "Rudibus" and Children in Spain During the Second Half of the XVIIIth Century», comunicación presentada en el XVI Congreso de la ISCHE que tuvo lugar en agosto de 1994 en Amsterdam.

(64) Sobre la memoria social y cultural, véase Paul CONNERTON, *How Societies Remember, op. cit.* En cuanto a las estrategias y recursos de conservación y recuperación del saber, basadas en la memoria y la retórica, son de necesaria consulta los trabajos de Frances A. YATES, *El arte de la memoria*. Taurus, Madrid, 1974, Paolo ROSSI, *Clavis universalis. El arte de la memoria y la lógica combinatoria de Lulio a Leibniz*. Fondo de Cultura Econónica, México, 1989, Anne MACHET, *Si la memoire m'était comptée. Symbolique des nombres et mémoires artificielles de l'Antiquité à nos jours*. Presses Universitaries de Lyon, Lyon, 1987, y Mary CARRUTHERS, *The Book of Memory. A Study of Memory in Medieval Culture*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990, entre otros.

(65) Sobre la producción y control de las imágenes mentales, remito a lo que acerca del término «visibilidad» se dice en Italo CALVINO, *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela, Madrid, 1989, pp. 97-113. Su lectura –como la del resto del libro– está llena de su-

b) La génesis y difusión de la cultura escrita y de la mentalidad letrada, o sea, del proceso, de larga duración, por el que lo escrito ha ido extendiéndose e impregnando –en interacción con lo oral y lo visual– el mundo del derecho, la economía, la religión, la administración, la educación o la vida cotidiana (66). Su consideración en el ámbito educativo supondría no sólo el análisis histórico del desplazamiento o superposición entre los modos de comunicación orales, escritos y visuales en el medio escolar, o el de los aprendizajes de los saberes elementales, sino también, sobre todo, el de las transformaciones operadas en dicho medio a consecuencia del papel desempeñado en el mismo por unos u otros modos de almacenamiento, conservación, recuperación, acceso, transmisión, recepción y evaluación de la información y del saber (67).

Este es el doble ámbito en el que la historia de la mente cobra sentido: el de la historia de las interacciones entre lo oral, lo escrito y lo visual, en sus diferentes formas y soportes, y el de la cultura escrita y mentalidad letrada. Un ámbito en el que la historia cultural y la historia de la educación se funden. Es posible que ello no plantee problemas a la primera, en lo que a la investigación se refiere. ¿Cómo no entender que uno de los campos de la historia de la educación es la historia de los procesos de conformación de la mente humana, la misma mente humana como producto socio-histórico? Un campo, por supuesto, no exclusivamente suyo –¿hay algún aspecto o cuestión exclusivo de alguien?–, pero sí fundamental en dicho ámbito intelectual y académico. El problema surge cuando tales cuestiones y planteamientos –como otros nuevos y no menos relevantes: la historia de la infancia, del currículum, de la familia o de las formas de sociabilidad, por ejemplo– pretenden incorporarse a la docencia de la historia de la educación como disciplina. Es entonces cuando todo chirría. Cuando aparecen las dificultades. Cuando se aprecia que los planteamientos tradicionales en la enseñanza de esta disciplina –o incluso los renovadores–, no permiten fácilmente la incorporación de tales investigaciones. Que enseñanza e investigación se disocian. De ahí los intentos, en general forzados, cuando no infructuosos, de compa-

---

gerencias para el historiador de la educación. En cuanto al papel de la imaginación en la educación y procesos cognitivos, véanse, Gabriel JANER MANILA, *La pedagogía de la imaginación poética*. Aliorna, Barcelona, 1989, y Kieran EGAN y Dan NADANER (eds.), *Imagination and Education*. Teacher College Press, New York, 1988, entre una literatura cada vez más abundante.

(66) Jack GOODOY, *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Alianza, Madrid, 1990. Este autor excluye de su análisis el mundo escolar y educativo, así como el de los usos de lo escrito en la vida cotidiana. Sobre esta última cuestión véanse los trabajos citados en la nota 62, así como Daniel FABRE (ed.), *Écritures ordinaires*. Centre Georges Pompidou, B.P.I., Paris, 1993.

(67) Un análisis discutible, pero sugestivo sobre esta cuesión, en sus relaciones con el proceso de feminización del mundo académico, es el realizado por Walter J. ONG en «Agonistic Structures in Academia: Past to Present», *Interchange. A Journal of Education*, 5-4, 1974, pp. 1-12, un artículo que, incorporado en parte y ampliado, constituye el capítulo 4.º de *La lucha por la vida. Contestación, sexualidad y conciencia*. Aguilar, Madrid, 1982, pp. 111-141.

ginar lo incompatible (68), o bien, abiertamente, de configurar nuevos programas para la enseñanza de la historia de la educación a partir de planteamientos sociales, históricos y culturales similares a los indicados (69).

(68) Véanse en Kadriya SALIMOVA y Erwin V. JOHANNINGMEIER (eds.), *Why Should we Teach History of Eduction?* The Library of International Academy of Self-improvement, Moscow, 1993, las soluciones adoptadas por profesores de historia de la educación de diferentes países para hacer frente a este dilema.

(69) Sobre el particular remito a lo dicho en Antonio-VIÑAO, «Mentalidades, alfabetización y educación: textos y autores, oyentes y lectores», en Esther AGUIRRE LORA y Miguel PEREYRA (eds.), *Reconstrucción del texto histórico en educación. Perspectivas internacionales de la nueva historia de la educación, op. cit.*

E S T U D I O S

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LA EMPRESA Y SISTEMA UNIVERSITARIO

JOSEP MARÍA ROTGER (*)

INTRODUCCIÓN

La línea básica de argumentación del presente trabajo parte de la constatación del cambio sustancial que se ha producido en nuestro país, tanto a nivel socio-económico, como cultural y su concreción en los ámbitos de la educación y formación superior durante las últimas décadas.

A continuación, se desarrolla una revisión crítica de las diferentes investigaciones realizadas en el último decenio, en primer lugar, sobre la inserción laboral y las relaciones de los universitarios con el mercado de trabajo y, en segundo lugar, a cerca del análisis de las necesidades de formación de las organizaciones a nivel superior. Se aportan al respecto los resultados, a nuestro juicio especialmente significativos, de dos estudios recientes desarrollados en el CIREM, realizados mediante nuestra colaboración en el primer caso y, en el segundo, desarrollando su dirección y una redacción nueva, a partir de un tratamiento estadístico más elaborado de los datos iniciales.

A pesar de que la inercia frecuentemente parezca la ley de hierro que gobierna las instituciones, todos estos trabajos y sus resultados nos conducen a reflexionar sobre la necesidad de que la Universidad tome en consideración la realidad operante, tanto a nivel de la inserción de sus titulados en el mercado de trabajo, como a nivel de tener presentes las necesidades de formación y desarrollo de las organizaciones o de la propia administración pública.

La misión primordial de la Universidad es el cultivo y difusión del saber y el ejercicio independiente de la crítica, y aquélla es inherente a la autonomía de la institución. Precisamente por todo ello, debería iniciar su cumplimiento median-

(*) Departamento de Sociología y Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.

te la revisión de sus propias tareas básicas de docencia e investigación, teniendo en cuenta sus resultados y las necesidades de su entorno en toda su complejidad, para así llevar a cabo el servicio público que tiene encomendado, con el objetivo fundamental de servir al interés común.

1. UNIVERSIDAD Y MERCADO DE TRABAJO

1.1. *Cambio social y transformación de la Universidad*

La sociedad española, y la catalana en particular, han sufrido un proceso de cambio y modernización durante las últimas décadas, que han transformado el país de forma radical.

Estos cambios en la estructura de la sociedad se han manifestado en todos sus ámbitos, tanto a nivel demográfico, como económico como social. La estructura de los sectores productivos, en consonancia con lo que sucede en todas las sociedades avanzadas, también ha cambiado habiéndose producido una inversión con respecto al pasado, ocupando en la actualidad el primer lugar el sector terciario, seguido del secundario y, en último término, del primario.

En consonancia con todo ello, el sistema de enseñanza superior, y la Universidad en particular, han experimentado en nuestro país un proceso de crecimiento espectacular, que ha superado incluso los índices de algunos países de nuestro entorno, a pesar de lo cual, es necesario advertir que partíamos de posiciones muy diferentes al respecto, y que aún estamos lejos de llegar a las proporciones de estudiantes de nivel superior de los países más avanzados como Francia o Japón y, sobre todo, de los Estados Unidos de América.

Este incremento se produce no sólo en términos absolutos, sino en relación a la población total del país, y se hace con variaciones cualitativas importantes, que afectan la composición tradicional del alumnado universitario, tanto por lo que respecta a su origen social, como, sobre todo, por el crecimiento espectacular de la presencia de la mujer.

Respecto a la composición actual del alumnado universitario, en general, se puede afirmar que es más interclasista y que el cursar estudios universitarios, a diferencia de lo que sucedía en la universidad tradicional, ya no supone una «marca» de clase. Ahora bien, la adscripción del alumnado por carreras continúa siendo bastante clasista: humanidades, ciencias sociales y algunas carreras de ciencias experimentales tienen un público mayoritariamente de clase media baja y baja, cuando en cambio, las carreras técnicas superiores y alguna carrera de ciencias experimentales son seguidas principalmente por las clases medias y altas.

Esto, de hecho comportaría que se habría producido una segmentación social de la propia institución, generando centros y carreras de élite frente a

otras más interclasistas. Y aunque es necesario indicar que la selección social que produce el sistema educativo, según los estudios al respecto, ya se ha producido básicamente en los niveles inferiores, no deja de ser significativo que cuando la enseñanza superior se abre a otras capas y clases sociales, tampoco lo hace de forma neutral.

Las mujeres, en términos absolutos, han llegado a superar al número de hombres, aunque, también, en una distribución interna muy desigual según tipos de estudios. Las carreras más «feminizadas» coinciden con aquellas que a nivel social son también las más devaluadas, tanto a nivel de prestigio como de retribución económica.

Podemos afirmar, por tanto, que la institución universitaria continúa actuando como un elemento activo de reproducción de la división social, tanto a nivel de clase como de sexos.

1.2. *Los universitarios y el mercado de trabajo*

Se ha producido también un cambio cultural importante en relación a las titulaciones universitarias y a su valoración, tanto social como económica, tal como demuestran los estudios realizados últimamente y como exponemos a continuación.

El mercado de trabajo de titulados universitarios se ha modificado profundamente y ha asumido la existencia de la abundancia de cualificaciones superiores, generándose una demanda anteriormente inexistente, o al menos inexistente en la misma proporción, tanto en el sector privado como en el público.

Esta demanda de titulados, sin embargo, se diversifica considerablemente según los diferentes ámbitos territoriales del Estado español, de acuerdo con su desarrollo socioeconómico y según la importancia que en ellos tienen los diferentes sectores productivos.

La escasa movilidad de la población a nivel territorial en España tiene repercusiones en la inserción laboral de los titulados y también en las relaciones sociales de las universidades con su entorno, todo lo cual afecta, al mismo tiempo, a su estructura y dinámica internas.

La inserción de los titulados por sectores, en una comparación de carácter regional, muestra que a nivel de Cataluña, actualmente, tiene ya más importancia la que se realiza en el sector privado que en el público, en cambio en regiones menos industrializadas y con menos terciarización –el caso de Salamanca–, la ocupación en el sector público continúa siendo todavía mayoritaria.

Entrando en el detalle de la inserción de los titulados universitarios en el mercado de trabajo, sin embargo, es necesario señalar las diferencias existentes según el tipo de estudios elegidos. La mayoría de titulados en situaciones de

paro o sub-ocupación se concentran en unas pocas titulaciones, correspondientes a Profesorado de EGB, licenciados de Filosofía y Letras (especialmente historiadores) y Ciencias (especialmente biólogos); y en cambio, las titulacions más ocupadas corresponden a las carreras técnicas, Enfermería y ATS.

La distribución sectorial de la primera ocupación reproduce sensiblemente la estuctura socioeconómica del país: los servicios ocupan el primer lugar de ocupación y dentro de ellos la educación y la sanidad se sitúan por encima de los servicios culturales y sociales, y también de los que se hacen a las empresas y alquileres. La industria ocupa el segundo lugar en importancia, y concretamente en la comunidad catalana, como representación de los ámbitos territoriales más avanzados industrial y económicamente, ofrece tasas de ocupación superiores a otras comunidades analizadas (Salamanca y Oviedo). Los sectores más importantes en cuanto a la ocupación son, por orden: el químico, metalúrgico, material eléctrico, alimentación, bebidas, tabaco, papel y artes gráficas, textil, cuero y confección.

Respecto a la ocupación por categorías profesionales: las de técnico superior y medio son las más frecuentes, seguidas de los docentes, y las de personal calificado en la empresa y en la Administración Pública.

En relación al tipo de contrato, teniendo siempre presente que son los primeros años posteriores a la finalización de la carrera, casi las dos terceras partes son de tipo eventual, actividad sumergida, o contrato laboral de prácticas, frente a un poco más de un tercio que tiene contrato laboral fijo.

1.3. *Autopercepción de los titulados y valoración de la formación recibida*

Respecto a la percepción de las propias capacidades personales para desarrollar las funciones y tareas que requieren los lugares de trabajo que ocupan, la opinión de los titulados es francamente optimista, ya que la inmensa mayoría opina que están bien preparadas o muy capacitados.

Otro tema es la satisfacción respecto a las remuneraciones que se perciben, ya que es alto el nivel de insatisfacción al respecto.

La percepción de la adecuación entre los estudios cursados y el trabajo a desarrollar, también es positiva. Pero en cambio, la opinión sobre la utilidad concreta de la educación universitaria de cara a la realización del trabajo que se desarrolla, en general, no es del todo satisfactoria, ya que más de un tercio opina que la enseñanza que han seguido es de escasa o nula utilidad.

Entre los titulados de la Universidad de Barcelona que valoran su formación negativamente, en general encontramos personas que ocupan lugares para los que se requiere capacidad de dirección y gestión, así como también aquellos para los cuales no se requiere titulación universitaria. En cambio, al otro extre-

mo, los que valoran muy positivamente la enseñanza universitaria son los técnicos, tanto superiores como intermedios, las profesiones liberales, las relacionadas con la enseñanza y un cierto número de altos cargos técnicos.

De todas formas, es importante observar que son precisamente los contenidos o aspectos que más dicen utilizar en su trabajo, aquéllos que reciben una valoración más negativa.

Como se puede comprobar, la valoración negativa se encuentra en los dos extremos: por un lado y en primer lugar, entre los puestos que requieren unas capacidades directivas y de gestión, lo cual sería indicativo de la falta absoluta de formación universitaria en estos aspectos tan necesarios para el desarrollo de cargos de responsabilidad en cualquier organización; por otro lado, entre los que están infraocupados, desarrollando trabajos que no requieren formación universitaria, lo cual, en este caso, iría más ligado a la frustración de personas que tienen una preparación superior a la requerida para el puesto que ocupan.

Los conocimientos teóricos son los que tienen una valoración más alta; en cambio, hay una opinión bastante crítica sobre el nivel de formación práctica recibida en la Universidad. Y las críticas suben de tono cuando se considera el nivel de formación en relación a la capacidad de gestión.

Un buen porcentaje de los encuestados opinan que la Universidad no proporciona formación para afrontar problemas complejos, o lo hace de forma escasa.

También resultan importantes las necesidades de formación sobre el desarrollo del trabajo en equipo; en cambio hay una opinión más favorable sobre la necesidad de formar a cerca de la capacidad de participar en cuestiones sociales.

La baja o nula formación sobre equipos y paquetes informáticos es uno de los puntos donde más inciden las críticas de los titulados, cuando en la práctica, la mitad de los consultados los utiliza en el trabajo.

La formación recibida para el desarrollo de la iniciativa personal se evalúa de forma menos taxativa, aunque el porcentaje de los que creen que es baja o que dicen que no se potencia suficientemente es alto.

2. LA FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES DE CATALUÑA

2.1. *Características de la formación en las empresas de Cataluña*

La concepción de la formación en la empresa en nuestro país ha ido cambiando, tanto por lo que respecta a sus objetivos, como al tipo de oferta y demanda existente en cada momento, de acuerdo con el papel que esta actividad ha pasado a jugar en el interior de las organizaciones: desde una concepción de

la formación de carácter social y paternalista, pasando por etapas de burocratización y rutina que la convirtieron en herramienta para el reclutamiento y promoción del personal, hasta llegar a la actualidad en que pasa a tener la consideración de instrumento estratégico de cambio.

Con la finalidad de conocer mejor y con una cierta profundidad las necesidades existentes en el ámbito de la formación superior permanente en las organizaciones, a nivel de Cataluña, así como para poder valorar su verdadera significación, se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo, a una muestra estratificada según tamaño y sector, de un centenar de empresas de la que, a continuación, pasamos a detallar algunos resultados, que no hacen sino confirmar nuestro anterior planteamiento (1).

Debido al hecho de que las políticas de formación en la empresa, en gran medida, derivan actualmente de los procesos de cambio que afectan las unidades productivas, en primer lugar se hacía preciso conocer los cambios producidos en las estrategias de producto o de mercado, ya que la puesta en práctica de una estrategia de mecado, o el lanzamiento de nuevos productos, originan necesidades de formación y de adaptación de toda la organización de la empresa, de forma muy especial en las secciones más relacionadas con el mercado (departamentos comerciales, gestión, dirección). En este sentido, es importante reseñar que el 70 por 100 de las empresas de la muestra declaran haber experimentado transformaciones recientes en diferentes ámbitos.

En segundo lugar, por lo que respecta a los cambios producidos en la organización del trabajo, y siendo éstos debidos a la introducción de innovaciones tecnológicas, a cambios organizativos o bien a estrategias de producción, se constató en la investigación que se introdujeron innovaciones tecnológicas en el 95 por 100 de las empresas encuestadas, durante los últimos cinco años; así como, también, el 87,9 por 100 de las empresas operaron cambios en su organización. Estos altos porcentajes en las respuestas nos indican la dinámica de los procesos iniciados en las empresas para poder dar respuesta a las nuevas situaciones del mercado, procesos que comportarán, a la vez, nuevas necesidades formativas, tal y como veremos más adelante.

La empresa de nueva creación, al mismo tiempo que aquellas que experimentan una fuerte expansión, e incluso las que han de reducir sus efectivos, también es lógico que tengan necesidad de adaptar su personal a estas nuevas situaciones y que, en muchos casos, esto se haya de solventar mediante procesos de formación a fin de adaptarlos a sus lugares de trabajo o resituarlos ante las nuevas funciones, así como también con objeto de ajustar la propia organización de la empresa. En este sentido, resulta significativo que un 30,7 por 100 de las

---

(1) Para mayor detalle, véase la Tesis Doctoral presentada por el autor con el título: *Necessitats de Formació a l'Empresa i Sistema Universitari: El cas català.* Facultad de Económicas de la Universidad de Barcelona, diciembre de 1993.

empresas aseveren que incrementarán su personal, o que un 23,9 por 100 diga que lo aminorará, hechos que, a buen seguro, también han de incidir en las demandas de formación.

Otro factor a tener en cuenta es el del reciclaje generacional, ocasionado por la falta de contratación que se produjo durante los años de la crisis de mediados de los setenta hasta el año 1985 en que se inició la recuperación. Esto generó una fuerte necesidad de formación, con el fin de preparar a las nuevas generaciones que se habían incorporado a las empresas.

La movilidad interna en la empresa es un factor de incentivación de la fuerza de trabajo que puede ir unida también a necesidades de formación, muy especialmente en aquellos casos en que se utiliza como elemento de selección o de preparación para la promoción. Las respuestas al cuestionario muestran que existe una política incentivadora de la movilidad interna, tanto por lo que respecta a las vacantes producidas, como a los puestos de trabajo de nueva creación, aunque con una incidencia más fuerte por las vacantes.

Son, en este último caso, las categorías más altas las que se ven más favorecidas por esta práctica empresarial. Ello no obstante, y a pesar de lo que decíamos antes, no todas las empresas que recurren a la promoción interna hacen necesariamente formación; esto suele depender, en gran medida, de las prioridades que defina cada empresa, de acuerdo con su política de recursos humanos.

En el caso de las empresas que han sufrido procesos de reconversión, la formación también es un factor que seguramente habrá tenido un papel activo, ya que con toda probabilidad se habrán originado necesidades de readaptación de las plantillas, habiendo tenido que resituar a su personal en funciones o lugares de trabajo diferentes. En este caso la incidencia de estos cambios no es muy grande, pero llega a afectar a casi un tercio de las empresas de la muestra.

Entre los miembros de la muestra, un porcentaje destacable asegura que la formación juega un papel importante en la propia evolución de la empresa, así como también, un segundo sector significativo sitúa la formación como un elemento catalizador de los procesos innovadores en el interior de la organización. Un pequeño porcentaje afirma que la formación sólo juega un papel a posteriori de los procesos de cambio.

El segundo conjunto de empresas citado puede ser identificado como el prototipo de los que han asumido la formación como elemento estratégico de competitividad y modernización. En el resto, aunque hay una valoración importante de la formación, no se llega a establecer la relación entre esta última y los procesos y estrategias de cambio de la empresa.

Profundizando en esta dirección, en la encuesta se preguntaba sobre los objetivos precisos de la formación; entre los tres objetivos principales que se enco-

mendaban a la formación, sobresale, en primer lugar, el de facilitar los cambios tecnológicos, seguido por el de mejorar la calidad. Siguen unos objetivos que, con matices, hacen referencia a mejorar la cualificación del personal: facilitar las carreras profesionales, elevar los niveles de formación y desarrollar las competencias profesionales.

Estas respuestas son significativas de la sensibilización de las empresas hacia dos temas clave: la innovación tecnológica y la calidad, considerados como los dos elementos fundamentales para su competitividad. En ambos casos la empresa los asocia a un proceso formativo. Es decir, parece que las empresas otorgan a la formación un efecto positivo general de cara a la estrategia de modernización, sin llegar a establecer una relación específica con cada uno de los procesos de formación. Esto parece concordar también con la respuesta anterior, donde se detecta que sólo una minoría de empresas tiene claro el papel estratégico que puede jugar la formación.

También es preciso destacar, desde una perspectiva estratégica, el papel que la formación empieza a tener como reguladora de las relaciones en el seno de la empresa. Esto se desprende del hecho de que en más de la mitad de las empresas encuestadas, la formación se contempla en el convenio colectivo o que, en el 40 por 100 de los casos, la empresa tenga una comisión de formación, compuesta a menudo por un representante de cada departamento. Las funciones de estos representantes, en cualquier caso, pueden ir más allá de tareas puramente de consulta o de envío de demandas formativas, jugando un papel importante en la elaboración y ejecución de los planes de formación.

2.2. *Políticas empresariales de formación*

Se puede asegurar que todas las empresas estudiadas llevan a cabo alguna actividad de formación, aunque sea financiando la participación de alguno de sus empleados en algún curso externo. Así mismo, un número importante de empresas asegura que disponen de alguna actividad planificada de formación; y más de las tres cuartas partes de las empresas estudiadas elaboran planes de formación.

Los métodos más habituales mediante los que se analizan las necesidades de formación, son, en realidad, aquellos que requieren una menor elaboración por parte de la empresa, aunque no siempre sean los más eficientes.

Los principales proveedores de esta formación, con diferencia, son, en primer lugar las escuelas de formación privadas (74,7 por 100), seguidas por las entidades públicas (41,4 por 100) y en tercer lugar y muy por debajo, por la Universidad (29,9 por 100). Por otras investigaciones realizadas, se sabe que esta formación externa es utilizada mayoritariamente por cuadros superiores y técnicos de las empresas que, por otro lado, también son los demandados de formación de carácter superior. Queda muy claro, en este sentido, el largo camino que le que-

da a la Universidad para llegar a cumplir el papel que le correspondería jugar en este ámbito.

Una parte de la formación está subvencionada públicamente y se aproxima a la mitad el número de empresas que reciben ayudas con el fin de satisfacer sus necesidades de formación.

La mayoría de las empresas encuestadas tienen departamento de formación. La creación de estos departamentos se realizó mayoritariamente en la década de los setenta; como año medio de referencia aparece el 76.

Cuando el departamento de formación no existe, las funciones de formación las asume directamente la dirección de personal en la mayoría de los casos y, en su defecto, la dirección general. El tamaño de estos departamentos depende del de la empresa y su composición desvela que, al conjunto de actividades que genera la función de formación, se dedican prácticamente los mismos recursos humanos que a las actividades relacionadas con la elaboración de planes, gestión de la formación y a las de docencia.

Para acabar con el tema de la infraestructura de la formación en la empresa, es preciso hacer referencia a que un 63,7 por 100 de las empresas encuestadas dicen contar con uno o diversos centros internos de formación, lo que supone un número relevante de empresas que cuentan con este recurso propio, de manifiesta importancia de cara a la formación. Este hecho también refuerza la idea de que las empresas tienden a hacer la formación internamente.

Las funciones que se encomiendan a estos centros de formación interna son diversos, entre las más citadas encontramos la formación sobre productos o servicios, adaptación del personal al lugar de trabajo, marketing y procesos de promoción...

Los colectivos destinatarios de la formación en estos centros son mayoritariamente, los asalariados de la empresa en general. Llamamos, sin embargo, la atención a los bajos porcentajes de dedicación a los asalariados de las empresas concesionarias o del grupo, igualmente a los de las empresas clientes y a los de las subcontratadas por la empresa matriz.

Cuando se observan los gastos de formación unitarios (presupuesto de formación dividido por el número de trabajadores) según el tamaño de las empresas, paradójicamente se obtiene que la pequeña y mediana empresa gasta más en formación que la gran empresa. Para valorar de forma adecuada este hecho, de todas formas, es preciso tener presente que las pequeñas empresas representadas en la muestra o bien son del sector servicios, o bien tienen unas características especiales (volumen alto de facturación, exportaciones, etc.).

Al mismo tiempo, para alcanzar el mismo porcentaje de plantilla, las grandes empresas tendrían que hacer inversiones en formación muy superiores a las de las pequeñas y medianas. Este dato resulta interesante porque, si se confirmara,

podría indicar que las pequeñas y medianas empresas que invierten en formación lo hacen en proporción similar o superior al de las grandes.

Las actividades formativas que realiza la empresa han sido clasificadas en una tipología que engloba desde la información hasta el aprendizaje de conocimientos técnicos u organizativos. Las actividades más abundantes son las dedicadas a la transmisión de conocimientos, tanto organizativos como técnicos, lo que coincide también con las actividades formativas que la empresa realiza más externamente. Es preciso notar que este tipo de actividades llevadas a cabo fuera de la empresa, en su conjunto, no sobrepasa una cuarta parte del total.

En cambio, hay una parte de la formación que no es transferible al exterior de la empresa, como es la difusión de la estrategia corporativa y de los objetivos propios, así como los procesos de información interna (lanzamiento de nuevos productos, nuevas estrategias, nuevas aplicaciones, etc.), que siendo una de las prácticas formativas más extendidas, no se suelen encargar a ninguna institución intermediaria o exterior a la propia empresa.

Las actividades de formación tienen una duración variable, que suele ir en función de los contenidos que se quieren impartir. La formación dirigida a dar información sobre las actividades, los productos..., etc., de la empresa, la animación de los equipos de trabajo y el tiempo dedicado a la socialización de los trabajadores en la cultura y los objetivos de la empresa, suele ser de duración corta, hasta 25 horas. En cambio, lo conocimientos técnicos y organizativos, de naturaleza más compleja presentan porcentajes considerables (del 20 por 100 al 30 por 100) de cargas horarias más largas: de 25 a más de 100 horas. Así pues, parece que la formación en conocimientos que la empresa «compra» al exterior son los que tienen una duración más larga.

Una parte de la formación que la empresa realiza interna o externamente se hace fuera del horario laboral; afirmación compartida por más de las tres cuartas partes de empresas de la muestra. Y alrededor de la mitad de las empresas invierten mucho más de la mitad de su presupuesto de formación en la organización de cursos, en detrimento de actividades formativas menos estructuradas.

2.3. *Necesidades de formación continuada en las empresas*

A nivel de detección de necesidades de formación, se observa, en primer lugar, una clara distinción entre las necesidades de las pequeñas empresas y las grandes:

- en el caso de las pequeñas empresas se demanda un personal con capacidades genéricas y polivalentes, con conocimientos de la dinámica empresarial a nivel de capacidad de gestión económica, organizativa, marketing, de recursos humanos, conocimientos de tipo legal y, en general, de habilidades necesarias de tipo gerencial;

- en el caso de las grandes empresas las necesidades son de carácter más específico y con carácter de especialización, en relación a los ámbitos de producción pero, en general, hay también una demanda específica de formación en los ámbitos de gestión, gobierno, organización, capacidad de comunicación, dominio de idiomas e informática, conocimientos legales, marketing, formación, etc...

Hay, por parte de las empresas, una visión mucho más abierta de lo que tendrían que ser las posibilidades de acceso a los estudios superiores. Esto hace que se formule claramente una demanda de apertura por parte de las instituciones de enseñanza superior, para poder considerar la experiencia adquirida en el puesto de trabajo como un conocimiento válido para poder acceder a la formación reglada.

Al respecto, se debería considerar que para el acceso a la formación inicial, pero sobre todo la formación continuada, se tendrían que valorar mejor la experiencia adquirida en la práctica laboral y la auto-formación. Dicho acceso debería, por tanto, estar libre de exigencias más o menos corporativas y trámites burocráticos y, de forma muy especial, del requerimiento de estar en posesión de titulaciones académicas previas. Esta política facilitaría una mayor interrelación entre el mundo del trabajo y el mundo académico, redundando en beneficio mutuo.

De los resultados de la encuesta se deduce que los objetivos de la formación que se consideran prioritarios mayoritariamente son:

- facilitar los cambios tecnológicos;
- mejorar la calidad.

Aunque son objetivos de carácter genérico, son indicativos de los cambios estratégicos que la empresa asume como prioritarios en estos momentos.

Las áreas en donde se observan mayores necesidades de formación son las de Producción y Recursos Humanos, de forma muy similar, y van seguidas a una distancia considerable por la Administración-Financiera, la Comercial y las derivadas de la aplicación del Acta Única Europea. Los idiomas también están presentes, pero en último lugar.

Por categorías, la más necesitada de formación son los técnicos, seguidos por los cuadros y, en último lugar, por los directivos.

El tipo de formación que requieren las organizaciones es, en primer lugar, la actualización de conocimientos, seguido por el reciclaje y, a mucha distancia por la especialización y la adaptación; la promoción representa un porcentaje ínfimo y no muy significativo.

Las pautas genéricas de formación que requieren las empresas son las siguientes:

a) Saber gobernar con habilidad.

b) Aprendizaje del lenguaje informativo a nivel de usuario.

c) Aprendizaje de idiomas.

d) Actualización ante los cambios legislativos.

e) Preveer el impacto y las opiniones de la aplicación del Acta Única Europea.

f) La atención al cliente y la comunicación.

g) La formación de los Recursos Humanos.

h) La especialización en saberes científicos y tecnológicos.

2.4. *Implicaciones de las necesidades de formación en la empresa sobre la enseñanza superior*

1. Se pueden establecer a nivel conceptual diferencias fundamentales entre lo que es la Educación y la Formación. A nivel real, constatamos que la Educación Superior y la Formación en la Empresa son dos ámbitos diferentes: esta realidad diferencial se concreta, obviamente, a la hora de formular las necesidades de formación que tienen las empresas y la capacidad de respuesta que tiene la Universidad. La educación tiene unos objetivos más genéricos, el alcance de los cuales atañe a los fundamentos básicos de amplias capas de la población cuando, en cambio, la formación en la empresa se refiere a cuestiones más concretas, relativas a formas de comportamiento o de adquisición de habilidades y conocimientos conectados con los objetivos de cada organización y su cultura propia.

Esto, sin embargo, no significa que la Universidad no pueda dar respuesta a muchas de las necesidades de formación de las organizaciones, ya sea incorporando a la enseñanza inicial que imparte conocimientos y sistemas de transmisión de capacidades que respondan a aquellas demandas, o bien contribuyendo a la organización de la formación continuada de nivel superior que aquéllas requieren.

En la opinión que manifiestan los representantes de las empresas hay un acuerdo generalizado sobre la buena preparación genérica de los titulados universitarios, los cuales tendrían una forma de pensar y una metodología de análisis que les permite adecuarse bien a la empresa, a pesar de que es necesario un proceso de adaptación obvio a la cultura particular de cada organización.

Existe en cambio una cierta actitud crítica por lo que respecta al nivel y actualidad de los conocimientos y a la poca capacidad por resolver casos prácticos.

Falta también preparación a nivel de gestión y organización empresarial, y se coincide en la poca capacidad práctica de los titulados, incluso en temas incluidos en la especialidad que teóricamente han seguido. Esto plantea un grave problema a las instituciones de la enseñanza superior en general y a las universidades en particular: Cómo resolver la falta de formación del propio profesorado en todos estos aspectos. Una posible solución probablemente sería la de un mayor contacto entre la universidad y las organizaciones, con la participación más activa de personas que actúen en el campo profesional en los departamentos universitarios. De hecho la LRU preveía la figura del profesor asociado con el fin de resolver este problema, pero en la práctica esta figura se ha desvirtuado completamente utilizándola para contratar profesorado no numerario y no personas con relevante prestigio de los diferntes ámbitos profesionales.

En nuestro país, sin embargo, el desfase entre el mundo universitario, con toda su carga de inercia corporativa y funcionarial, y el mundo del trabajo en las organizaciones es todavía fuerte; la estructura burocrática de las universidades y los intereses de los cuerpos funcionariales no ha favorecido mucho la necesaria ósmosis entre el profesorado y el mundo de los profesionales, con el objeto de conseguir la formación superior.

Los requisitos que las empresas consideran más importantes de cara a la contratación de titulados uiniversitarios son, por orden de preferencia:

1) Los conocimientos técnicos.
2) La experiencia profesional.
3) La Cultura General.
4) Conocimientos de Informática.
5) Haber realizado prácticas en empresas.
6) El conocimiento de idiomas.
7) El expediente académico.
8) Haber hecho cursos de post-grado.
9) Haber realizado formación en el extranjero.
10) La Universidad donde ha estudiado.

La capacidad de trabajo en grupo y de escribir informes son aspectos que no señalan como virtudes los empresarios españoles y nosotros intuimos que ello es

debido a la forma de enseñar de las universidades españolas, basada más en la lección magistral y tomar apuntes que no en el trabajo de seminario y redacción de trabajos. Es algo que sugerimos como posible tema de investigación para pedagogos y especialistas en metodología de trabajo académico.

Respecto a la formación continuada en el campo de la gestión empresarial y la administración de empresas, la opinión mayoritaria es que este campo está bien cubierto por las escuelas privadas de negocios, aunque con unos costes elevados y, en cambio, se manifiesta una actitud crítica con respecto a los centros universitarios relacionados con este tema, por el exceso de teoricismo de sus planteamientos y falta de operatividad y, también, por las condiciones de masificación y falta de control en que se desarrolla.

En cambio, respecto a los aspectos relativos a la producción hay una mayor apertura de las empresas hacia la Universidad, y aunque existan más contactos con la Universidad Politécnica, no dejan de considerar positivas las relaciones con los departamentos científicos, sobre todo del sector de Químicas.

Las relaciones, en este ámbito por parte de la Administración con la Universidad, en general son consideradas como más satisfactorias, aunque no deja de haber elementos críticos.

Uno de los aspectos más señalados por parte de los representantes, de las empresas es que en la actualidad existe una oferta de formación continuada muy importante en el mercado, pero en muchas ocasiones, no tiene unos mínimos índices de calidad. La mayor dificultad que tienen las empresas, a la hora de escoger entre la oferta, estriba en que no hay una información válida sobre la calidad de esta oferta formativa. En este sentido valoran positivamente que la Universidad entre en este campo, ya que, en principio, como institución ofrece unas garantías de rigor y calidad que muchas empresas privadas no tienen.

Esta actitud crítica de las empresas hacia la calidad de la oferta de formación existente en el mercado es uno de los aspectos más preocupantes, que no se da sólo en nuestro país, sino que es común al resto de países desarrollados. Tanto es así, que algunos autores han calificado este problema como uno de los principales retos a resolver por los responsables de formación en la empresa en los próximos años. Es preciso, pues, que tanto la Universidad como otros organismos responsables centren su atención al máximo sobre este tema, tanto por lo que respecta a la formación inicial como, sobre todo, a la oferta de formación continuada, donde la Universidad todavía tiene un importante crédito abierto.

Otro aspecto a cuidar es el de la política de información al exterior, sobre las actuaciones que la Universidad hace en el campo de la formación, que puedan tener interés para las empresas. La mayoría de representantes de empresa consultados al respecto manifiestan desconocer las actividades que la Universidad lleva a cabo en este campo.

Fruto del análisis de necesidades, realizado mediante nuestra investigación, surgen, como ya hemos señalado antes, un cierto número de áreas en las que las organizaciones consultadas afirman que necesitan formación. Estas áreas, desglosadas, dan un listado de necesidades de formación continuada amplio y diverso, que no detallamos aquí por su amplitud. Estas necesidades de formación superior de las empresas, de alguna manera son indicativas, al menos algunas de ellas, de defectos o ausencias existentes en la formación inicial de los titulados; en la medida que esto sea como acabamos de decir, conviene que se tenga en cuenta por parte de los encargados de diseñar los planes de estudios de las diferentes carreras universitarias. Y algunos aspectos, especialmente los referentes a la formación relacionada con el desarrollo de los recursos humanos, habrían de figurar, al menos en el ámbito de la optatividad real, en el currículum de todas o de la mayoría de las carreras.

En líneas generales, pues, se considera positiva la intervención de la Universidad en la formación continuada dirigida a las necesidades de las empresas y se observa también como un hecho importante, la creación de centros dedicados más específicamente a este cometido, siempre que asuma las características necesarias para poder responder a las necesidades de las organizaciones.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Muchas son las instituciones que han entrado en crisis en nuestros días. Muchas de las ideas y sobre todo las ideologías que hacen aguas. La crisis económica y social hace hablar mucho de cuestiones a veces tan pragmáticas, que a menudo nos hacen perder la visión de conjunto y el norte sobre los grandes objetivos que tendrían que estar siempre presentes a la hora de plantearse el porvenir de la comunidad humana, teniendo presente el interés común.

Tras habernos planteado cuestiones tan concretas y tal vez «utilitaristas», como hemos hecho en las investigaciones realizadas en el trabajo que acabamos de exponer, no hemos querido rehuir las grandes cuestiones que, aunque no queramos, siempre están presentes. De hecho, la preocupación por constatar las necesidades de formación y la visión de un determinado sector, como es el de la empresa, sobre la Universidad, o por la inserción en el mundo laboral de los titulados universitarios, es fruto de nuestra preocupación más amplia por esta institución y por el papel que ha de representar la educación superior a nivel social en una situación compleja como la del momento actual.

Formar para la complejidad, de hecho, es el reto que se presenta hoy a la educación de la sociedad actual y del futuro. La educación superior, hoy, se enfrenta con el dilema de tener que dar una formación que responda a las crecientes necesidades de especialización impuestas por la complejidad del conocimiento y de la ciencia y, al mismo tiempo, de responder a la necesidad de proporcionar una visión amplia, que permita tener una visión universal y de conjunto del

saber. Y todo esto lo tiene que hacer con medios escasos, ante demandas cada vez más ilimitadas.

Las universidades sirven a una muy diversa variedad de «clientelas»: estudiantes, empleados, legisladores, contribuyentes, administración pública, personal académico, personal administrativo, etc., y todos ellos reclaman tener voz y, a menudo, voto. Son instituciones que tienen objetivos polivalenes, ambiguos, no muy bien definidos, lo cual da origen a la incertidumbre y, en determinados casos, al conflicto en el momento de tener que tomar decisiones. Y aunque la ambigüedad es relativamente frecuente y en absoluto anormal en muchas instituciones y organizaciones, de hecho propicia que muchos de los objetivos propuestos sean objeto de contestación por parte del sectores muy diversos, especialmente cuando las organizaciones académicas tienen misiones muy distintas. Sirven a sus «clientes» mediante el esfuerzo y el trabajo de personal altamente profesional, cualificado y educado, y tradicionalmente este personal suele organizarse en torno a disciplinas específicas y tiende también a actuar autónomamente. Todo esto ha permitido que se hablara del funcionamiento de las universidades como de una cierta «anarquía organizada».

Por otro lado, las universidades son instituciones cada vez más vulnerables ante su entorno político y económico. La Universidad para cumplir sus fines necesita ser autónoma, pero no puede prescindir de su vinculación social, económica y hasta política con dicho entorno, al que, en definitiva se debe. Todo ello comporta una cierta dialéctica conflictiva, ya que la dinámica de la institución tiende a interpretar la autonomía, a menudo, como independencia total, mientras que la tendencia de los «patronos» –y en el caso de las universidades públicas la administración del Estado– suele ser a convertir la autonomía en dependencia.

La Universidad y la enseñanza en general, forman parte del conjunto social y, en nuestras sociedades, son elementos necesarios para su reproducción y subsistencia. La dialéctica entre autonomía y dependencia continuarán presentes mientras la institución continúe prestando unos servicios necesarios y, al mismo tiempo, ejerciendo una actividad crítica, que es connatural con el cultivo del conocimiento y del saber superior, actividad que, como hemos convenido antes, es su objetivo fundamental.

Ante el dilema de si la Universidad debe ser una comunidad del saber que realiza un servicio de carácter público o colectivo, o bien ha de ser una empresa de servicios sometida a las leyes del mercado, por motivos múltiples, creemos que es necesario inclinarse hacia la primera opción, ya que la misión de la Universidad, a nuestro parecer y como ya hemos reiterado, es más transcendente y no se agota en los servicios que presta al mercado. Pero la realidad, aunque compleja, es la que es y, hoy por hoy, no se puede prescindir del hecho de que la enseñanza superior también es parte del mercado.

Parece que en nuestra sociedad existe, cada vez más la conciencia, del papel fundamental que juega el aprendizaje en el desarrollo socioeconómico, de

tal forma que se ha hablado de la tendencia a encaminarnos hacia lo que se ha denominado una «sociedad de aprendizaje». La verdad es que no ha habido nunca ninguna sociedad humana donde el aprendizaje no estuviera presente en todos los niveles. Pero la invención de este nuevo concepto supone el reconocimiento del hecho que se había producido un cierto desfase y alejamiento entre determinados «sistemas sociales», y muy particularmente, entre el «sistema educativo» y los demás, al haberse encerrado éste de forma excesiva sobre sí mismo. La «sociedad de aprendizaje», en definitiva, no es más que la expresión de la necesidad de una mayor imbricación y establecimiento de comunicación entre el sistema educativo y los demás, pero de forma muy especial con el productivo. La rapidez de los cambios y los avances de los conocimientos científicos y tecnológicos de hoy obligan, más que en otras etapas anteriores, a una mayor interconexión entre los procesos de aprendizaje organizados y el mundo de la produción.

Otra cuestión importante sobre la que es preciso reflexionar con detenimiento y sobre la que habría que profundizar, es el de la forma y metodología que se ha utilizado hoy en día y de forma mayoritaria en la enseñanza superior y, más concretamente, en la Universidad. Se ha hablado mucho últimamente de la necesidad de revisar las enseñanzas y de introducir nuevos currícula; probablemente esto era una necesidad, después de muchos años de falta total de autonomía, rutina y centralismo. Pero la reforma universitaria, y así lo demuestran las principales críticas que se hacen a la institución, no puede agotarse con un nuevo catálogo de titulaciones, sino que es necesario ir más allá, y plantearse, además de los conocimientos, qué «cualidades personales», qué «estilo», qué «destrezas» y que «manera de hacer», en definitiva qué actitudes y aptitudes han de caracterizar a los universitarios que nuestra sociedad requiere. Esta no parece una cuestión banal, si tenemos presentes las críticas que surgen como resultado de nuestra investigación, y que se pueden constatar en muchos otros lugares. No hay que olvidar que la Universidad es una institución educativa, y que las formas de hacer son importantes. Si ya no estamos en el viejo modelo de universidad elitista, hay que repensar en profundidad qué se pretende que sea esta nueva Universidad, que según la taxonomía de Trow, aunque a muchos no nos guste, tendríamos que calificar de «universidad de masas».

Pero también, y no es tampoco una cuestión banal, es preciso determinar cuáles han de ser los métodos que se han de utilizar en la transmisión de los conocimientos. La «masificación» ha abocado la enseñanza universitaria a la utilización casi única de la, frecuencia mal denominada «lección magistral», y a los exámenes memorísticos. Si se quiere realmente que el aprendizaje en la Universidad sea el que nuestra sociedad necesita, esta forma de enseñar no puede continuar siendo la única, ni siquiera la más utilizada, sino que es necesario acudir a otros métodos y técnicas, tanto de carácter tradicional, como a otras más innovadoras, y también a la utilización de las nuevas tecnologías con el fin de incrementar la capacidad de comunicación y de transmisión o creación de conocimientos. Cada Universidad, cada centro, cada departamento, de acuerdo con sus especiales características debería tener definido y explicitado

su modelo de formación, de acuerdo con la enseñanza que imparte y la investigación que realiza.

La Universidad, ante esta nueva situación, se tiene que adaptar a las nuevas exigencias procedentes tanto del mundo social como económico. El principal reto que tiene planteado es si será capaz de hacerlo sin renunciar a los aspectos positivos de su actividad crítica, base de toda la tarea intelectual y, al mismo tiempo, sin dejar de proporcionar los servicios que requiere una sociedad compleja y avanzada, como lo es la nuestra al alba del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P. (1989): *La Noblesse d'Etat: Grandes Ecoles et Esprit de Corps.* 1.ª ed., Paris: Les Editions de Minuit.

BRICALL, J. M.: «Synthese du seminaire par le rapporeur general», en *La formation professionnelle continue transfrontaliere in Lugano.* Office Federal de l'Education et de la Science, pp. 73-84, anual.

BUCKLEY, R. y CAPLE, J. (1991): *La formación: Teoría y Práctica,* 1.ª ed. en español, traducido por Asel, S.A., Madrid: Ediciones Díaz Santos.

CHURCH, C. H. (1992): «Educación superior: campo de estudio», en *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Ed. Torsten Husen y Neville Postlethwaite, 1938-1943, 1.ª ed. en español, vol., Barcelona: Editorial Vicens Vives y MEC.

CIREM (1993): *La inserción profesional de los universitarios españoles.* Barcelona: CIREM (mimeografiado).

COLLARDYN, D.: «Les missions de l'Enseignement Superieur face aux marches de la Formation», en *La formation professionnelle continue transfrontaliere in Lugano (Suissa).* Office Fédéral de l'Éducation et de la Science (Berne), pp. 5-15, anual.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1991): *Memorándum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea.* Comisión de las Comunidades Europeas, Memorándum COM (91) p. 349 final. N.º de catálogo: CB-CO-91-404-ES-C. ISBN 92-77-75830-9.

FABRE, M. (1992): «Qu'est ce que la formation?», *Recherche et Formation.* Octubre, 1992, pp. 118-134.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *Educación y empleo en el umbral de los noventa.* Investigación, Proyecto G.E.F.E. 90, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).

FONT, A. y IMBERNON, F. (1991): «Análisis de necessitats i planificació de la formació a l'empresa», *Temps d'Educació,* 1.er semestre, pp. 23-35.

FUNDACIÓ «BOSCH I GIMPERA», FUNDACIÓ «CERCLE D'ECONOMIA», y UNIVERSITAT DE BARCELONA (1991): *Enquesta sobre les relacions Universitat-Empresa.* Universitat de Barcelona (mimeografiado).

GADE, H.: «The Relevance and Role of Cosumers of Higher Education in the Quality Process. The Danish Experience», en *Frameworks for European Quality Assesment in Higher Education in Copenhague.* (mimeografiado), 14, anual.

GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L. (1987): *Educación Superior y Empleo en España,* 1.ª ed., Colección Tesis Doctorales, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

GARCÍA DE LEÓN, M. A. y GARCÍA DE CORTÁZAR, M. (1992): «Universidades y universitarios (1970-1990)», *Revista de Educación,* pp. 98-107.

HOMS, O. (1991): «Les polítiques de formació a les empreses espanyoles», *Temps d'Educació,* pp. 75-86.

HOMS, O.; MATHEU, X. y RODRÍGUEZ M. (1992): *Metodología para el diagnóstico de la cualificación en la empresa,* CIREM.

HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (eds.) (1992): *Enciclopedia Internacional de la Educación,* 1.ª ed., Madrid: Editorial Vicens Vives y Ministerio de Educación y Ciencia.

INSTITUT D'ESTUDIS UNIVERSITARIS «JOSEP TRUETA» (1991): *La Universitat Catalana des de la perspectiva de les empreses.* Institut d'Etudis Universitaris «Josep Trueta» (mimeografiado), 9.492.

– (1991): *Premsa. Universitat. Treball. Estudi de la demanda de titulats universitaris a través de la prensa (1988, 1989 i 1990).* Institut d'Estudis Universitaris «Josep Trueta» (mimeografiado) 9.523.

IRDAC (1992): *La insuficiencia de cualificaciones en Europa.* Indutrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communitites (IRDAC).

JOHNSTON, I. y MCCLELLAND, B. (1991): «The chaging environement», en *Gower Handbook of Training and Development,* John Prior (ed.), pp. 3-13, London: Gower in association with the Institute of Training and Development.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1988): «Universidad y Mercado de Trabajo», en *Planificación de la Educación y mercado de trabajo,* Julio Grao (ed.), pp. 144-173, 1.ª ed., vol. 1. Madrid: Narcea.

LOPE PEÑA, A. y MARTÍN ARTILES, A.: «Cambio Técnico y Proceso de recualificación: Formación y adquisición de las cualificaciones, un estudio de casos», en *IV Congreso Español de Sociología en Madrid,* (mimeografiado), p. 29, anual.

LYNTON, E. A. y ELMAN, S. E. (1987): *New Priorities for the University,* 1.ª ed., The Jossey-Bass Higher Education Series, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MINISTERIO DE EDUACIÓN Y CIENCIA (1987): *La reforma universitaria española. Evaluación e informe. International Council for Educational Development,* 2.ª ed., Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Universidades.

– (1988): *Las situaciones y perfil del desempleo y subempleo de los titulados universitarios.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo de Universidades.

– (1989): *El Stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo 1976/86.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo de Universidades.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - CIDE (1992): *El Sistema Educativo Español 1991,* 1.ª ed., Madrid: Centro de Publicaciones - MEC.

– (1992): *Las Desigualdades en la Educación en España,* 1.ª ed. CIDE. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1992): *Anuario de estadística universitaria 1991,* 1.ª ed., Madrid: Centro de Publicaciones - MEC.

OCDE (1987): *Les adultes et l'enseignement superieur.* Paris: OCDE.

– (1987): *Post-graduate education in the 1980s.* Paris: OCDE.

– (1987): *Universities under Scrutiny,* OCDE.

– (1989): *Universidad, Industria y Desarrollo,* 1.ª ed., traducido por CELER, Servicio Técnico de Traducciones. Informes OCDE, Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

– (1990): *L'enseignement dans les pays de l'OCDE 1987-88.* Paris: OCDE.

– (1991): *Les Relations entre l'enseignement superieur el l'emploi: les developpments recents de la formation professionelle contitnue des persones hautement qualifies.* OCDE (Direction des Affairs Socials, de la Main-d'Ouvre et de l'Educations), OCDE; SME-ED-WD-91-20.

– (1991): *L'evolution des relations entre l'enseignement superieur et l'emploi.* Paris: OCDE.

– (1992): *Higher education and employement, the changing relationship.* Paris: OCDE.

PARELLADA, M. (ed.) (1990): *Estructura económica de Cataluña,* 1.ª ed., Biblioteca de Economía, Serie Manuales. Madrid: Espasa Calpe.

PETERSON, R. (1992): *Training Needs Analysis in the Workplace,* 1.ª ed., Practical Trainers Series, London: Kogan Page.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991): «Calidad universitaria: Un enfoque institucional y multidimensional», en *La Evaluación de las Instituciones Universitarias.* Mario de Miguel; José-Ginés Mora y Sebastián Rodríguez (eds.), 39-71. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

ROTGER, J. M. (1993): *Neccessitats de Formació a l'Empresa i Sistema Universitari: el cas català.* Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona, .

SANROMÀ. E. (1990): «Mercado de trabajo y distribución de la renta», en *Estructura económica de Cataluña.* Martí Parellada (ed.), 85-112, 1.ª ed., vol. Madrid: España Calpe.

SOLÉ PARELLADA, FRANCESC (1989): *Necesidades de formación continua en áreas técnicas y económicas de Cataluña,* 1.ª ed., Barcelona: ICT (Institut Català de Tecnologia).

TEICHLER, U. (1990): «The Challenge of lifelong learning for the University», *CRE-action*, 53-68.

– (1992): «Educación Superior: currículum», en *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Torsten Husen y T. Neville Postelthwaite (eds.), 1943-1955. 1.ª ed. en castellà, vol. Barcelona: Ed. Vicens Vives - MEC.

TURNER, B. S. (1993): «Talcott Parsons, universalism and the educational revolution: democracy versus professinalism», *The British Journal of Sociology 44* (1, March 1993), pp. 1-24.

E S T U D I O S

ASPECTOS IDEOLÓGICOS EN LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS MATEMÁTICAS: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

JOSÉ M.ª NÚÑEZ ESPALLARGAS (*)
V. FONT MOLL (*)

1. CONTEXTUALIZACIÓN *VERSUS* DESCONTEXTUALIZACIÓN

El elevado grado de abstracción y generalización es una de las características específicas de los conceptos matemáticos y una de las posibles causas de la dificultad que presenta su aprendizaje. Contando con esta dificultad se ha actuado en dos direcciones opuestas:

1) Presentar los conceptos de la manera más general posible organizados en teorías con una estructura deductiva, para evitar que el alumno pueda asociar estos conceptos sólo a contextos muy determinados. Esta es la opción que ha tomado la presentación formalista de las matemáticas modernas.

2) Trabajar los conceptos en diferentes contextos concretos a fin de conseguir, por una parte, su significatividad y funcionalidad y, por otra, facilitar los procesos de abstracción y generalización. Esta segunda opción es la que, por ejemplo, recoge el currículum de la Educación Secundaria de la Generalitat de Catalunya en sus orientaciones didácticas: «La significatividad de los aprendizajes está relacionada con su funcionalidad, es decir, con la posibilidad de utilizarlos en diferentes contextos y situaciones. Para conseguir que los aprendizajes en matemáticas tengan este carácter de funcionalidad, es conveniente que los alumnos y las alumnas trabajen los contenidos a partir de actividades de aprendizaje que presenten situaciones problemáticas cuanto más diversificadas mejor» (Servei d'Ordenació Curricular, 1993, p. 47). Esta es la opción por la que, explícita o implícitamente, ha optado la enseñanza de las matemáticas a lo largo de su historia, si exceptuamos la época en la que la propuesta de una enseñanza formalista de las matemáticas tuvo predicamento.

(*) Departamento de Didáctica de las CCEE y de la Matemática de la Universidad de Barcelona, Melchor de Palau, 140. Barcelona 08014.

1.1. *Matemáticas descontextualizadas*

A principios de los años setenta aparecen los nuevos programas de EGB y BUP que incorporan las matemáticas «modernas». Estos programas pretendían: *1)* enseñar las estructuras básicas de la matemática y *2)* tener en cuenta el proceso evolutivo de las capacidades cognitivas de los alumnos. La idea que inspiraba el primer objetivo era que la enseñanza de las matemáticas tenía que estar de acuerdo con el espíritu de la época, que creía que éstas servían para estructurar el pensamiento y que eran el lenguaje de la ciencia. Podemos encontrar matemáticas en todas partes, se decía, pero no cualquier clase de matemáticas, sino las matemáticas de hoy día: la teoría de conjuntos, las estructuras matemáticas, la probabilidad, la estadística, el álgebra, la topología..., y cuanto más pronto los alumnos entren en contacto con estas matemáticas, mejor.

Como ejemplo de este interés por introducir lo más tempranamente posible las matemáticas modernas, tenemos la introducción de la teoría de conjuntos en preescolar. Este intento de poner la enseñanza de las matemáticas al nivel de las matemáticas del siglo XX se consideraba especialmente necesario en los niveles primario y secundario, en los cuales se creía que se estaban enseñando contenidos absoletos por no estar de acuerdo con el espíritu de las matemáticas modernas.

En la elaboración de los nuevos programas se procuró conseguir una coherencia interna desde el punto de vista de los contenidos matemáticos que se concretó en: *1)* el desarrollo consecuente del punto de vista conjuntista y vectorial; *2)* el desarrollo sistemático y coherente de la geometría a través del concepto de transformación, y *3)* el desarrollo de las estructuras algebraicas con aplicación inmediata a diferentes partes de la aritmética, del álgebra y de la geometría.

Los matemáticos profesionales partidarios de esta reforma creían que las dificultades que se producían en el aprendizaje de las matemáticas eran causadas, básicamente, por las presentaciones defectuosas de la matemática tradicional (definiciones poco precisas, conceptos no suficientemente generales, demostraciones poco rigurosas, etc.) que inducían en el alumno una concepción confusa de la matemática por la ausencia de una estructura deductiva rigurosa. Dicho en términos constructivistas actuales: consideraban que la matemática tradicional hacía una presentación confusa de las matemáticas y que, por tanto, no era potencialmente significativa para los alumnos.

No es el objeto de este artículo hacer una valoración de todo lo que representó la introducción de la matemática moderna durante los años setenta. Aquí solamente comentaremos cómo se aplicó en concreto esta reforma en el último ciclo de la EGB y en el BUP, y haremos referencia al trabajo de algunos grupos de renovación que surgieron como alternativa a la aplicación concreta de esta reforma. Respecto a la EGB el principal problema que se presentó a la hora de su aplicación fue el desconocimiento que tenían los maestros de los nuevos contenidos de la matemática moderna. En cambio, por parte del profesorado de BUP, la mayoría formado de acuerdo con el enfoque formalista y es-

tructuralista que ya era hegemónico en la enseñanza superior, el principal problema fue ignorar las aportaciones de los pedagogos y psicólogos sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas que inspiraban la reforma.

Sin entrar en un análisis exhaustivo de las consecuencias del enfoque «moderno» de las matemáticas, podemos decir que los aspectos más perjudiciales de la aplicación concreta de esta reforma fueron:

a) *Deductivismo exagerado:* las matemáticas se presentaban como unos conocimientos terminados y organizados deductivamente. Esta presentación podía poner de manifiesto al alumno la ordenación lógica de la materia pero, al presentar el producto terminado, impedía la acción, las conjeturas, la imaginación, etc.; es decir, en la terminología de la época, *impedía hacer matemáticas.*

b) *Definiciones formalizadas:* se cayó en el error de identificar el concepto que se quería enseñar con su definición formalizada. Esta identificación llevó: 1) *a presentar a los alumnos un exceso de simbolismo; 2)* a hacerlos manipular mecánicamente estos símbolos, sin saber lo que estaban haciendo (formalismo prematuro), y *3)* a olvidar que, para comprender un concepto matemático, son necesarias situaciones de referencia que le den sentido, al mismo tiempo que permiten descubrir las relaciones con otros conceptos.

c) *Exceso de generalización y, por tanto, falta de procesos de abstracción:* los conceptos se presentaban de la manera más general posible, con lo cual se iba de lo más general a lo más particular y, por tanto, no se mostraban al alumno las situaciones concretas que permitían abstraer sus similitudes e ir de lo concreto a lo más general.

d) *Las matemáticas por las matemáticas:* se presentaban unas matemáticas centradas sobre ellas mismas y muy alejadas de las otras ciencias. Los textos didácticos ofrecían pocas situaciones no matemáticas que permitiesen a los alumnos conocer la aplicación de las matemáticas a la realidad, lo cual facilitaba preguntas del tipo *esto para qué sirve.*

1.2. *De la descontextualización a la contextualización de las matemáticas*

Si bien en la secundaria sólo se consideró el criterio de la coherencia interna, en la EGB los partidarios más serios de la enseñanza de la matemática moderna también tuvieron en cuenta la aportación de los pedagogos y psicólogos sobre el aprendizaje-enseñanza de las matemáticas. Además de las ideas de Piaget, las ideas de Bruner y Dienes tuvieron mucha influencia.

Bruner se preocupó de estudiar el concepto de representación cognitiva. Según este autor, hay tres tipos de representaciones:

1) *La representación enactiva:* «es un modo de representar eventos pasados mediante una respuesta motriz adecuada» (Resnick, 1990, p. 141). Como ejemplo de representación enactiva tenemos el caso del niño que cuando deja caer un sonajero imita el movimiento del sonajero con la mano, indicando así que recuerda el objeto en relación a la acción que se realiza sobre el mismo.

2) *La representación icónica:* consiste en recrear mentalmente una situación anterior: por ejemplo, si en un viaje hemos visitado un lugar que nos ha gustado, podemos recrear sus imágenes.

3) *La representación simbólica:* este tipo de representación va ligada a la competencia lingüística y permite representar las situaciones mediante símbolos.

En consecuencia, Bruner propuso que los conceptos se enseñasen siguiendo estas tres fases: «(...) Por tanto, la clave para la enseñanza parecía ser el presentar los conceptos de forma que respondiesen de manera directa a los modos hipotéticos de representación. La forma en que los seres humanos se representaban mentalmente los actos, los objetos y las ideas, se podía traducir a formas de presentar los conceptos en el aula. Y, aunque algunos estudiantes podían estar "preparados" para una representación puramente simbólica, parecía prudente, no obstante, presentar también por lo menos el modo icónico, de forma que los estudiantes dispusiesen de imágenes de reserva si les fallaban las manipulaciones simbólicas (...)» (Resnick, 1990, p. 141).

Dienes se preocupó del aprendizaje de los conceptos matemáticos más complejos y diseñó una serie de secuencias didácticas regidas por los siguientes principios:

«1) *Principio dinámico:* Deben incluirse actividades prácticas o mentales que provean de la necesaria experiencia fundamental.

2) *Principio de constructividad:* Esencialmente implica la inducción desde lo particular a lo general (en contraste con el análisis que va de lo general a lo particular).

3) *Principio de variabilidad matemática:* Debe variarse la estructura matemática a partir de la cual el nuevo concepto o proceso se desarrolla para permitir que se distingan claramente todas las características matemáticas implicadas.

4) *Principio de variabilidad perceptiva:* Debe variarse suficientemente el marco de experiencia a partir del cual se desarrollan ideas y procesos al objeto de prevenir su fijación en un conjunto o conjuntos particulares de experiencias, esto es, debe propiciarse la abstracción» (Macnab, 1992, p. 52).

El principio de variabilidad perceptiva es importante porque si no se ponen ejemplos concretos variados de un concepto nos podemos encontrar con que los alumnos tomen como atributos relevantes del concepto aquellos que no lo son. Las variaciones matemáticas clarifican hasta qué punto se puede generalizar un concepto extendiéndolo a otros contextos. De acuerdo con este principio, por ejemplo, el aprendizaje-enseñanza del valor posicional no se ha de limitar al contexto de la base 10, sino que se ha de ampliar a otras bases para que los alumnos comprendan que el valor posicional de una cifra no depende del hecho de trabajar en base diez, puesto que en otras bases las cifras también tienen un valor posicional.

Los partidarios de la reforma decían que la enseñanza de las matemáticas debía tener en cuenta el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos, y que se tenía que ir de la acción a la abstracción, de acuerdo con lo que decían Piaget, Lovell, Bruner, Z. P. Dienes, etc. Todos estos autores coincidían en que, para poner de manifiesto las estructuras subyacentes de las matemáticas, el alumno tenía que pasar por tres fases:

a) *Fase de manipulación:* los conceptos tienen su origen en las acciones realizadas sobre los objetos.

b) *Fase de representación:* aquello que se ha comprendido se ha de poder explicar oralmente y se ha de saber representar icónicamente.

c) *Fase simbólica:* esta etapa es la más reflexiva y la que posibilita el paso efectivo a la abstracción; aquello que se ha comprendido se ha de saber trabajar con símbolos sin un referente concreto.

Estas ideas se concretaron en un material: los bloques lógicos y los bloques multibase de Dianes, que fueron muy importantes durante los años setenta-ochenta, y todavía se utilizan en la actualidad.

Esta manera de introducir los conceptos, si bien consideraba fundamental el aprendizaje de las estructuras matemáticas, inició tímidamente una línea de trabajo, que llamaremos *semántica* (entendiendo por semántica todo aquello que tiene que ver con la construcción de significado que hace el alumno), que pretendía resolver una de las grandes dificultades del aprendizaje de las matemáticas: su nivel de abstracción y generalización. Esta forma de entender la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas consideraba imprescindible presentar contextos variados que diesen sentido al concepto, oponiéndose a las versiones más formalistas de la matemática moderna, las cuales pretendían presentarlos de la manera más general posible y separados de los contextos que les daban sentido, para así evitar las dificultades de comprensión que la presentación contextualizada pudiese producir.

La aplicación concreta de las matemáticas modernas como reforma didáctica fue un fracaso. Como alternativa al formalismo en que había degenerado la in-

troducción de las matemáticas modernas surgieron, tanto en España como en otros países, diferentes grupos de renovación que profundizaron en esta línea semántica. Estos grupos proponían una alternativa basada en: *1)* enseñar las matemáticas a partir de la resolución de problemas y *2)* hacer ver a los alumnos que las matemáticas se podían aplicar a situaciones de la vida real (1).

Como ejemplo prototipo de estos grupos tenemos el Grup Zero. Este colectivo de profesores, además de estar entre los pioneros, fue uno de los que más profundizó en la presentación de unas matemáticas contextualizadas. En su *Guía del profesor* (G. Zero, 1978, p. 12) se citan, entre otros, los siguientes objetivos específicos para la enseñanza de las matemáticas:

«— Ofrecer una imagen de las Matemáticas como instrumento de trabajo y de análisis.

— Hacer unas matemáticas con capacidad de responder a la pregunta "esto para qué sirve"; las motivaciones no pueden ser, por tanto, de origen matemático, sino que han de atraer al alumno en el momento en que las estudia. Los conceptos matemáticos han de tener un soporte real.

— Romper el aislamiento de las diferentes disciplinas.»

El material elaborado por el Grup Zero (2) ponía el énfasis sobre los procesos de matematización de situaciones reales. La causa de este énfasis estaba en la suposición de que la principal dificultad que impedía el aprendizaje de las matemáticas a muchos alumnos era la falta de motivación ocasionada por una presentación de la matemática exclusivamente centrada sobre sí misma, y muy alejada de las otras ciencias. Su material pretendía que el alumno descubriese las aplicaciones de las matemáticas a las situaciones reales. De esta manera se creía conseguir la motivación de los alumnos y su implicación en las actividades propuestas. La profundización en esta línea de trabajo llevó a varios miembros de este grupo a participar en experiencias interdisciplinares. Dos de las más importantes fueron:

1) *Estudios del río Ripoll:* experimentada durante el curso 1983-1984, en el I. B. Joan Oliver de Sabadell.

2) *Astronomía: el eclipse del día 4-XII-1983* experimentada durante el curso 1983-1984, en el I. B. Pau Vila de Sabadell.

---

(1) En Díaz Godino (1991, pp. 37-39) se puede encontrar más información sobre estos grupos.

(2) Una buena explicación de la estructura y forma de utilización del material de este grupo la podemos encontrar en el artículo «Metodología: la resolución de problemas» (G. Zero, 1982).

Ambas experiencias fueron seleccionadas como programas de investigación y experimentación educativas por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Esta línea de trabajo interdisciplinar ha dado como principal resultado los proyectos interdisciplinares que se desarrollan en el IES Sabadell (matemáticas y ciencias) y en el IES Vallès (matemáticas, ciencias y tecnología) en el marco de la nueva reforma educativa (Lladó, 1993).

1.3. *Matemáticas contextualizadas*

Ya hemos comentado anteriormente que una de las características de las «mátematicas modernas» fue la presentación descontextualizada de los conceptos, y también que ha habido una larga tradición alternativa, que hemos llamado semántica, que es partidaria de presentar a los alumnos contextos concretos que den sentido a los conceptos matemáticos. La mayoría de las personas que reflexionan actualmente sobre la didáctica de las matemáticas son partidarias de esta línea «semántica». Dicho con otras palabras: la mayoría considera que los conceptos se han de presentar en contextos concretos que permitan a los alumnos darles sentido.

Ahora bien, dentro de esta línea hay opiniones que ponen el acento sobre la semántica pura mientras que otras lo ponen sobre la pragmática. Los primeros focalizan su atención sobre la relación entre el significado y el significante, suponiendo, implícitamente, que el concepto tiene un solo significado, y creen que una enseñanza contextualizada de las matemáticas implica trabajar el mismo concepto en diferentes contextos concretos, ayudando a los alumnos a distinguir el concepto matemático (siempre con el mismo significado en los diferentes contextos) de los otros aspectos de la situación. Los partidarios de este punto de vista suelen suponer que los conceptos matemáticos forman parte de un conocimiento objetivo que nos permite hacer representaciones que son, en parte, homeomórficas a la realidad. Por tanto, en muchos casos consideran que los conceptos tienen una existencia independiente del sujeto y que el proceso que ha de seguir el alumno consiste en hacer construcciones personales hasta llegar a captar el «verdadero» significado del concepto.

Los que ponen el acento en la pragmática, además de considerar la relación entre el significado y el significante de los conceptos, tienen en cuenta el uso que hacen los usuarios en los diferentes contextos que le dan sentido. Desde esta perspectiva, más que hablar del significado de un concepto hemos de hablar de una red de significados que se relacionan entre sí y, a su vez, con una red de representaciones (significantes). Los partidarios de este punto de vista suelen dar mucha importancia a la construcción social de los significados y, en muchos casos, ponen en cuestión el paradigma del *conocimiento objetivo.*

El significado del concepto de número natural y el de pendiente de una recta nos pueden servir para ilustrar la diferencia entre los dos puntos de vista:

— *Concepto de número*

a) El concepto de número tiene el siguiente significado: es la propiedad común a todas las colecciones que se pueden poner en correspondencia uno-a-uno. Por tanto, la propuesta didáctica consiste en presentar contextos concretos que permitan al alumno construir este significado, y, una vez construido, presentar situaciones reales que le permitan aplicarlo. Desde esta perspectiva, el concepto tiene un solo significado y se tiene que procurar que la manera de utilizarlo en la clase responda a este significado.

b) Los números se usan en contextos de comunicación (autocomunicación) diferentes, por ejemplo: contexto de secuencia, contexto de recuento, contexto cardinal, contexto ordinal y contexto de código. En cada uno de estos contextos de uso, el concepto de número tiene un significado concreto (sentido), por ejemplo, los números de teléfono (contexto de código) no se pueden sumar, mientras que los números en un contexto cardinal sí. A partir de los diferentes significados concretos aparece una red de significados del concepto número. Esta red de significados puede ir cambiando a medida que la persona utiliza el concepto de número en situaciones nuevas, como por ejemplo, en un contexto de medida. En efecto, como resultado de la utilización de los números en un contexto de medida, el alumno se puede ver obligado a ampliar y cambiar la red de significados que había construido a partir de los otros contextos. Desde esta perspectiva, la propuesta didáctica consistirá en presentar la mayor cantidad posible de contextos diferentes que puedan dar sentido al concepto que se quiere enseñar.

— *Pendiente de una recta*

a) El significado del concepto pendiente de una recta es, por ejemplo, el siguiente: el número *a* que aparece en la fórmula $y = ax + b$. La propuesta didáctica consiste en poner muchos contextos concretos (velocidades, fuerzas, etc.) en los cuales el alumno tenga que trabajar con fórmulas de este tipo y a partir de los cuales pueda dar al concepto de pendiente el significado de «número que multiplica a la *x*». El profesor que hace este planteamiento didáctico, implícita o explícitamente, está dentro de un marco algebraico/funcional y no se plantea el significado del concepto pendiente en otros marcos como, por ejemplo, el geométrico.

b) Si queremos que el alumno aprenda el concepto de pendiente de una recta con el siguiente significado: el número *a* que aparece en la fórmula $y = ax + b$, a continuación nos hemos de preguntar: ¿cuál es el significado concreto que toma la pendiente de una recta en los contextos en que normalmente se utiliza? (contexto geométrico: la inclinación de la recta; contexto de desplazamiento: número de unidades de desplaza-

miento vertical por cada unidad de desplazamiento horizontal; contexto funcional: número que corresponde al uno; contexto algebraico: el número *a* que aparece en la fórmula $y = ax + b$, etc.). Después nos hemos de preguntar ¿cuál de estos significados concretos son conocidos por los alumnos, cuáles conviene trabajar?, etc.

Dicho de otra manera, si ponemos el acento en la semántica pura, para preparar las actividades de enseñanza-aprendizaje de un nuevo concepto, nos hemos de formular la pregunta: ¿cuál es el significado de este concepto? Una vez que tenemos claro el significado que queremos enseñar, nos hemos de preocupar de buscar los contextos concretos que permitirán que los alumnos adquieran el concepto con este significado. Si ponemos el acento en la pragmática, después de la pregunta: ¿Cuál es el significado del concepto que queremos enseñar? nos hemos de formular preguntas del tipo: ¿Cuál es el sentido del concepto que queremos enseñar en los diferentes contextos en los que normalmente se utiliza? ¿Cuáles de estos sentidos son conocidos por los alumnos? ¿Cuáles son desconocidos? ¿Cuál de estos contextos conviene trabajar? ¿Cómo se puede llegar al significado que queremos enseñar a partir de los diferentes significados concretos? ¿Cuáles de estos sentidos pueden representar un obstáculo para construir el significado que queremos?, etc.

El punto de vista que pone el acento en la pragmática, al considerar que el significado de un concepto es el resultado de la modificación, ampliación, revisión, relación, etc. de los diferentes significados concretos, nos lleva a la consideración de que alguno de éstos pueda ser un obstáculo que dificulte la modificación y ampliación del significado del concepto. Esta sería otra manera de considerar el tema de las concepciones erróneas, los preconceptos, las ideas intuitivas de los alumnos, los obstáculos epistemológicos que estudia la escuela francesa (Brousseau, 1983), etc. Es decir, es otra manera de poner de manifiesto un hecho en el que coinciden la mayoría de las teorías de aprendizaje actuales: la importancia de considerar los conocimientos que tiene el alumno cuando aprende un nuevo contenido y las dificultades que este hecho puede producir.

2. FACTORES IDEOLÓGICOS EN LA ELECCIÓN DE LAS SITUACIONES QUE PERMITEN CONTEXTUALIZAR LOS CONCEPTOS MATEMÁTICOS: UN EJEMPLO HISTÓRICO

En el momento de elegir las situaciones que permiten contextualizar los conceptos matemáticos intervienen inevitablemente muchos factores: nivel de desarrollo intelectual de los alumnos, que la situación sea motivadora, que sea relevante científica y socialmente, etc. Pero también encontramos factores de carácter ideológico. En la segunda parte de este trabajo analizaremos, a través de un ejemplo histórico, la componente ideológica de ciertas situaciones matemáticas que pretenden contextualizar los contenidos matemáticos. Si bien el estudio puede realizarse sobre materiales tanto antiguos como modernos, hemos optado por un distanciamiento temporal que permite destacar más claramente algunos

de los factores. Para esta primera aproximación al análisis de las componentes ideológicas hemos seleccionado el material comentado de las actividades propuestas en diversos manuales de aritmética dirigidos a la enseñanza elemental de la primera mitad de este siglo.

— *Monetarismo* versus *solidaridad*

El primer hecho que destaca al leer con algún detenimiento los textos aritméticos de principios de siglo es la importancia otorgada a las relaciones económicas. Para no extendernos excesivamente en este punto, aquí nos vamos a limitar a señalar dos obras en las que se contraponen dos situaciones extremas por lo que se refiere al papel desempeñado por las aplicaciones económicas en los problemas de cálculo. Ambos textos tienen prácticamente el mismo año de edición, pero correponden a dos enfoques o concepciones de la sociedad radicalmente diferentes.

El primer texto es una aritmética utilizada en los colegios de las Hermanas Carmelitas de la Caridad de principios de siglo (H. C., 1906). Contiene esta aritmética un gran número de problemas de cálculo aplicado y prácticamente en todos ellos, las referencias al dinero son constantes. Estas alusiones las podemos encontrar en todo tipo de situaciones. Veamos dos ejemplos:

> «La mamá de Merceditas prometió enviarle por Navidad al colegio, tantas pesetas de turrón cuantos billetes o premios hubiese obtenido desde el principio de curso. La niña escribió a su mamá antes de las Navidades enviándoselos, recibiendo en contestación 9,250 kg. de turrón de Alicante, yema y nieve, costando por término medio a 1,125 pesetas la libra, y 2,065 kg. de Jijona, a 1,75 pesetas *id.* ¿Cuántos billetes ganó la aplicada Mercedes?» (H. C., 1906, p. 121).

> «La viuda de un militar que pereció en la última guerra de Cuba disfruta de un sueldo de 1.375 pesetas al año; y dando lecciones de música y francés a algunas señoritas, gana 10 duros mensuales. ¿Qué cantidad podrá depositar cada mes en la Caja de Ahorros, necesitando para su manutención y demás gastos los 7/9 de lo que posee y destinando el 4 por 100 del resto para limosnas?» (H. C., 1906, p. 156).

En ocasiones, no se habla de dinero, pero sí de metales preciosos:

> «Una joven tiene en dote el valor que en oro, plata y cobre pesa el agua que contiene una botella de 2 dm. cúbicos, de capacidad. ¿Qué valor tiene cada uno de los metales y todos juntos?» (3) (H. C., 1906, p. 120).

---

(3) El manual contiene una tabla con las equivalencias monetarias de los metales preciosos.

Para mostrar de un modo cuantitativo la insistencia en el tema monetario, así como para descubrir qué tipos de operaciones o de cuestiones están más afectadas, observemos cómo se distribuyen los contenidos de los 327 problemas que aparecen en la obra. Bajo la letra *D* incluimos todos los problemas en los que se alude de un modo explícito al dinero, refiriéndose a pesetas, duros, otras monedas o a metales preciosos. Con la *C* indicamos aquellos en los que, si bien no se habla de dinero, se tratan cuestiones de carácter económico: compra-ventas, intercambios, productividad, beneficios, herencias, etc. Finalmente, en el epígrafe *O* reunimos los problemas de otros tipos: medida de magnitudes, tiempo transcurrido, etc.

En la tabla se observa que, aproximadamente, el 10 por 100 de los problemas no hacen referencia al dinero o a las actividades de carácter económico. Y nada menos que en el 70 por 100 de los ejercicios propuestos interviene explícitamente el dinero. Si nos fijamos en el detalle de los apartados, prácticamente en todos ellos hay alusiones monetarias, incluso se fuerza su inclusión en los dedicados a la práctica de las unidades de medida de longitudes:

> «Se quiere adornar un paseo que mide 3,43 hm de longitud, con dos hileras de acacias, y que la distancia de un árbol a otro sea de 7 m. ¿Cuántas acacias se necesitan, y cuánto valdrán, costando cada una 6 pesetas?» (H. C., 1906, p. 115).

Entre los escasos problemas de carácter no económico que aparecen en la obra comentada, el elemento religioso suele ser la fuente de inspiración usual para el autor anónimo. Un ejemplo significativo podría ser el siguiente:

> «El 8 de diciembre de 1854 a las 8 salía del Vaticano, en procesión hacia la gran Basílica de San Pedro, el inmortal Pío IX, para declarar dogma de fe el misterio de la Inmaculada Concepción, y el 7 de febrero de 1878, a las 17 horas y 40 minutos, terminó su preciosa existencia este Pontífice Santo. ¿Cuánto tiempo tardó en pasar a mejor vida después de la fecha en que decretó la Concepción Inmaculada de María?» (H. C., 1906, p. 134).

En el extremo opuesto de los textos que no enfatizan el papel del dinero en los problemas de cálculo figura un manual de aritmética publicado por la Escuela Moderna de Barcelona, institución docente fundada por el pedagogo de ideas libertarias Ferrer y Guardia (Paraf-Javal, 1905). La obra en cuestión contiene un apéndice de «Ejercicios» con 202 problemas aplicados. Si analizamos ahora, manteniendo el criterio clasificatorio anterior, los contenidos de estos problemas nos encontraremos ante una situación totalmente inversa.

TABLA 1

	D	(%)	*C*	(%)	*O*	(%)	TOTAL
Números naturales (adición)	7	(37)	8	(42)	4	(21)	19
Números naturales (sustracción) . .	11	(69)	3	(19)	2	(12)	16
Números naturales (multiplicación)	14	(67)	2	(9)	5	(24)	21
Números naturales (división)	23	(100)	0	(0)	0	(0)	23
Números decimales (adición)	13	(76)	2	(12)	2	(12)	17
Números decimales (sustracción) .	12	(75)	4	(25)	0	(0)	16
Números decimales (multiplicación) .	20	(95)	1	(5)	0	(0)	21
Números decimales (división)	21	(100)	0	(0)	0	(0)	21
S. M. D. (longitud)	4	(27)	7	(46)	4	(27)	15
S. M. D. (superficie)	0	(0)	10	(72)	4	(28)	14
S. M. D. (volumen)	15	(75)	2	(10)	3	(15)	20
S. M. D. (capacidad)	14	(82)	3	(18)	0	(0)	17
S. M. D. (peso)	12	(68)	3	(16)	3	(16)	18
Números complejos (adición)	0	(0)	4	(80)	1	(20)	5
Números complejos (sustracción) .	0	(0)	4	(57)	3	(43)	7
Números complejos (multiplicación) .	8	(100)	0	(0)	0	(0)	8
Números complejos (división)	9	(90)	1	(10)	0	(0)	10
Fracciones (adición)	3	(43)	3	(43)	1	(14)	7
Fracciones (sustracción)	1	(14)	6	(86)	0	(0)	7
Fracciones (multiplicación)	10	(100)	0	(0)	0	(0)	10
Fracciones (división)	10	(91)	0	(0)	1	(9)	11
Tantos por ciento	24	(100)	0	(0)	0	(0)	24
TOTALES	**231**	**(71)**	**63**	**(19)**	**33**	**(10)**	**327**

TABLA 2

	D	(%)	C	(%)	O	(%)	TOTAL
Ejercicios de sumas	3	(8)	2	(6)	30	(86)	35
Ejercicios de restas	7	(18)	5	(13)	27	(69)	39
Ejercicios de multiplicaciones	8	(15)	4	(8)	4	(77)	53
Ejercicios de divisiones	19	(25)	20	(27)	36	(48)	75
TOTALES	37	(18)	31	(15)	134	(67)	202

Aquí, casi el 70 por 100 de los problemas tratan de cuestiones no económicas, destacando, entre la multiplicidad de temas incluidos en este apartado, el alto porcentaje representado por los correspondientes a situaciones de carácter científico, tales como cálculos astronómicos, fisiológicos, etc.:

> «Venus gira alrededor del Sol en unos 225 días y Mercurio en unos 88 días. ¿Cuántas veces cumplen esta revolución mientras la Tierra gira una sola vez alrededor del Sol?» (Paraf-Javal, p. 170).

> «Un hombre respira 18 veces por término medio en un minuto, introduciendo unos 10.000 litros de aire en sus pulmones en 24 horas. ¿Cuántos litros respira en una hora, en un minuto y en un segundo?» (Paraf-Javal, 1905, p. 165),

totalmente en concordancia con el énfasis que el movimiento anarquista de la época ponía en la ciencia como motor esencial del proceso de emancipación social del hombre. Sólo el 15 por 100 de los ejercicios pertenecen a la categoría *D*. Destaquemos la peculiaridad de que todas las alusiones al dinero se refieren siempre a situaciones en las que se critica directa o indirectamente el sistema capitalista bajo sus diversas manifestaciones; en unos casos se ataca, por ejemplo, el carácter abusivo de la actividad empresarial:

> «Un industrial explotador, cuyo capital, como el de todos los capitalistas, se acumula merced a las privaciones de la clase obrera, ha determinado, contando de antemano con la inconsciencia de sus obreros, rebajar 2 reales a cada una de las 252 piezas que semanalmente le elaboran sus esclavos. Dígase cuánto representa esta rebaja al cabo de un año, cuántos obreros trabajan en su fábrica, sabiendo que cada uno fabrica 6 piezas semanalmente y cuánto roba a cada obrero» (Paraf-Javal, 1905, p. 164).

En otros, la improductividad social de las rentas de capital:

«Una familia obrera habitó por espacio de 18 años y 9 meses la casa de un rico propietario, pagando en concepto de alquiler 24 pesetas mensuales. Al cabo de dicho tiempo, por crisis de trabajo ocasionadas por el desequilibrio industrial que origina la explotación del obrero por el capitalista, dicha familia dejó de pagar el alquiler, siendo desahuciada *incontinenti* sin ninguna consideración. Dígase el valor de los alquileres percibidos, en dicho período de tiempo por el propietario, quien ha vivido sin trabajar» (Paraf-Javal, 1905, p. 156).

No faltan ejemplos donde se insiste en el carácter solidario que debería regir la conducta humana en una sociedad igualitaria:

«Un compañero ebanista, viendo que yo no tenía muebles, me dio una cómoda, una cama, una mesa y una silla. Le di las gracias, haciéndole notar que, dándome esos objetos perdía su valor, y me respondió: "Yo hubiera podido vender la silla en 7 pesetas, la mesa en 24, la cama en tanto como la silla y la mesa juntas, la cómoda en 75 pesetas; pero el placer que tengo en dar todo eso a un compañero, vale mucho más. Ese es el placer que se tendrá en una sociedad razonable en prestarse un apoyo mutuo. Ya sé que tienes vacía la bolsa; pero, por divertirnos un rato, dime la cantidad que no me debes"» (Paraf-Javal, 1905, p. 148).

También encontramos en algunos problemas un cierto sentido irónico del humor, no muy frecuente en los manuales de aritmética, y perceptible en ejercicios como el siguiente:

«Un propietario tiene diez locales que alquila por 125, 112, 254, 362, 195, 476, 1.048, 6.351, 12.739 y 15.273 pesetas anuales. Los inquilinos de los locales que pagan 254 y 195 pesetas se presentan al propietario y le dicen: "Nosotros nacimos el mismo año que tú; hemos trabajado siempre más que tú, y no nos parece justo que tú seas propitario y que nosotros no lo seamos, por lo que hemos decidido no pagarte el alquiler". El propietario les responde: "Tenéis razón, y en vuestro lugar yo haría lo mismo. Consiento en que no me paguéis el alquiler a condición de que no lo digáis a los otros inquilinos y que calculéis lo que yo cobraría cada año: *1.°* si todos mis inquilinos me pagasen; *2.°* si vosotros no me pagáis; *3.°* en caso de negarse a pagarme los inquilinos que pagan menos de 300 pesetas; *4.°* en caso de la misma negativa de los de 1.000 pesetas, y *5.°* en el mismo caso de los de 12.000 pesetas". A lo que responden los dos inquilinos: "El dinero no nos importa; haz el cálculo tú mismo". El propietario lo hace, ¿qué le resulta?» (Paraf-Javal, 1905, p. 154).

Pero, a pesar de la defensa que se hace, a través de las situaciones planteadas en los problemas de una sociedad igualitaria, basada en el intercambio de productos y donde el dinero resulta superfluo, las referencias al asunto monetario resultan inevitables:

> «Si los hombres fueran razonables, los problemas de dinero ya no existirían. No se diría, por ejemplo: "Una persona tiene 120 duros; si gasta cada día 26 reales, ¿cuántos días le durará aquella cantidad?"» (Paraf-Leval, 1905, p. 172).

> «En la sociedad actual no se piensa en la felicidad de hacer circular la substancia útil entre los hombres. Se prefiere dejar que se pierda la substancia antes de darla a los necesitados que no pueden pagarla. Estimando únicamente la ganancia posible, se dirá, por ejemplo: "Un quintal de bacalao vale 188 reales, ¿a cómo venderé la libra para ganar en él 5 pesetas?"» (Paraf-Leval, 1905, p. 171).

> «Una colonia de individuos razonables que se han reunido para producir y consumir en común, sin preocuparse de dinero ni de comercio, cría por término medio 43 gallinas, que ponen unos 126 huevos anuales cada una. Si en lugar de tener huevos gratis, hubieran de comprarlos a razón de 8 céntimos cada uno. ¿Cuánto gastarían al año?» (Paraf-Leval, 1905, p. 161).

En el apartado *C* donde, sin hacer alusión al dinero, se contabilizan los problemas que contemplan actividades económicas, encontramos poca variedad de situaciones, pues aquí, y en sintonía plenamente con las ideas autogestionarias del autor, todos los ejercicios se refieren siempre a la producción de bienes industriales o agrícolas, pero en ningún caso se tratan otras actividades como el comercio, las compra-ventas o las herencias.

— *Sexismo*

Cualquier observador sensible a las diferencias respecto al tratamiento sexista que se hace en los textos didácticos reconocerá que, cuando se alude a personas, predominan en los textos de matemáticas, como en los de otras materias, los personajes masculinos. Por ello nos parece interesante comentar brevemente un texto en el que ocurre precisamente todo lo contrario. Se trata de una aritmética publicada en la postguerra y que servía de texto en los colegios femeninos regentados por religiosas teresianas (S. T. J., 1946). En esta obra abundan los problemas, pero lo notable es que, en el centenar largo de los existentes, en ningún caso aparecen seres humanos de sexo masculino, salvo los abuelos, padres o hermanos de las protagonistas. Además, en todos los problemas intervienen siempre niñas que se mueven en un mundo circunscrito estrictamente a las situaciones escolares o familiares, apareciendo muy raramen-

te ejemplos fuera de estos contextos. Resulta evidente que, esta ausencia del sexo masculino no responde a planteamientos feministas, sino a la pretensión de evitar en las pequeñas lectoras los «malos pensamientos».

— *Religiosidad*

El texto que acabamos de citar nos puede servir, también, perfectamente para ilustrar otro *leit-motiv* presente en la mayor parte de los manuales escolares utilizados por las diversas órdenes o instituciones religiosas del pasado reciente. Nos referimos a las alusiones de carácter religioso, que en la obra comentada son constantes, no sólo a través de citas bíblicas intercaladas entre sus páginas, algunas elegidas quizá por reflejar un cierto aire matemático.

> «Con la misma medida con que midiereis seréis medidos» (S. T. J., 1946, p. 9).

> «Los postreros en este mundo serán los primeros en el reino de los cielos y los primeros serán los postreros» (S. T. J., 1946, p. 108).

sino, y sobre todo, por los contenidos de los problemas:

> «María Esther ha cortado en su jardín 7 rosas para ofrecérselas a la Santísima Virgen, 4 para sus papás y 2 para su hermanita; en el rosal han quedado 9 rosas. ¿Cuántas tenía antes de cortar la primera flor?» (S. T. J., 1946, p. 41).

> «El devocionario de Teresina tiene 52 hojas, el de su hermanita Rosario 60, y el de su prima Elvira 25. ¿Cuántas hojas tienen entre las tres?» (S. T. J., 1946, p. 41).

> «Si cada día aprende Rosina 25 líneas del Catecismo, ¿cuántas sabrá al cabo de un mes y cuánto tiempo empleará en aprender 168 páginas, cada una de las cuales tiene 30 líneas?» (S. T. J., 1946, p. 25).

La importancia relativa concedida a la religión resulta patente incluso cuando en los ejercicios se compara la extensión dedicada al estudio de las diversas disciplinas escolares:

> «Al terminar el mes de noviembre Josefina ha aprendido 8 lecciones del programa de Religión, 7 del de Aritmética, 9 de Gramática, 5 de Geografía, 6 de Historia Sagrada y 4 de Geometría. ¿Cuántas lecciones sabe Josefina y cuántas le faltan si el programa de Religión tiene 25 lecciones, 19 el de Aritmética, 21 el de Gramática, 22 el de Geografía, 20 el de Historia Sagrada y 14 el de Geometría?» (S. T. J., 1946, p. 43).

A través de los problemas se enfatizan las virtudes cristianas, especialmente la de la caridad:

«María quiere dar 4 estampas a cada una de las 12 niñas pobres que por Navidad visten en el colegio; pero sólo tiene 18 estampas. ¿Cuántas le faltan para tener el número que necesita?» (S. T. J., 1946, p. 104).

«En un colegio hay 95 pensionistas; un día para merienda les dieron tres pastelillos a cada una, pero como era sábado, todas, en obsequio a la Santísima Virgen, reservaron uno para los pobres. ¿De cuántos pastelillos se privaron entre todas?» (S. T. J., 1946, p. 58).

Precisamente, y a nuestro juicio, es dentro de esta línea de motivación donde encontramos los problemas más imaginativos. Un buen ejemplo podría ser:

«Al salir María del colegio encuentra una pobrecita niña que le dice, mostrándole una lindísima muñeca: señorita, mi madre está enferma y para comprar medicinas necesito vender esta muñeca. Si me da usted 7 pesetas por ella, estaré contenta y créame que es muy barata, pues me ha costado 3 veces más. ¿Cuántos reales ha costado la muñeca?» (S. T. J., 1946, p. 78).

Que, para no dejar mala conciencia en la protagonista por haberse aprovechado de una situación de pobreza, continúa de este modo en el problema siguiente:

«María es tan caritativa que fue a su casa y rompió la hucha. Encontró en ella 5 veces más de lo que había costado la muñeca, y lo entregó todo a la niña pobre. ¿Cuánto podía gastar ésta en medicinas para su madre?» (S. T. J., 1946, p. 78).

— *Militarismo y sus consecuencias*

El militarismo es otra manifestación detectable en los textos de matemáticas, aunque sólo se ponga de relieve con claridad en situaciones de conflicto armado real. Este es el caso de algunas libretas de cálculo publicadas en plena guerra civil española, en las que los niños aprenden los primeros números contando los soldados que aparecen dibujados en diferentes escenas (Gelabert, 1936). En la inmediata postguerra la ubicuidad de las manifestaciones militares en la sociedad civil tiene su reflejo en los textos de matemáticas:

«Por un pueblo ha pasado un tren militar conduciendo 1.587 soldados, después han pasado otros dos llevado cada uno 1.250 y más tarde tres camio-

nes con 35 soldados, el primero, 40 el segundo y 45 el tercero. ¿Cuántos soldados han pasado entre todos estos por el pueblo?» (Anónimo, 1939, p. 46).

«En un convoy militar de 8 vagones van 563 soldados, llevando igual número todos los vagones, excepto el furgón, que lleva menos de 8. ¿Cuántos soldados lleva cada vagón y cuántos el furgón?» (Anónimo, 1939, p. 88).

En ocasiones también pueden sentirse sus efectos indirectos cuando el conflicto bélico, sin llegar a ser una guerra total, afecta dolorosamente a la nación. Ésta podría ser la justificación del elevado número de problemas con situaciones de carácter militar que aparecen en una colección de ejercicios publicada en los años veinte, dirigida a los alumnos de una institución religiosa (F. T. D., 1992), y que recoge posiblemente los ecos de la desastrosa Guerra de Marruecos:

«La infantería hizo ayer 25.900 disparos y la caballería 9.815. Dígase el número de tiros» (F. T. D., 1992, p. 66).

«¿Cuántos soldados componen un batallón de 4 compañías, teniendo cada una de éstas 136 hombres?» (F. T. D., 1992, p. 72).

«Antes de entrar en batalla un ejército contaba 80.000 hombres y después de ella sólo vivían 58.400. ¿Cuántos murieron?» (F. T. D., 1922, p. 69).

La influencia de las guerras no sólo se detecta por un aumento de las referencias de los temas militares, sino también por las consecuencias que provocan en las condiciones de vida de los supervivientes. Entre ellas destacaremos la penuria derivada de la escasez de productos y bienes de primera necesidad. En una aritmética de los años de postguerra (H. D. R., 1944) encontramos, dentro de la sección de problemas, un apartado que, con el significativo título de gastos «gastos inútiles», intenta mostrar, a través de los ejercicios de cálculo, el ahorro que puede conseguirse prescindiendo de los caprichos superfluos:

«Un empleado de poca paga gasta al día 0,80 pesetas en tabaco; 0,70 pesetas en cerveza y 0,50 pesetas, en tranvías. Con lo que gasta al año en estas cosas, ¿cuántos kg. de carne podría comprar a 8 pesetas el kg.?» (H. D. R., 1944, p. 65).

«Un sujeto gasta en tomar café en el café 1 peseta diaria. Decide suprimir este gasto y con la economía que esta supresión representa comprar libros para ir formándose una biblioteca. Con el ahorro de un año, ¿cuántos volúmenes de 5 pesetas uno podrá adquirir?» (H.D.R., 1944, p. 65).

— *Nacionalismo*

Muchos de los lectores que, por su edad, estudiaron con textos de la época dura del franquismo recordarán, sin duda, problemas de este tipo: «Escribir en numeración romana las siguientes fechas: 1492 (descubrimiento de América), 1085 (conquista de Toledo por Alfonso VI), 1939 (fin de la Guerra de Liberación)...», en los que aparecían fechas no elegidas al azar entre los acontecimientos históricos de la humanidad, sino deliberadamente entre las que coincidían con momentos considerados como cimeros de la historia española; todo ello en sintonía, desde luego, con el espíritu de exaltación patriótica que caracterizaba muchas de las manifestaciones pedagógicas en la década de los cincuenta.

Pero la impronta nacionalista no aparece sólo en los manuales editados bajo el aura del «imperialismo» español, pues la podemos encontrar también en los textos de otras nacionalidades ibéricas. Puede servir de ejemplo en este sentido unos cuadernillos de ejercicios en lengua catalana publicados muy a finales del siglo pasado (Lletjòs, 1899). Iban dirigidos a los alumnos de las escuelas catalanas y en ellos, el autor presenta siempre situaciones próximas al entorno del niño, tanto del de ciudad como del rural. Las alusiones históricas menudean, en algún caso para recordar pasadas grandezas:

> «L'histórich Saló de Cent, de la ciutat de Barcelona té 140 palms de llarg per 65 d'ample. Considerantse 6 dm. en quadro per persona, quçna es la cabuda de dit important Local, que tants records guarda de nostra menyspreuada grandesa?» (4). (Lletjòs, 1899, *Q.* 5, p. 15),

y en otros, los más, para lamentar los sucesos desafortunados de la historia de Cataluña:

> «En lo siti que sufri Barcelona de part de *l'Animoso* hi hagué dia que'ls sitiadors tiraren 1.162 bombas: quántas ne corresponden per hora?» (Lletjòs, 1899, *Q.* 5, p. 5).

> «En lo mateix siti, l'exército enemich constava d'uns cent mil homens, mentres que nosaltres ab prou feynas si eram 8000; en quína proporció'ns trobavam?» (Llethjòs, 1899, *Q.* 5, p. 5).

> «La fundació de la Nacionalitat Catalana comensa ab Jofre'l Pilós en 874, y la perdua de totas sas llivertats ocorregué en temps de Felip V, any 1714, número d'anys que gosá de major ó menor independencia, y quánts ne fa de sa opressió?» (Lletjòs, 1899, *Q.* 5, p. 7).

El sentimiento nacionalista está también presente en otros diversos tipos de problemas al manifestar en ellos agravios y quejas, que eran denunciados por el nacionalismo catalán de la época:

Carlos III en 1770 establí las quintas; quánts anys fa que pesa sobre nosaltres tan injusta, drudel y absurda contribució de sang?» (Lletjòs, 1899, *Quadern* 2, p. 9).

«La divisió artificial é illógica de Catalunya en provincias dona pera Barcelona 7.731 km. quadrats; pera Tarragona 6.349, y pera Girona 5.884; essent la superficie total de la regió catalana 32.330 km. quadrats, quina será la extensió superficial de Lleyda?» (Lletjòs, 1899, *Quadern* 2 p. 11).

«Segons lo vigent sistema de contribució, una casa de Barcelona de valor real 340.000 pessetas paga al gobern central 2.328 pesetas; y segóns lo sistema tributari acordat en l'Assamblea de Manresa no més ne pagarça 561; quánt quedaria á favor del propietari si Catalunya tingués autonomia económica?» (5) (Lletjòs, 1899, *Quadern* 2,p. 14).

3. CONSIDERACIONES FINALES

En el proceso educativo cualquier opción pedagógica comporta un componente ideológico. Esto es cierto, no sólo en materias de mayor contenido «social» como la geografía, la historia o las ciencias naturales, sino también, como hemos podido observar a través de una parte de nuestro trabajo, en las matemáticas, disciplina tradicionalmente considerada como modelo de imparcialidad o asepticismo ideológico. Precisamente en la enseñanza de las matemáticas tanto en la elección de una metodología contextualizadora como no contextualizadora responde ya a opciones ideológicas implícitas.

Para comprender mejor la interrelación entre ideología y contextualización en las situaciones de enseñanza/aprendizaje de las matemáticas es necesario realizar más estudios en la línea del que aquí hemos presentado. No sólo utilizando material antiguo, sino también reciente, como podría ser, por ejemplo, los textos elaborados por los grupos de renovación que hemos comentado anteriormente. Si bien es cierto, que la perspectiva histórica permite que determinados factores destaquen más nítidamente, en algunos casos puede difuminar otros. Esto ocurre, por citar un ejemplo, al analizar la utilización de una situación en la que aparecen dinosaurios en un texto de matemáticas de tercero de primaria publicado recientemente. Desde una visión temporalmente distante se podría interpretar como una situación de contextualización científica, si bien, un análisis más detallado descubriría que la presentación de esta situación responde, fundamentalmente, al aprovechamiento de una moda infantil impuesta por los medios audiovisuales, que el autor del texto ha elegido por creer que puede servir para motivar a los alumnos.

---

(4) En esta cita como en las siguientes se mantiene la ortografía del original.

(5) En la Asamblea de Manresa de 1892 se establecieron las bases programáticas del catalanismo contemporáneo.

En el ámbito de la actual reforma asistimos a la elaboración de unos materiales escolares que presentan, por una parte, unas matemáticas contextualizadas, y por otra, incluyen contenidos curriculares de actitudes, valores y normas. Tanto en los contenidos de actitudes, valores y normas, como en la elección de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, la ideología juega un papel importante. Por todo ello conviene que los autores del material, así como los usuarios (padres, profesores y alumnos), sean conscientes de los factores ideológicos que se van a transmitir en su utilización.

BIBLIOGRAFÍA

ANÓNIMO. (1939): *Manual de aritmética y geometría. Primer grado.* Santander, Instituto de España.

BROUSSEAU, G. (1983): «Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques», *Recherches en Didactique des Mathématiques,* vol. 4.2, pp. 165-198.

F. T. D. (1992): *Ejercicios sobre las cuatro operaciones fundamentales,* Barcelona, Editorial F. T. D.

GELABERT, J. (1936): *Aritmètica. Primer grau.* Girona, Dalmau Carles, Pla, S. A.

GRUP ZERO. (1978): «Guia del Professor». Barcelona, ICE-UAB.

– (1982): «Metodología: la resolución de problemas», *Cuadernos de Pedagogía, 88,* pp. 9-11.

H. C. (1906): *Aritmética teórico-práctica para los colegios del Instituto de Hermanas Carmelitas de la Caridad.* Vich, Tip. Católica de San José, 3.ª ed.

H. R. S. (1944): *Aritmética. Grado tercero.* Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.

LLADÓ, C. (1993): «Reflexions sobre el tractament de les magnituds proporcianals a l'ensenyament secundari», *Biaix, 4,* pp. 14-18.

LLETJÒS, A. (1899): «Exercicis metódichs de Aritmetica», *Quaderns* 1, 2, 3, 4 y 5. Barcelona, Librería de Montserrat.

MACNAB, D. S. y CUMINE, J. A. (1992): *La enseñanza de las matemáticas de 11 a 16.* Madrid, Visor.

PARAF-JAVAL (1905): *Elementos de aritmética. Volumen de los principiantes.* Barcelona, Escuela Moderna.

RESNICK, L. B. y FORD, W. W. (1990): *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos.* Barcelona, Paidós/MEC.

RICO, L. y SERRA, M. (1991): «La Comunidad de Educadores Matemáticos», en A. Gutiérrez (ed.), *Área de conocimiento: Didáctica de la Matemática,* Madrid, Síntesis.

SERVEI D'ORDENACIÓ CURRICULAR, (1993): *Currículum Educació Secundària Obligatòria. Área de Matemàtiques,* Barcelona, Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

S. T. J. (1946): *Aritmética. Primer grado,* Barcelona, Imprenta Altés.

E S T U D I O S

EL ESTUDIANTE COMO ACTOR RACIONAL: OBJECIONES A LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

FERNANDO GIL VILLA (*)

La teoría del capital humano forma parte de un importante enfoque económico de la educación, una de cuyas presunciones subyacentes, consiste en considerar al alumno como un actor racional en busca de una inversión que rentabilice sus posibilidades sociales y económicas futuras. Es discutible, sin embargo, la utilidad de este esquema a la hora de explicar los comportamientos de los actores sociales en este campo, y no sólo debido a los problemas que suscita la medición. De ello trata este artículo, si bien antes se examinarán otros supuestos, en los que se basa este planteamiento, en un nivel más inmediato, tales como la adecuación entre educación y empleo o las tendencias de cualificación o descualificación en las que se inscriben los nuevos puestos de trabajo. A modo de introducción, haremos un resumen de este tipo de teorías económicas y del contexto en el que surgen.

CONTEXTOS Y POSTULADOS

La teoría del capital humano aparece en el contexto político de la guerra fría, caracterizado por cierta euforia tecnológica y cierto «desarrollismo», impulsado por el crecimiento económico. Uno de los primeros hitos lo constituye en Estados Unidos, en 1949, la Comisión Wolfe sobre recursos humanos, que publica en 1954, un informe con un título revelador: *America's resources of specialized talents.* Con informes de este tipo, la opinión pública va tomando conciencia de la importancia de los recursos humanos para la buena marcha de la nación que tira del bloque occidental, el cual se encuentra embarcado en una aventura de competición tecnológica con el bloque oriental. En el fondo, palpita una especie de visión optimista de la ciencia y de la tecnología. El papel central de la educación, recogido por autores como Burton Clark, salta rápidamente a la vista: la educación es la que renueva el conocimiento científico del que

(*) Universidad de Salamanca.

se extraen las tecnologías necesarias para impulsar el progreso, especialmente el económico (1).

Una consecuencia fundamental de la extensión y éxito de estas ideas es la tremenda expansión educativa que tiene lugar entre 1950 y 1970, expansión que aún hoy, continúa. Un artículo clásico que recoge el carácter universal de este crecimiento educativo es el de J. W. Meyer; Ramírez y otros: «The world educational revolution 1950-1970» (2). En España, la década de los sesenta está jalonada de trabajos e informes que relacionan la educación con el desarrollo económico, y que culminan en el libro *El capital humano* de J. L. Romero y Amando de Miguel (3).

En cuanto al contexto científico, el enfoque económico de la educación puede inscribirse en lo que I. Alonso Hinojal llama *funcionalismo tecno-económico,* cuyas problemáticas estarían bien comunicadas con el debate sobre la igualdad de oportunidades (4). Algunos de los elementos ideológicos y teóricos de los que se nutre, están constituidos, en un plano remoto, por la sociología positiva de Saint-Simon, Comte y Durkheim, como bien señaló Carlos Lerena (5); y en un plano más cercano, por la teoría de la estratificación social de Davis y Moore (6). Frente a la sociedad predominantemente adscriptiva de épocas pasadas, se iría imponiendo una sociedad esencialmente meritocrática, en la que la educación formal, accesible a todos, sería el instrumento distribuidor clave. El concepto de meritocracia y la ideología liberal que encierra, configuran, pues, el caldo de cultivo de este enfoque.

Precisamente la llamada teoría del capital humano se podría considerar la expresión más acabada de dicho enfoque. La idea que trata de resaltar no es difícil de entender: se insiste en los rendimientos, sociales y privados, que se derivan de la inversión en «capital humano». Tras la inversión mínima en la satisfacción de las necesidades vitales –comida y salud–, la atención se centra en la educación. Invertir en esta última, significará aumentar las oportunidades y los ingresos de cada individuo, al incidir en la productividad del trabajo, la cual aumentará. El exponente principal de esta teoría, en su versión clásica, es Theodore W. Schultz (7).

---

(1) Burton CLARK: *Educating the expert society.* S. Francisco, Chaudle, 1962.

(2) Publicado en *Sociology of Education.* 1977, vol. 50, octubre.

(3) Madrid, CECA, 1969.

(4) I. ALONSO HINOJAL: *Educación y Sociedad. Las sociologías de la educación.* Madrid, CIS-Siglo XXI, 1991, p. 71.

(5) C. LERENA: *Materiales de sociología de la educación y de la cultura.* Madrid, Grupo Cultural Zero, 1985.

(6) K. DAVIS y W. E. MOORE: «Some principles of stratifications». *American Sociological Review.* 1945, 9, pp. 242-249.

(7) Th. W. SCHULTZ: «La inversión en capital humano». *Educación y Sociedad.* 1983, 1, pp. 180-195.

El factor educación no sólo explicaba, según él, las grandes diferencias de ingresos entre trabajadores del Norte y del Sur o la variedad de ingresos según la edad, sino, y esto era más importante, el fallo de la función Cobb-Douglas para dar cuenta del incremento de la renta nacional a lo largo del siglo XX, la cual consideraba exclusivamente al trabajo y al capital como factores explicativos (8). En efecto, partiendo del concepto ampliado de capital de Irving Fisher, que incluye todo aquello que proporciona inversión, los teóricos del capital humano sostendrán que, además del capital y del trabajo –los dos factores que dan lugar a la producción, en el planteamiento clásico–, existe un factor residual: precisamente, las variaciones del capital humano, es decir, las variaciones en la calidad de la mano de obra, que explica una parte importante del crecimiento de la renta.

La teoría tiene, por tanto, dos dimensiones: una macroeconómica y otra microeconómica. En la primera, un aumento de los costes públicos y privados en educación, a nivel nacional, implicaría, junto con otras inversiones, un aumento de la renta nacional –lo que explicaría, en opinión de Schultz, la superioridad productiva de los países tecnológicamente avanzados–. En la segunda, un aumento de los años de educación a nivel individual, dará lugar a un incremento de la productividad futura del trabajador en su puesto de trabajo y a una mejora de los ingresos. Esta última dimensión, en la que nos centramos, es definida por el propio Schultz, de la siguiente forma:

> Los recursos humanos tienen dimensiones cuantitativas y cualitativas... como habilidad, conocimiento y atributos similares, que afectan a las capacidades humanas particulares, en la realización de un trabajo productivo. En tanto en cuanto, los gastos para mejorar esas capacidades aumentan, también la productividad del valor del esfuerzo humano (trabajo), proporcionará una tasa positiva de rendimientos (9).

Con esta breve descripción de los postulados de la teoría, se habrá ya comprendido su éxito en las pasadas décadas, al tener la virtud de agradar, dentro del espectro político, tanto a conservadores como a progresistas. Y es que, por primera vez, podían esgrimirse argumentos económicos –no sólo los tradicionales motivos éticos– en favor de la extensión de la educación a toda la población. Los gastos en educación no eran ya gastos sociales «improductivos», sino todo lo contrario.

---

(8) Julio CARABAÑA: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid, MEC, 1980, p. 161.

(9) Th. W. SCHULTZ: «La inversión en capital humano». *Educación y Sociedad*. 1983, 1, p. 183.

LA CUALIFICACIÓN ESCOLAR DE LA MANO DE OBRA

A la hora de sistematizar los obstáculos con que se encuentra la teoría, puede ser conveniente recurrir, como criterio, a la idea central de la misma, en su versión más pura; a saber, el carácter mediador de la productividad, en los efectos que provoca la inversión en educación, el cual tiene un sentido muy diferente, según nos situemos en una dimensión macroeconómica o microeconómica, como recordaba J. Carabaña, ya que el que los rendimientos privados de la educación sean positivos no implica necesariamente que el nexo entre educación e ingresos se deba a la productividad de la educación; al contrario de lo que ocurre en los cálculos macroeconómicos, donde la relación entre crecimiento del producto y educación acumulada por la población, tiene que ser, forzosamente, una relación de productividad (10).

De forma general, el argumento *productivista,* supone la idea de que, efectivamente, la escuela cualifica la mano de obra, en el sentido de suministrar a los alumnos, capacidades necesarias para desempeñar futuros puestos de trabajo. Esta supuesta incidencia en las capacidades, es la que permite pensar, en términos de productividad, en el sobreentendido de que más años de educación suministrarán mayores habilidades y más específicas, es decir, mano de obra preparada para enfrentarse a los puestos de trabajo especializados y adaptable a un mayor número de empleos. Aparecen aquí, las siguientes objeciones:

En primer lugar, si observamos los sectores industriales y de servicios, los que más mano de obra ocupan –33 por 100 y 55 por 100, en 1990, respectivamente–, encontramos que la automatización, continúa destruyendo puestos de trabajo. La introducción de nuevas tecnologías sólo crea, si hacemos caso de los datos manejados por Adam Schaff, alrededor del 20 por 100 de los puestos de trabajo que elimina (11). En cuanto a los puestos destruidos, ya no se trata de los clásicos trabajos descualificados, exigentes de energía física; ahora las máquinas-herramienta ceden el relevo a los robots multiuso, los cuales pueden sustituir a trabajadores más cualificados (12). Respecto a los empleos nuevos, la mayor parte generados en el sector servicios, son precarios, están mal pagados –pertenecen a ese *mercado secundario* del que hablan Doeringer y Piore– y suelen ser de baja cualificación. De esta forma, los procesos tecnológicos producirían, fundamentalmente, dos categorías de nuevos trabajadores: una minoría de científicos

---

(10) Julio CARABAÑA: *op. cit.,* pp. 162-163. Evidentemente ha sido la perspectiva microeconómica la que más polémica ha suscitado. El propio Schultz la definía así: «Los recursos humanos tienen dimensiones cuantitativas y cualitativas... como habilidad, conocimiento y atributos similares, que afectan a las capacidades humanas particulares, en la realización de un trabajo productivo. En tanto en cuanto los gastos para mejorar esas capacidades aumentan, también la productividad del valor del esfuerzo humano (trabajo), proporcionará una tasa positiva de rendimiento».

(11) Adan SCHAFF: «El futuro del trabajo y del socialismo». *El socialismo del futuro.* 1992, 6, p. 19.

(12) M. FERNÁNDEZ ENGUITA: *Educación, formación y empleo.* Madrid, Eudema, 1992, p. 21.

e ingenieros informáticos, y una mayoría de usuarios de terminales informáticas, empleados en múltiples servicios –banca, seguros, cajas de supermercados, etc.– y sometidos a procedimientos rutinarios que dejan poco lugar a la iniciativa («esclavos de la máquina») (13).

En cualquier caso, no está demostrado que la introducción de tecnologías avanzadas implique un aumento de la cualificación de los puestos de trabajo, como no implica mayor cualificación para el ciudadano medio, el manejar un sofisticado aparato de vídeo. Aunque los resultados difieren según la metodología empleada, la mayor parte de los estudios coinciden en señalar algunas tendencias generales, por ejemplo, que el crecimiento de los empleos de alta cualificación está por encima de la media, pero que supone una parte mínima del total de la población activa. Es decir, estos empleos son los que más crecen en términos relativos, mientras que los empleos de escasa cualificación son los que más crecen, y seguirán creciendo, en términos absolutos (14). Teniendo en cuenta estos datos, fallaría el supuesto en el que se asienta la teoría según la cual, el desarrollo tecnológico haría más complejos los nuevos puestos de trabajo, por lo que habría que estudiar más para poder cubrir esa mayor especialización.

Una segunda objeción cuestiona la adecuación entre nivel de estudios alcanzado y puesto de trabajo desempeñado. Se nos presenta aquí, sobre todo, el fenómeno de la sobreeducación, dado que el ritmo de crecimiento de la escolarización es superior al ritmo de crecimiento de la cualificación de la media de los trabajos. Utilizando como indicador, la opinión subjetiva del encuestado, Zárraga descubría que el 70 por 100 cree que podría desempeñar igual su trabajo, sin los estudios cursados (15).

En tercer lugar, existen investigaciones, cualitativas (16) y cuantitativas (17), que concluyen en que las capacidades y destrezas que se ejercen en el puesto de trabajo se aprenden en el mismo puesto de trabajo, tal y como ya señalaba Thurow. Así parecen corroborarlo los siguientes argumentos: carreras «intercambiables» para un mismo puesto; la referencia al título general de la carrera, sin

---

(13) Tom BOTTOMORE: «Breves notas críticas sobre el trabajo y el desempleo». *El socialismo del futuro.* 1992, 6, p. 120.

(14) Véanse a modo de ejemplos: H. M. LEVIN y R. W. RUMBERGER: «Las nuevas tecnologías y las necesidades educativas: visiones, posibilidades y realidades actuales». *Política y Sociedad,* 1; y M. CASTELLS; A. BARRERA y otros: *Nuevas tecnologías, economía y sociedad en España.* Madrid, Alianza, 1986.

(15) Josè Luis ZÁRRAGA: *Informe: Juventud en España.* Madrid, Ministerio de Cultura, 1985, p. 269.

(16) Estudio del CIS de Ricardo MONTORO ROMERO: *Nuevas tecnologías y oferta de empleo.* 1990. Sobre 30 empresas de la zona metropolitana de Madrid; se realizan entrevistas a los responsables de selección de personal. Conclusión: seleccionan no tanto teniendo en cuenta los conocimientos técnicos adquiridos con el título, sino la personalidad del candidato, «personalidad adecuada» (aspecto, pues, socializador de la mano de obra más que cualificador).

(17) José MOLERO; Mikel BUESA y Julio FERNÁNDEZ: *Demandas... op. cit.,* pp. 172-173.

mención de la especialidad; la proliferación de la referencia general a «titulados superiores o ingenieros» en las convocatorias de empleo, etc. Y a conclusiones similares han llegado quienes se han dedicado al vaciado de los periódicos en sus secciones sobre «ofertas de empleo» (18).

Las críticas a la mediación de la productividad en la ecuación educación-ingresos, llevaron, sin embargo, a los teóricos del capital humano, a defender nuevas versiones más flexibles, en las que únicamente se mantiene la estructura central de la vieja teoría, es decir, la relación entre educación e ingresos; ahora, sin que medie la productividad. Este es el caso de M. Blaug, para quien la teoría del capital humano sólo supone que la relación entre educación e ingresos no es espuria. No importa si las escuelas producen o simplemente identifican atributos, que los empleadores valoran, puesto que en todo caso, quien estudió más o posee un título superior, consigue un mejor puesto y por tanto, su educación puede ser considerada como una inversión. En este caso, se acercan a las teorías credencialistas que afirman que la educación, observada, por ejemplo, en títulos o en años de estudio, es una «señal», para el empresario, que indica que el candidato al empleo puede ser productivo, no tanto porque esté más o menos cualificado, sino porque hay una identidad entre aquello que se necesita para seguir varios años matriculado y obtener buenos resultados en la escuela y lo que es necesario para producir en la empresa (19).

EL PRESUPUESTO UTILITARISTA

Someramente expuestas las distintas expresiones que adopta la teoría del capital humano, y antes de entrar en los problemas de medida, me gustaría centrarme en uno de los presupuestos comunes, que considero clave. Según el mismo, el alumno se comporta como un actor racional, «utilizando» la educación como medio para acceder a unos mejores ingresos y a una posición social de mayor prestigio. La economía de la educación se centrará, evidentemente, en lo primero; dejando a un lado, el segundo tipo de beneficios, «los cuales –como afirma algún economista– se resisten a un tratamiento coherente por parte del instrumental analítico» (20).

Al presupuesto utilitarista se le presentan varios obstáculos. Para empezar, ignora las circunstancias específicas que rodean al actor en cada caso, y que pueden afectarle psicológicamente a la hora de tomar la decisión sobre la continuación de sus estudios o en situaciones académicas más concretas y cotidianas

---

(18) Pedro SÁNCHEZ VERA y J. ORTÍN GARCÍA: «Flexibilidad del mercado de trabajo y reproducción social. Un pequeño análisis de la demanda de titulados universitarios». En *Anales de Pedagogía.* U. de Murcia, 1989, n.º 7, p. 104.

(19) M. SPENCE: «Job Marketing Signalling». *Quartely Journal of Economics.* Vol. LXXXVII, 1973.

(20) Juan R. QUINTÁS: *Economía y Educación.* Madrid, Pirámide, 1983, p. 30.

–como el estudiar más o menos para un examen–. Porque el objetivo de esa «inversión» es tan a largo plazo, que puede ser fácilmente perdido de vista, sobre todo cuando los sacrificios que exige no pueden ser compensados adecuadamente por estímulos materiales –compra de un regalo por haber obtenido buenas calificaciones, por ejemplo– o inmateriales –apoyo moral de las personas con las que convive o tienen influencia sobre él–, como sucede en el caso de alumnos de baja extracción social.

En este último caso, la propia sociología de la educación ha enfocado este hecho al tratar de explicar la aparente menor ambición de las clases populares, como consecuencia de una percepción realista de los obstáculos a superar. Además de los costes que implica, para todo alumno, la inversión en educación, los alumnos de clase social baja tienen que pagar costes adicionales, dada la desconexión entre su cultura de origen y la cultura escolar. Ahora bien, los alumnos de clase baja serían precisamente, los que más tendrían que ganar con la inversión en educación. Según esto, ¿cómo se explica entonces, que no se aprovechen de esa vía de movilidad social, si el Estado les ofrece la oportunidad escolar para hacerlo? La teoría infravaloraría ciertas resistencias que se oponen al abstracto e irreal esquema de decisión racional. Resistencias que no vienen dadas sólo por la personalidad del actor escolar que decide hacer la inversión –personalidad más o menos «fuerte», más o menos inclinada al riesgo, etc.–, sino fundamentalmente, por factores sociales y estructurales que son los que acaban por conformar el perfil psicológico.

No se está diciendo con lo expuesto, que los alumnos de clase social baja se conduzcan de modo irracional a la hora de decidir sobre «inversiones» educativas. Todo lo contrario, los alumnos de las clases populares han podido interiorizar las probabilidades objetivas en esperanzas subjetivas, como si se hubieran enterado de las estadísticas que señalan la baja proporción con la que, los de su clase están representados en los niveles educativos altos. O, simplemente, podrían haber tomado la decisión racional adecuada, al valorar costes y supuestos beneficios de la inversión, y haber pesado más, en la balanza personal, los primeros.

Trataré de desarrollar esta idea. Para lo cual, es necesario que nos fijemos en un rasgo fundamental del contexto escolar: su carácter especialmente estresante. Si bien la escuela se parece a otros contextos sociales –trabajo, por ejemplo– que están organizados alrededor de la valoración de los logros, y por tanto constituye un contexto de competencia, clásico; la presencia de tareas comunes, extraordinariamente afines, si se comparan con otros trabajos, hace que aquél tenga –como señalara Parsons– «un carácter competitivo mucho más acusado que la mayoría de las situaciones de la vida que demandan del individuo, un determinado rendimiento personal» (21). Pero además de la nota de afinidad de tareas,

---

(21) T. PARSONS: «El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana». *Educación y Sociedad.* 1990, 6, p. 178.

hay que destacar otros aspectos de la organización social de la escuela que apuntan en la misma dirección: la naturaleza pública del trabajo académico; la estructura física del poder en el aula, consecuencia de la simultaneidad, y que enfrenta la autoridad única del profesor a muchos alumnos subordinados; la estructura temporal del aprendizaje, organizada como un conjunto de tareas sucesivas y delimitadas previamente, que hacen que el trabajo académico de los estudiantes se vea continuamente monitorizado, no sólo por el profesor sino por los propios compañeros; y, sobre todo, algo ya sugerido, la concepción del trabajo escolar como algo que va a ser evaluado.

Todos estos factores convierten el aprendizaje escolar en una actividad psicológicamente punitiva. El último de los aspectos señalados, significa que los resultados de la actividad escolar deben atenerse a estándares fijados, la mayor parte de las veces, por el profesor. Debido a que los alumnos son juzgados por aquél, y tienden a juzgarse a ellos mismos, con arreglo a una escala de grados de excelencia, pocos estudiantes se acaban viendo permanentemente por encima del elevado y arbitrario estándar. Todos caen de vez en cuando, por debajo, y algunos, demasiado a menudo o permanentemente. El resultado de todo ello, no es otro que el padecimiento de todos los estudiantes, de algún grado de estrés académico.

Desde los presupuestos utilitaristas del capital humano habría dificultades para dar cuenta de estos costes psicológicos y, consiguientemente, para facilitar información acerca de los «grupos de riesgo»; es decir, aquellos sectores de población que tienen más probabilidades de padecerlos. Por contra, las investigaciones tenderían a limitarse a computar, en la fórmula de los tipos de rendimiento, los costes directos o explícitos –gastos en educación– y los costes indirectos o implícitos –ganancias que el estudiante deja de percibir mientras estudia– (22).

Ch. E. Bidwell y Noah E. Friedkin elaboran una propuesta teórica acerca de la ubicación de los estatus escolares, que nos ayuda a comprender mejor el alcance de este obstáculo (23). Para estos autores, cada alumno parte de una «definición de su situación» (24), en función de dos elementos fundamentales:

---

(22) Pionero, es el análisis de Mincer cuya fórmula del «modelo escolar» trata de calcular el logaritmo de los ingresos en un año dado, con determinados años de estudios, en función de los ingresos que se tendrían sin esos años de estudios más el producto de una constante por los mismos años (J. MINCER: *Schooling, Experience and Earnings.* N. York, National Bureau of Economics Research, 1974). En nuestro país, uno de los últimos trabajos que la aplican, aunque modificándola, es el de I. CORUGEDO DE LAS CUEVAS; E. GARCÍA PÉREZ y J. MARTÍNEZ PAGES: *Un análisis coste-beneficio de la enseñanza media en España.* Madrid, CIDE, 1991.

(23) Ch. E. BIDWELL y Noah E. FRIEDKIN: «Sociology of education». En Neil J. SEMELSER (ed.): *Handbook of sociology.* Beverly Hills, Sorge Pub., 1988.

(24) Parten por tanto, del clásico axioma de la psicología social por el que la participación social lleva a la definición de la situación, en la medida en la que dicha participación tiene lugar (Thomas).

1. La ratio de castigos y recompensas obtenida por el estudiante, como promedio, durante una cierta cantidad de experiencia acumulada en la escolarización.

2. La tolerancia para la educación, es decir, la capacidad para adaptarse al estrés del trabajo académico.

La hipótesis es simple: «La probabilidad de que los estudiantes prolonguen su educación disminuirá, en la medida en que la media de la ratio castigos-recompensas suba o la tolerancia para la educación decaiga» (25). La ratio castigos-recompensas dependerá, a su vez, de dos factores: la presión académica y los resultados escolares obtenidos; por tanto, será desfavorable a medida que aumente la primera y disminuyan los segundos, en comparación con los de otros compañeros. No obstante, puesto que el contexto principal de comparación que se le ofrece al alumno, para llevar a cabo el balance, es el aula; la presión académica tiende a quedar neutralizada, al ser la misma para todos los estudiantes de la clase en cuestión. De tal forma que el factor primordial resulta ser los resultados académicos alcanzados y comparados con los del resto de alumnos. Las bajas calificaciones implican una posición por debajo del listón (estándar), lo que convierte a quien las obtiene, en parte de ese grupo sobre el que la estructura social del aula dirige y concentra las penalizaciones. Probarían este hecho las asociaciones, señaladas por numerosos estudios, entre: logro escolar y conducta, autoestima y actitudes hacia el aprendizaje, por parte del alumno.

Ahora bien, para nosotros, el punto importante, en esta cuestión, es el siguiente: dada la evidencia empírica existente, acerca de la influencia de la clase social de origen, en el momento del comienzo de la escolarización, que otorga una importante ventaja cognitiva y motivacional a los niños de clase media; la organización social del aprendizaje, en la medida en que opera canalizando los castigos hacia el grupo de estudiantes de bajos logros o resultados académicos, tiende a reforzar la influencia del factor familiar extraescolar. Resultado de este mecanismo: una distribución de las posiciones educativas adscriptivamente sesgada (26).

---

(25) BIDWELL y FRIEDKIN: *op. cit.*, p. 464.

(26) Existen abundantes estudios que muestran ese sesgo. Más que listarlos, conviene relatar el siguiente doble paso: por un lado, los padres con estudios superiores y pertenecientes a las categorías socioprofesionales más elevadas, mantienen un nivel de expectativas superior con respecto al futuro académico y social del hijo-a (véase, por ejemplo, en nuestro país, el trabajo de Pedro ORTEGA: «Medios socio-familiares y motivación y ayuda al estudio». *Anales de Pedagogía.* U. de Murcia, 1983); por otro, dicho nivel de expectativas parece ser que se relaciona con medidas de fracaso educativo como el abandono escolar. Así, J. S. COLEMAN muestra, en una amplia encuesta, cómo del colectivo de familias en donde las madres no esperaban que sus hijos fueran a la Universidad, abandonan la secundaria el 20,2 por 100 de ellos, frente al 11,6 por 100 de los alumnos, cuyas madres esperaban que ingresasen en la institución de estudios superiores (*Foundations in social theory.* Cambridge, Belknap Press of Harvard U. Press, 1990).

Queda, sin embargo, el otro factor sobre el que el alumno define su situación y, consiguientemente, decide su futuro educacional: la tolerancia para la educación. En principio, dos individuos con una ratio castigos-recompensas igualmente desfavorable, podrían decidir cosas diferentes si su tolerancia, es decir, su capacidad de aguantar la situación punitiva, fuera distinta. Ahora bien, me apresuraré a advertir, de acuerdo con lo sugerido anteriormente, que esta tolerancia no debe entenderse como una puerta por la que accede el psicologismo, de forma que, ante la dificultad para medir un umbral objetivo, por debajo del cual los actores tomarán la decisión negativa de abandonar el proyecto, se haga depender ésta, en última instancia, de la virtud psicológica de la «fuerza de voluntad» o de la «fortaleza de carácter». Esta tentación conduce a la disolución de las fuerzas sociales estructurales, las cuales, pese a la relativa indefinición de los umbrales, operan causando regularidades en los comportamientos de los actores racionales –en este caso, los alumnos–, en función de su procedencia social. Es por ello por lo que este factor, que podría, a simple vista, compensar el factor que lo acompaña –ratio castigos-recompensas– sesgado socialmente, resulta igualmente afectado por el origen social del alumno. O, dicho de otra forma, la tolerancia para la educación compensa la ratio castigos-recompensas, sí, pero con una probabilidad tanto mayor cuanto más alta es la posición social de origen. Y es así, porque puede decirse que la tolerancia para soportar la naturaleza punitiva de la educación depende de varios factores:

1. Del grado de ambición de las expectativas que se tengan.
2. De la importancia que se le dé a la educación como vía fundamental para conseguir los bienes a que se aspira (27).
3. De la red de relaciones interpersonales escolares, reforzadoras de la actitud académica positiva.

En este último caso, hay que considerar la pertenencia a clubs, asociaciones y grupos extra-académicos varios, y sobre todo, las amistades con los profesores y con compañeros de clase motivados y aventajados. Ambas cosas favorecen la identificación con el colegio, así como el establecimiento de compromisos que refuerzan la propensión a continuar estudiando. También en este caso, la socio-

---

(27) M. L. KHON, por ejemplo, en un interesante artículo en el que distingue entre los valores en los que son educadas las distintas clases sociales, observaba que aunque la clase obrera había aumentado su nivel de vida, no había interiorizado el objetivo de la lucha por el éxito y la realización, típico de la clase media americana («Social Class and parent-child relationships: an interpretation». *American Journal of Sociology.* 1963, vol. 68, pp. 471-480). Recuérdese también, que MERTON deduce la principal fuente de la desviación social de las clases bajas, de su interiorización de las metas, especialmente el éxito, y del abandono de los medios legítimos para conseguirlas; consecuencia de la desventaja material de que son víctimas y que les hace desconfiar de su rentable instrumentalización (*Teoría y estructura sociales.* F.C.E., 1970).

logía, que se ha fijado en las subculturas extra-escolares, ha mostrado la mayor probabilidad para los alumnos de clase media, de rodearse de estas redes sociales positivas y funcionales para el sistema y, por tanto, de aumentar la tolerancia. Véase al respecto, el ya clásico trabajo de P. Willis (28).

Con estas consideraciones espero haber aclarado algo, ese inconveniente de fondo, del enfoque económico, que subyace a la teoría del capital humano –su presupuesto utilitarista y liberal–. De lo anterior, se deduce la hipótesis de que, de ser posible reducir a guarismos los costes socio-psicológicos aludidos, probablemente conseguiría la teoría explicar mejor la realidad, es decir, el hecho de que los actores escolares de las clases populares, que son los que más razones tendrían para invertir en educación, sean tan reticentes para hacerlo.

PROBLEMAS DE MEDIDA

Puestos a medir, los seguidores de los enfoques económicos no sólo se encuentran con este obstáculo de fondo, referido a la dificultad de tasar la realidad de los comportamientos de la demanda de educación, en función de parámetros de utilidad. Existen, además, otros problemas de medida, más concretos que el anterior, y con cuyo repaso se dará por terminada la lección.

Para empezar, diremos que algunos autores descartan la validez del indicador de los tipos de rendimiento a nivel social, debido a que no recoge, por dificultades técnicas, las causas externas –es decir, los rendimientos sociales consistentes en ventajas que redundan en beneficio de sujetos distintos al educado o de la sociedad en general, y que desembocan normalmente, a la hora de estudiarlos, en la relación entre educación y crecimiento económico, por otra parte, tan problemática, como Thurow pone de manifiesto–. Por tanto, generalmente se utilizan fórmulas matemáticas, que calculan el tipo de rendimiento privado, consistentes en descontar a los rendimientos que se esperan obtener del proyecto educativo, los costes que conllevan. Estos últimos se calculan, como ya se adelantó, sumando los gastos realizados en la enseñanza (costes explícitos) y la renta a la que renuncia el alumno, al estudiar (costes indirectos). En cuanto a los rendimientos, se miden normalmente los llamados rendimientos directos, es decir, las diferencias salariales (rendimientos monetarios directos) a lo largo de la vida laboral, de grupos de trabajadores con niveles educativos sucesivos.

Uno de los modelos que más reconocimiento ha obtenido ha sido el de Mincer, el cual pone el énfasis en los costes indirectos o de oportunidad. La fórmula del «modelo escolar» de Mincer trata de calcular el logaritmo de los ingresos en un año dado, con determinados años de estudios, en función de los ingresos que se tendrían sin esos años de estudios, más el producto de una constante por los mismos años. La forma más sencilla de trabajar con esta fórmula es aplicarla a

(28) Véase la obra de P. WILLIS: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal, 1988.

determinadas bandas de edad, cuando se supone que ya se ha tenido tiempo de terminar los estudios superiores y hasta la jubilación, por ejemplo, entre los 25 y los 64 años. En Estados Unidos, el propio Mincer dio un coeficiente de regresión del 7 por 100 para el censo de 1959, explicando, los años de estudios y la edad, el 10 por 100 de la varianza.

No obstante, aunque la mayor parte de los trabajos posteriores que han seguido el modelo, lo han hecho por este camino, se obtienen resultados más ajustados si se tiene en cuenta el concepto de *overtaking,* es decir, que las personas que concluyen los estudios es probable que continúen invirtiendo en su formación durante los primeros años de trabajo y hasta un cierto umbral, traspasado el cual, empezarán a percibir verdaderamente los resultados de toda su inversión. Mincer, en sus estudios, situó este umbral entre los 7 y los 9 años de experiencia (29).

Aun así, este modelo posee algunos inconvenientes:

En primer lugar, y hablando de costes, al tener en cuenta sólo los costes de oportunidad, Mincer deja de lado, además de los costes inmateriales y psicológicos aludidos, los costes de materiales originados por la labor escolar y de profesorado; lo que algunos autores piensan que podría incluirse en los cálculos (30).

En segundo lugar está la sencillez del modelo, al considerar los ingresos como función lineal de los años pasados en la escuela; pues se ha demostrado la existencia de un sesgo en la estimación de la tasa de retorno de la educación escolar, al estar los años de escolarización, negativa o positivamente correlacionados con terceras variables, como es el caso de la experiencia laboral y la *capacidad* (hability). Claro que, la inclusión de nuevas variables puede plantear problemas de medida añadidos, como ocurre con la *capacidad,* variable marcada por la polémica sobre los tests de inteligencia. Pero, en resumen, la lección sobre este obstáculo, remite a las dificultades para depurar la influencia directa de la educación en los ingresos. El que existan medidas de asociación entre las dos variables, educación e ingresos, no significa que una explique la otra, es decir, que conociendo los años de estudio o el título de una persona, podamos predecir con exactitud lo que gana. De hecho, la citada asociación tiende a disminuir de forma considerable, si no a desaparecer, cuando se controla la influencia de otras variables vinculadas al origen social o a los efectos del azar (31).

---

(29) En ese caso, la varianza explicada por el modelo, llegaba hasta el 60 por 100, mostrando por tanto que es, en ese momento, cuando mayor es la correlación entre escuela e ingresos.

(30) I. CORUGEDO DE LAS CUEVAS; E. GARCÍA PÉREZ y J. MARTÍNEZ PAGES: *Un análisis de coste-beneficio de la enseñanza media en España.* Madrid, CIDE, 1991, pp. 27-28.

(31) La relación más completa de análisis empíricos en este apartado, dentro de la sociología de la educación española es, sin duda alguna, la obra de Julio CARABAÑA: *Educa-*

En tercer lugar, tenemos la dificultad de la definición de las variables y la de encontrar unidades iguales para poder llevar a cabo la medición. Así, los resultados serán diferentes según se defina la variable estudios, por el número de años que se han pasado en la institución escolar o por los títulos académicos obtenidos. Y en el caso de los ingresos, además de esta dificultad, se corre el riesgo de computar solamente los rendimientos procedentes de las rentas del trabajo, tendiendo a pasar desapercibidas las rentas del capital, como consecuencia de su carácter subrepticio, en muchas ocasiones.

En cuarto lugar, tropezamos con el tipo de muestra elegido. La mayor parte de los estudios utilizan muestras transversales, pero entonces, la cuestión es decidir por dónde cortar la generación estudiada, es decir, a qué edad se van a examinar los ingresos. Constituye un problema, pues los ingresos no son los mismos a lo largo de la vida laboral de una persona; ni tampoco los efectos de la educación («overtaking»).

En quinto y último lugar, podemos preguntarnos, pese a todo –es decir, dando por válido el sistema de medición–, si los resultados obtenidos con estos métodos son significativos (32). I. Corugedo y otros, en un estudio ya citado, en el que han empleado una versión un tanto modificada del modelo de Mincer, para estudiar la influencia de la educación secundaria sobre los ingresos de los españoles, concluyen que la «educación explica muy poco sobre la variación total de las rentas» –la educación justifica una variación total del salario, del 3,36 por 100–, destacando que la experiencia, dada por la edad y por el entrenamiento específico en la empresa, son los factores, complementarios a la educación escolar, decisivos para el aumento de la productividad y de las rentas de los individuos» (33).

Pero entonces la hipótesis de partida del capital humano de que la educación permite al individuo obtener rentas más elevadas, no queda corroborada. Más bien, son posiciones como la de Thurow, las que quedan reforzadas con los resultados de estos trabajos, si consideramos que el porcentaje explicado de la varianza de los ingresos aumenta considerablemente al introducir la variable «experiencia».

---

ción, ocupación e ingresos en la España del siglo XX. Este autor maneja una muestra española de 1975 –que compara con muestras de otros países– y concluye: «Las ecuaciones, por tanto, difieren en la distribución de la varianza, según sus factores explicativos. La varianza explicada en los ingresos no llega a la cuarta parte del total. De ésta, el 13 por 100 es varianza única de origen social, el 19 por 100 de la educación, el 68 por 100 restante, compartido» (*op. cit.*, p. 184). Y en la conclusión última, la número 13, que aparece al final del libro, afirma que «tanto la influencia de la educación como la del origen social, en los ingresos, declinan con el tiempo» (p. 273).

(32) Julio Carabaña: *Educación, ocupación e ingresos...*, p. 167. Carabaña señala que, en la mayor parte de estos estudios, los tipos de rendimientos obtenidos por la educación, oscilan entre el 6 y el 10 por 100.

(33) I. Corugedo de las Cuevas; E. García Pérez y J. Martínez Pages: *op. cit.*, p. 103.

E S T U D I O S

CLASE SOCIAL Y CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS EN ESCOLARES BÁSICOS DE VALPARAÍSO Y VIÑA DEL MAR. CHILE (1)

XIMENA SÁNCHEZ SEGURA (2)
FRANCISCO FERNÁNDEZ MATEO (3)

ANTECEDENTES GENERALES

La educación es considerada un factor importante en la modernización de una sociedad. Actualmente los gobiernos, especialmente los de las naciones en desarrollo, muestran gran preocupación por disminuir las tasas de analfabetismo, aumentar la escolaridad y mejorar la calidad de la educación.

Sin embargo, es posible plantear que el nivel de escolaridad alcanzado y también la calidad de la educación que se ofrece están, en parte, determinados, además de otros factores, por la dificultad que conlleva el complejo proceso del aprendizaje, que asume características específicas en las clases más bajas del sistema social.

Es necesario señalar, además, que el desarrollo del lenguaje, considerado como uno de los contenidos más importantes que se incorpora en la etapa de la socialización primaria, es fundamental para la participación adecuada en la estructura formal de la enseñanza y el éxito escolar.

Gran parte de las investigaciones referidas a la comparación de escolares pobres con aquellos que pertenecen a clases sociales medias o superiores, estable-

---

(1) Se presentan en este trabajo parte de los resultados de un estudio realizado en la V Región, con respecto a la «Influencia de la estratificación social en la formación de los códigos sociolingüísticos y su relación con la percepción de los mensajes televisivos» (Fondecyt 90-1282. Investigadores: Francisco FERNÁNDEZ MATEO, Ximena SÁNCHEZ SEGURA, Gladys VILLARROEL ROSENDE). Una versión de este trabajo fue ponencia en el 4.º Congreso Chileno de Sociología, agosto de 1992.

(2) Socióloga, Magister en Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Profesora titular, Universidad de Playa Ancha, de Ciencias de la Educación.

(3) Sociólogo, Universidad de Chile. Master of Arts, University of Minnesota. Profesor titular, Universidad de Chile.

cen diferencias tanto en el desarrollo intelectual como en el rendimiento escolar, entre otras, que son favorables para los niños de clases medias y altas (Filp, 1987; Montenegro, 1979; Bralic, Lira, 1983).

En esas investigaciones se señala que el lenguaje sería una de las áreas que tendría que presentar mayores diferencias.

Investigaciones más recientes realizadas en las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile, permiten establecer fuertes deterioros en el lenguaje de preescolares de extrema pobreza, como también bajo nivel de desarrollo del vocabulario pasivo en escolares básicos de clase baja, relacionado este último aspecto con un bajo rendimiento escolar (Sánchez, 1988; Sánchez, Villarroel, Dennis, 1989; Sánchez, Villarroel, 1990; Fernández, Sánchez, Villarroel, 1991), encontrándose además deficiencias en la estructura del lenguaje, especialmente en los sujetos de clases bajas.

Supuesta la importancia del lenguaje en el desarrollo del niño, debido a que marca y define las coordenadas de la vida cotidiana, posibilitando todo aprendizaje posterior, es posible plantear la existencia de una desigualdad social que estaría referida al desarrollo y, especialmente, a la estructura del lenguaje de escolares básicos pertenecientes a las clases bajas del sistema social.

En relación con lo expuesto, se realizó durante los años 1990 y 1991, un estudio orientado a establecer la estructura del código sociolingüístico de escolares básicos de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar. Interesó además establecer la asociación existente entre la clase social y el uso de un código específico de comunicación, siguiendo los planteamientos de B. Bernstein.

Durante el primer año de trabajo se elaboraron los instrumentos de medición, que fueron aplicados a una muestra previa compuesta por 167 relatos de escolares básicos, los cuales fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido, siguiendo los procedimientos de Berelson. Durante el año 1992 se aplicaron los instrumentos, ya validados, a una muestra definitiva compuesta por 239 relatos, pertenecientes a escolares cuyas familias fueron estratificadas con respecto a las clases Baja-Baja, Baja, Baja-Media y Media, respectivamente.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los aspectos centrales del planteamiento de Bernstein se refieren a lo siguiente: la inteligencia potencial de los niños de clase social baja y media es equivalente, sin embargo, existe diferencia entre los modos de comunicación, específicamente de comunicación lingüística, entre los miembros de diferentes clases sociales, lo que influye en la orientación cognitiva de los niños hacia el entorno social y, además, sobre su desarrollo cognitivo.

Según Bernstein, habría una diferencia entre lo que él denomina «capacidades potenciales», y «el modo de expresión de la inteligencia», ésta sería «*un hecho*

de aprendizaje principalmente determinado por el contexto educativo que conoce y que ha conocido el niño, por el tipo de lenguaje que es utilizado... varía según la clase social, en la misma medida que los contextos educativos varían de un nivel social a otro» (Rondall, 1983, 25).

El niño de clase baja, a diferencia del niño de clase media, posee la orientación cognitiva de su clase de origen, y tanto ésta como el lenguaje que utiliza no corresponden a los imperativos intelectuales y de comunicación lingüística de la escuela. Es necesario señalar que desde la perspectiva de la socialización, el niño es socializado en y para su clase social. La socialización lleva consigo, por tanto, un proceso de diferenciación social.

Según la tesis propuesta habría dos tipos de códigos o subsistemas lingüísticos:

Código restringido: presente mayoritariamente en las clases bajas, se caracteriza por frases cortas, a menudo sin terminar, es fundamentalmente concreto y descriptivo. El nivel cognitivo de este código no favorece el desarrollo de mayores implicaciones lógicas, y tiene gran dependencia de su contexto de referencia.

Código elaborado: presente mayoritariamente en las clases medias, caracterizándose por un uso correcto de la sintaxis. Desde el punto de vista sociolingüístico se presenta claramente como una forma o un modo de expresión individual, y posibilita también la proyección de la experiencia hacia un entorno mayor, a diferencia del códico restringido.

Bernstein plantea, además, que el niño de clase media maneja ambos códigos, según corresponda el contexto situacional (Bernstein, 1973, 1990).

El autor sostiene igualmente que las formas de comunicación se organizan de manera diferente, según sea el tipo de familia, *«en las familias denominadas posicionales, la atención se orienta hacia los atributos generales de las personas, mientras que en las familias centradas en la persona se presenta mayor atención a las características particulares de ellas. Esta oposición es similar a la que se establece entre pedagogía tradicional y pedagogía renovadora»* (Bernstein, 1985, 40).

La tesis se orienta a los procesos de transmisión cultural, al rol que juega en éstos el lenguaje y, además, a la función que tienen el trabajo, la familia y la educación en la producción y reproducción cultural (Díaz, 1985).

En cuanto a la tesis de Bernstein se refiere, plantea un importante determinismo en los aprendizajes; para él: *«los modos de comunicación y las formas lingüísticas orientan el desarrollo intelectual y determinan todas las adquisiciones. El punto de vista según el cual el lenguaje determina todo o parte del desarrollo intelectual corresponde a escuelas psicológicas como las de Vygotsky y Bruner...»* (Rondal, 1983, 86-87).

El planteamiento de Jerome Bruner incorpora a la explicación psicológica del proceso de desarrollo infantil el carácter social de éste. Hay que señalar que Bruner se refiere a niños que se desarrollan en ambientes específicos.

Frente al desarrollo del lenguaje este autor plantea que existe una diferencia, con respecto a la relación que el niño establece con los objetos, que la referida a las personas. Precisamente es en las relaciones que se establecen con las personas donde, a juicio de Bruner, se darán las primeras formas de comunicación. Afirma que el niño no desarrolla las reglas de comunicación en el vacío, sino que estas reglas se insertan en la relación que el niño establece con el mundo social.

Con referencia a lo señalado, se observa en el enfoque de Bruner una de las diferencias más importantes con el pensamiento de Piaget, de quien fue discípulo: la importancia concedida a la relación adulto-niño y, además, al desarrollo que se estructura en situaciones concretas.

Para Bruner, todo aprendizaje que sea significativo requeriría de la matriz interactiva adulto-niño, puesto que «*el adulto posee gran cantidad de medios de expresión, mientras que el niño posee muy pocos..., según Bruner, es la práctica habitual de los adultos con los niños pequeños la que constituye la matriz en la que el pequeño podrá desarrollar su capacidad de comunicación lingüística*» (Bruner, 1984, 16).

El adulto tendría un rol muy importante en el proceso de adquisición del lenguaje infantil, ya que selecciona de la realidad los contenidos más significativos y relevantes, mediatizando el mundo social.

La escuela, debido especialmente al uso e importancia que le concede al lenguaje escrito, es necesaria para el adecuado desarrollo cognitivo, dado que permite la utilización del lenguaje fuera del contexto de la realidad más próxima: al presentar a través de la palabra escrita al concepto que representa un objeto determinado, sin su referente material.

Así pues, «*una vez que el pensamiento se ha disociado de su objeto, aparece la etapa en la que los procesos simbólicos pueden superar un hecho concreto y el pensamiento funcionar en términos de posibilidad más que de actualidad, la escuela y el lenguaje escrito tendrían una posición privilegiada en el paso de la orientación colectiva a la individualista*» (Bruner, 1984, 169).

Con respecto a lo señalado por Bruner, la comprensión de los procesos del mundo físico por parte del niño posibilita el desarrollo de una orientación de tipo individualista; desde el punto de vista cognitivo, el sujeto tendrá menos dificultades para aislarse de otros y se valorará más.

Antecedentes teóricos referidos al proceso de socialización permiten establecer la importancia de la etapa de la socialización primaria para el desarrollo del lenguaje infantil, unido lo anterior a la función fundamental que llevan a cabo «los otros significativos» en el proceso, que son los que seleccionan los conteni-

dos más importantes del mundo social para presentárselos al niño (Davis, 1964; Berger, Luckmann, 1973).

PRINCIPALES HIPÓTESIS

1. Existe relación entre la pertenencia a una clase social y el tipo de código sociolingüístico internalizado y utilizado por los niños: los niños de clase media utilizan, preferentemente, un código sociolingüístico elaborado, y los niños de clase baja utilizan, preferentemente, un código sociolingüístico restringido.

2. Existe relación entre el modo de socialización y el tipo de código utilizado por los niños: los niños pertenecientes a familias que practican un modo de socialización participatoria utilizan, preferentemente, un código elaborado, y los niños pertenecientes a familias que practican un modo de socialización represivo utilizan, preferentemente, un código restringido.

3. Existe relación entre la estructura de roles imperante en la familia y el tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños: los niños que pertenecen a familias en las cuales predomina la estructura de roles flexibles utilizan, preferentemente, un código elaborado; los niños que pertenecen a familias en las cuales predomina la estructura de roles rígidos utilizan, preferentemente, un código sociolingüístico restringido.

METODOLOGÍA

1. *Tipo de estudio:* Explicativo

2. *Universo:*

Todos los niños de 8 años y 6 meses a 10 años de edad con sus madres o madres sustitutas, los que no tienen diagnóstico de problemas de aprendizaje, no pertenecen a hogares de menores, no asisten a colegios de colonias extranjeras y asisten al 4.º básico de establecimientos urbanos mixtos, municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, Chile.

3. *Muestra:*

A partir de un listado de los establecimientos educacionales que cumplían con los requisitos señalados en el universo, se extrajo una muestra al azar del 20 por 100 de los colegios señalados según dependencia, lo que dio una muestra

de 42 establecimientos: 17 municipalizados, 14 particulares subvencionados y 11 particulares pagados.

No se consideraron en el universo de selección aquellos establecimientos que fueron utilizados, durante el año 1990, para validar los instrumentos.

Posteriormente se seleccionó, mediante un proceso aleatorio simple, seis alumnos de cada establecimiento. La muestra definitiva estuvo compuesta de 239 casos.

4. *Forma de recolección de la información:*

Para recoger la información con respecto a la estratificación y modos de socialización, se aplicó una cédula de entrevista a la madre del niño, que estaba integrada, entre otros instrumentos, por una pauta de estratificación compuesta por indicadores de educación y actividad del cabeza de familia, dividida en cuatro clases sociales: Baja-Baja, Baja, Baja-Media y Media.

Para obtener la información del código sociolingüístico utilizado por los niños se trabajó con la tecnica de análisis de contenido: se seleccionaron dos láminas que mostraban escenas diferentes, y se les enseño a los niños (primero una y posteriormente la otra), pidiéndoles que contaran un cuento. La primera narración fue grabada y transcrita, la segunda fue utilizada como distractor.

De acuerdo con los procedimientos propios de la técnica de análisis de contenido, se elaboró en el primer año de la investigación una pauta compuesta por siete indicadores de sintaxis, considerando que es uno de los criterios señalados por Bernstein para establecer el tipo de código (restringido o elaborado). Esta primera pauta fue utilizada para el análisis de 167 relatos que constituyeron la muestra inicial. A partir de los resultados obtenidos y contando con la elaboración de don Hugo Cifuentes, doctor en Lingüística de la Universidad de Chile, se elaboró la pauta definitiva compuesta por cinco indicadores de sintaxis: uso de oraciones con concordancia de género y número; uso de oraciones complejas; uso de oraciones simples y complejas; uso de adjetivos y uso de adverbios. Fueron consultados, además, seis profesores de Educación Básica de las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, para que la construcción del instrumento tuviera relación con la realidad del aula escolar.

5. *Validez y fiabilidad*

Como se ha señalado, los instrumentos utilizados fueron sometidos a un pretest en una muestra previa de 167 casos, durante el año 1990.

Se trabajó además con validez de contenido, para establecer que el instrumento midiera el fenómeno estudiado con respecto a los antecedentes teóricos de esta investigación. Aparte de utilizar el criterio de expertos para ajustar el incremento antes y después del pre-test, se solicitó la colaboración de dos profeso-

res de Castellano conocedores de la teoría de Bernstein, que codificaron en forma independiente los 239 relatos. Hay que destacar que existió un alto grado de consistencia en las codificaciones. En cuanto a las diferencias, fueron discutidas y analizadas por el equipo de investigación.

El personal que trabajó *in situ* recopilando la información relativa a los relatos de los niños, fue entrenado por los investigadores y estuvo formado por estudiantes del último curso de especialidades de Pedagogía que participaron en el proyecto Fondecyt, ya señalado, como preparadores de sus correspondientes tesis.

PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

1. *Características generales de la muestra estudiada*

— Ciudad de residencia de los niños estudiados

CUADRO 1

Ciudad de residencia de los niños estudiados

Ciudad	Número de niños	%
Valparaíso	116	49
Viña del Mar	123	51
TOTAL	239	100,0

— Sexo de los niños estudiados

CUADRO 2

Sexo de los niños estudiados

Sexo	Número de niños	%
Masculino	122	51
Femenino	117	49
TOTAL	239	100,0

— Tipo de establecimiento educacional al que asisten los niños

CUADRO 3

Tipo de establecimiento educacional

Tipo de establecimiento	Número	%
Particular pagado	61	25
Particular subvencionado	78	33
Municipalizado	100	42
TOTAL	239	100,0

— Tamaño de la familia

CUADRO 4

Tamaño de la familia

N.º de personas	Número	%	% Acumulativo
2	5	2,1	2,1
3	23	9,6	11,5
4	71	29,7	41,4
5	71	29,7	71,1
6	32	13,4	84,5
7	14	5,9	90,4
8	10	2,5	97,1
9	6	4,2	90,6
10	2	0,8	97,9
11	2	0,8	98,7
12	1	0,4	99,2
13	2	0,8	100,0
TOTAL	239	100,0	

— Educación de la madre o madre sustituta

CUADRO 5

Educación de la madre o madre sustituta

Nivel educacional	Número	%
No tuvo educación formal	1	0,4
Básica incompleta	41	17,2
Básica completa	40	16,7
Media incompleta	59	24,7
Media completa	59	24,7
Superior incompleta	6	2,5
Superior completa	31	13,5
Sin información	2	0,8
TOTAL	239	100,0

— Identificación del cabeza de familia

CUADRO 6

Identificación del cabeza de familia

Cabeza de familia	Número	%
Padre	188	78,7
Madre	24	10,0
Madre sustituta	3	1,3
Otro	24	10,0
TOTAL	239	100,0

— Educación del cabeza de familia

CUADRO 7

Educación del cabeza de familia

Nivel educacional	Número	%
No tuvo educación formal	3	1,3
Básica incompleta	41	17,1
Básica completa	33	13,8
Media incompleta	57	23,8
Media completa	70	29,3
Superior incompleta	6	2,5
Superior completa	28	11,7
Sin información	1	0,4
TOTAL	239	100,0

— Trabajo del cabeza de familia

CUADRO 8

Trabajo del cabeza de familia

Trabajo	Número	%
Sí trabaja	199	83,3
No trabaja	40	16,7
TOTAL	239	100,0

— Clase social de las familias estudiadas

De acuerdo con los planteamientos teóricos de Bernstein, que establece la necesidad de diferenciar la «clase trabajadora baja» de la clase Baja y de la clase Media Baja, se determinaron cuatro clases sociales, considerando indicadores de ocupación y educación del cabeza de familia. Las frecuencias correspondientes a cada clase social se señalan en el cuadro que viene a continuación.

CUADRO 9

Distribución de las familias según clase social

Clase social	Número	%
Baja-Baja	52	22
Baja	71	30
Media-Baja	65	27
Media	51	21
TOTAL	239	100,0

— Tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños

A continuación se presentan los datos referidos al tipo de código utilizado por los niños estudiados. Como se señaló en la metodología, se consideraron cinco indicadores de sintaxis, que son presentados con sus correspondientes frecuencias en un cuadro posterior.

CUADRO 10

Tipo de código utilizado por los niños

Tipo de código	Número	%
Elaborado	101	42,3
Restringido	138	57,7
TOTAL	239	100,0

— Indicadores del tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños

CUADRO 11

Indicadores del tipo de código utilizado

Código	Oraciones c/concor.		Tipo de oraciones		N.º de oraciones		Adjetivos		Adverbios	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Elaborado	191	79,9	86	36	201	89,1	22	9,2	67	28,0
Restringido	48	20,1	153	64	38	15,9	217	90,8	172	72,0
TOTAL	239	100,0	239	100,0	239	100,0	239	100,0	239	100,0

2. *Verificación de hipótesis*

A continuación se exponen los datos que permiten la verificación de las hipótesis presentadas en este estudio. Dado que para el cruce de las variables no se consideraron los casos no clasificados, el total de los casos analizados es diferente en algunos cuadros.

— Hipótesis número 1: Clase social y código sociolingüístico

CUADRO 1

Clase social y código sociolingüístico

Clase social

Tipo de código	Baja-Baja		Baja		Media-Baja		Media	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Elaborado	14	27	29	41	28	43	30	59
Restringido	38	73	42	59	37	57	21	41
TOTAL	52	100,0	71	100,0	65	100,0	51	100,0

Chi-cuadrado: 10,82 G.L. 3 α 0,012

Los datos muestran una marcada asociación entre la clase social y el uso preferente de un específico tipo de código sociolingüístico en la dirección señalada en la hipótesis: las clases medias utilizan preferentemente un código elaborado y las clases bajas utilizan preferentemente un código restringido.

— Hipótesis número 2: Modo de socialización familiar y tipo de código sociolingüístico

CUADRO 2

Modo de socialización familiar y tipo de código

Modo de socialización familiar

Tipo de código	Participativo		Represivo	
	N	%	N	%
Elaborado	80	46	20	35
Restringido	93	54	37	65
TOTAL	173	100,0	57	100,0

Chi-cuadrado: 2,17 G.L. 1 α 0,14

Los datos anteriores muestran relación entre el modelo de socialización que impera en las familias de los niños estudiados y el tipo de código que éstos utilizan, sin embargo, el nivel de significación de la asociación es bajo.

— Hipótesis número 3: Estructura de roles y tipo de código sociolingüístico

CUADRO 3

Estructura de roles y tipo de código

Estructura de roles

Tipo de código	Flexible		Rígido	
	N	%	N	%
Elaborado	41	50	55	36
Restringido	41	50	96	64
TOTAL	82	100,0	151	100,0

Chi-cuadrado: 4,04 G.L. 1 α 0,044

Se observa una asociación entre las variables estructura de roles y tipo de código sociolingüístico utilizado por los niños. La presencia de estructura de roles rígida dentro de las familias de los sujetos de estudio, se encuentra asociada al uso preferente de códigos lingüísticos restringidos por parte de éstos.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Con respecto a los antecedentes teóricos y a los datos presentados es posible establecer las siguientes conclusiones:

1. Dados los planteamientos teóricos de Bernstein era necesario trabajar con una muestra en la que estuviera claramente diferenciada la clase Baja-Baja.

Se elaboró, como se ha señalado en la metodología, una pauta de estratificación que permitió contar con una cantidad adecuada de casos para los propósitos de la investigación.

2. La pauta construida para determinar algunos aspectos de la estructura del código que usaban los niños permitió establecer dos tipos de códigos: elaborado y restringido. El primero se caracterizó, como señala Bernstein y concordando con los indicadores seleccionados al respecto, como el código que presenta una

mayor riqueza sintáctica que se aprecia en la utilización variada de adjetivos y adverbios, y el uso de oraciones complejas y concordantes; este tipo de código posee además un mayor nivel de implicaciones lógicas.

El segundo tipo de código se caracterizó por una menor riqueza sintáctica, poco uso de adjetivos y adverbios, y, especialmente, falta de oraciones complejas. Como establece Bernstein, este código se identifica además por ser básicamente descriptivo y tangible.

3. De la muestra estudiada (239 relatos) se encontraron 138 casos que corresponden al uso del código restringido. El porcentaje más alto pertenece a la clase Baja-Baja: 73 por 100. También se encontró un porcentaje importante de casos del código restringido en la clase Baja, equivalente al 59 por 100.

4. Al hacer el análisis de los distintos indicadores que se utilizaron para establecer el tipo de código, se observa que aquellos que se refieren al «tipo de oraciones (simples o complejas)», «uso de adjetivos» y «uso de adverbios» presentaron los porcentajes más altos de casos donde se muestra la presencia de un código restringido.

5. La asociación presentada entre las variables clase social y código sociolingüístico permite establecer que la clase se constituye en una variable explicativa del uso de un código de comunicación específico.

Bernstein establece al respecto, que la inteligencia potencial de los niños de clase Baja y Media es equivalente, sin embargo, existe diferencia dentro de los modos de comunicación lingüística entre los miembros de las diferentes clases sociales.

6. Aun cuando la asociación existente entre los modos de socialización imperante en las familias y el uso de un código de comunicación por parte de los niños no es muy marcada, es posible decir que los tipos de código utilizados tienen relación con los sistemas familiares.

7. La relación observada entre la estructura de roles imperante en las familias y el código que usan los niños, hace posible plantear que los tipos de código tienen relación con las estructuras de roles que se legitima y que se asume en las familias.

Bernstein plantea, además, que las formas de comunicación se organizan de manera diferente según sea el tipo de familia; señala, también, que estas formas o sistemas de comunicación influyen, entre otros aspectos, en el desarrollo lingüístico de sus miembros.

8. En consecuencia, los antecedentes aquí expuestos, unidos a los planteamientos teóricos ya señalados, permiten validar los aspectos centrales de la tesis de B. Bernstein, referida al desarrollo y uso de códigos específicos de comunicación.

9. Finalmente, se señala la necesidad de reafirmar el estudio del lenguaje del niño, destacando la importancia de los procesos de internalización cultural y, muy especialmente, de los planteamientos de Bernstein.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1973): *La Construcción Social de la Realidad.* B. Aires, Amorrortu.

BERNSTEIN, B. (1973, 1990): *Class Codes and Control.* (Vols. I, II, III, IV.) London, Routledge and Kegan Paul.

– (1985): «Clases Sociales, Lenguaje y Socialización», en *Revista Colombiana de Educación. 15,* 1.er semestre. Bogotá.

BRALIC, S. y LIRA, M. (1983): «Lactantes Chilenos Marginales, Aspectos Psicosociales de la Infancia Marginal en Chile». Santiago de Chile.

BRUNER, J. (1984): *Acción, Pensamiento y Lenguaje.* Barcelona, Alianza.

DAVIS, K. (1964): *La Sociedad Humana.* Tomo I. Buenos Aires, EUDEBA.

FERNÁNDEZ MATEO, F. (1992): «Informe Final Proyecto Fondecyt». SÁNCHEZ, X. y VILLARROEL, G. 90-1282. Santiago de Chile.

FLIP, J. (1987): «El Párvulo Chileno y los Requerimientos de su Desarrollo». Ponencia Seminario *Desarrollo Infantil y Probreza.* Corporación de Promoción Universitaria. Santiago de Chile.

MONTENEGRO, H. (1979): «Carencias o Deficiencias Socioculturales». Ponencia *Simposio Regional de Pobreza Crítica.* CEPAL-UNICEF. Santiago de Chile.

RONDAL, J. (1983): *Lenguaje y Educación.* Barcelona, ed. Médica y Técnica.

SÁNCHEZ, X. (1988): «Pobreza, Lenguaje y Modernismo Individual». Tesis de Post Grado Magister en Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

SÁNCHEZ, X.; VILLARROEL, G. y DENNIS, E. (1989): «Metodología para la estimulación del lenguaje en Niños Deprivados Socioculturalmente». *Documento de Trabajo.* UPLACET-JUNJI. Valparaíso, Chile.

SÁNCHEZ, X. y VILLARROEL, G. (1990): «Código sociolingüístico y rendimiento Escolar», en *Avances de Investigación.* Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA EN LOS EPOEs (*) DE ANDALUCÍA. UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA (**)

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO (***)

1. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN: DESEOS Y REALIDADES

En otro trabajo reciente (Álvarez, 1993) expuse la situación general de la investigación en el campo de la orientación. De entre los elementos que resalté en aquel análisis merece la pena recordar dos de ellos.

Por una parte, el enfrentamiento enconado entre los partidarios y detractores del modelo positivista. En relación con este estado de cosas, bien conocido de todos, señalé entonces algunas de las consecuencias que se han derivado: la reacción frente al modelo positivista, los intentos de vertebración de nuevos modelos de investigación (Goldman, 1979) y la elaboración de propuestas de síntesis entre los dos enfoques de investigación (Vacc y Loesch, 1984; Herr y Cramer, 1988).

En segundo lugar, a partir del análisis de diferentes revisiones efectuadas sobre trabajos de investigación en orientación (Campbell, 1983; Thraser y Bloland, 1989; Spokane y Hawks, 1990; Borders y Drury, 1992; M. Álvarez, 1992; V. Álvarez, 1993), se constataba el predominio indiscutible del modelo positivista-tradicional.

Concluíamos allí que, aunque la polémica cuantitativo-cualitativo parecía estar superada en el plazo teórico, sin embargo, a nivel de ejecuciones prácticas dicha polémica parecía superflua por cuanto la metodología efectivamente em-

---

(*) EPOEs: Equipos de Promoción y Orientación Educativa.

(**) Este trabajo es deudor de las aportaciones fundamentales realizadas por los orientadores doña Isabel Gandul Chamorro y don Paulino Murillo Estepa, sin cuya implicación la investigación nunca se habría realizado.

(***) Universidad de Sevilla.

pleada en la inmensa mayoría de los trabajos de investigación, es de corte positivista.

No es mi intención entrar en la polémica que ha rodeado siempre a los dos paradigmas o enfoques generales de investigación (cuantitativo-cualitativo, racionalista-naturalista...), sino simplemente precisar mi posición metodológica y tecnológica en relación con la investigación que presentaré más adelante.

El enfoque cualitativo no parece ser un planteamiento homogéneo en cuanto a sus concepciones y propuestas; más bien podría definirse como una forma de abordar el análisis y la comprensión de la realidad social, que, sin embargo, ha generado *una serie de corrientes* diferenciadas en función de las características de los objetos específicos en los que focalizan la atención. Jacob (1987) identifica cinco tradiciones de investigación cualitativa: la psicología ecológica, la etnografía holística, la etnografía de la comunicación, la antropología cognitiva y el interaccionismo simbólico. Bisquera (1989) considera igualmente cinco corrientes: la naturalista, la etnográfica, el enfoque etogenético, la etnometodología y el interaccionismo simbólico. Patton (1990), finalmente, identifica hasta diez orientaciones teoréticas en la investigación cualitativa.

Otros autores, sin embargo, prefieren no hacer distinciones y considerar el enfoque cualitativo atendiendo a sus posiciones diferenciales respecto al enfoque cuantitativo dominante. Por ejemplo, Guba (1983) presenta el enfoque cualitativo como un planteamiento global bajo la denominación de *paradigma naturalista* frente al paradigma racionalista. Bogdan y Biklen (1982) proceden de igual forma. Para estos autores el presupuesto teórico fundamental del que parte la investigación cualitativa es la *perspectiva fenomenológica,* que podría sintetizarse así: los individuos interpretan –mediante la interacción con otras personas– de una manera determinada sus experiencias diarias; esa interpretación constituye la realidad que, por consiguiente, es *una realidad socialmente construida.*

A partir de ese supuesto inicial, la investigación cualitativa *persigue la comprensión del significado de los hechos y las interacciones* que tienen lugar entre las personas en situaciones específicas; es decir, intenta captar el *significado que las personas atribuyen a su conducta* (su mundo conceptual) y cómo construyen ese significado.

La investigación cualitativa asume, entre otros, los planteamientos etnográficos, dado que la etnografía es uno de los modelos generales de investigación utilizados para el estudio del comportamiento humano que busca *la comprensión* de las situaciones (que está ocurriendo) *antes que su predicción* (que ocurrirá después); es decir, persigue la construcción de significaciones para los hechos sociales (Agar, 1987). Por su parte, el objeto de la *etnografía educativa* es la obtención de datos sobre los procesos, contextos, actividades y creencias de los agentes educativos y su análisis, dentro del fenómeno global de la educación, en un contexto dado. Dentro del campo educativo, la etnografía ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica.

> La etnografía educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida. Representa un enfoque de los problemas y procesos de la educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones. Sin embargo, éstas no han llegado a un consenso respecto de cuál debe ser su alcance y su método» (Goetz y LeCompte, 1988, p. 42).

El desarrollo de los estudios etnográficos en la educación ha estado influenciado por las aportaciones de diversas disciplinas, entre ellas la *antropología, la psicología educativa, la sociología de la educación y los estudios de evaluación.* Sin embargo, además de las aportaciones de estas disciplinas es necesario señalar que *desde el campo de la orientación* está contribuyendo enormemente al desarrollo de la etnografía educativa, *el movimiento de la orientación inter o multicultural* (Ponterotto, 1988; Speight, 1991; Pedersen, 1991). Este movimiento ha surgido, lógicamente, en países con importantes grupos sociales y étnicos, culturalmente diferenciados e incluso contrapuestos, en los que los orientadores han de afrontar su actuación buscando una plataforma de entendimiento con los individuos o grupos «diferentes» que posibilite la relación orientadora.

Frente al hecho multicultural, la educación se interesa por los elementos y factores diferenciadores «externos» (procedencia étnica, religión, *status* socioeconómico...), pero también por un conjunto de factores «internos» como el sexo, las características físicas y mentales, el contexto de desarrollo, el manejo del lenguaje, los sistemas de valores heredados, el sistema de vida, el nivel de integración en la cultura de la mayoría (nivel de aculturación)..., etc. Esos dos conjuntos de factores *generan sistemas conceptuales propios y de grupo para percibir, analizar y explicar la realidad y a su vez,* influyen poderosamente en la conformación del *autoconcepto y autoestima* del individuo.

La orientación educativa, por su parte, es la receptora de los conflictos que se originan entre los agentes de la educación debidos, en buena medida, al choque de esquemas mentales contrapuestos o disímiles. Pero, a su vez, se habla de *orientación intercultural* en la medida en que la relación orientadora se va a desarrollar previsiblemente entre dos sujetos (orientador-individuo u orientador-grupo), pertenecientes a subcontextos culturales diferentes; con formas quizá opuestas de percibir y analizar la realidad, de sentir y pensar, de considerar la educación y las relaciones sociales y de enfocar los conflictos.

Todo ello va a redundar en una incapacidad de establecer unas relaciones de ayuda satisfactorias y efectivas y en el desarrollo de conductas de rechazo mutuo. Desde los planteamientos de este movimiento la intervención orientadora solamente será efectiva si se vertebra desde una doble perspectiva ecológica que tenga en cuenta la «cultura» de la institución en la que ha de ser aplicada y la «cultura» de los destinatarios últimos de la misma; es decir, *que esté basada en la comprensión de las variables explicativas* (conceptuales y conductuales) *de las formas peculiares que adoptan dichos destinatarios en sus relaciones con el entorno.*

La consideración del sujeto individual exige, necesariamente, su contextualización cultural y el análisis de sus grupos básicos de referencia (familia y grupos sociales de procedencia). En definitiva, el multiculturalismo como movimiento educativo/orientador reivindica un trabajo previo de tinte etnográfico para la conformación de ofertas de actuación orientadora. Y es desde esa perspectiva etnográfica desde la que he enfocado la investigación sobre las actuaciones de los EPOEs, parte de la cual presento a continuación.

2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Como antecedente de la misma, he de hacer referencia al trabajo de investigación realizado junto con otros compañeros del área MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la Universidad de Sevilla sobre los Servicios de Orientación de la Comunidad Autónoma de Andalucía (CAA) (Álvarez y otros, 1992). Ese trabajo fue planteado para intentar rellenar una laguna existente durante la primera etapa de institucionalización de los Servicios de Orientación en dicha Comunidad y también para analizar lo que acontecía en el momento de la realización de la investigación. En definitiva, lo que se pretendía era *recoger la mayor cantidad de datos sobre los servicios* que actúan en la CAA para poder *determinar de forma sistemática, la extensión y las características de sus intervenciones,* con vistas a poner en marcha procesos de optimización de los mismos. Los datos obtenidos en aquella ocasión, indudablemente supusieron un acercamiento al conocimiento del Servicio de Orientación de la CAA; podríamos decir que a partir de ellos conocíamos el «armazón» del mismo (estructura, funcionalidad y disfunciones), pero se nos escapaba su «dinámica cotidiana». Para alcanzar la comprensión de la misma consideré adecuado el diseño de una investigación centrada *en el estudio en profundidad de un caso* (un equipo de orientadores –EPOE–) que permitiera avanzar un paso más en la comprensión de:

- La praxis orientadora tal como se desarrolla en el trabajo diario de los equipos: tipos de demandas, respuestas emitidas frente a las mismas, estrategias utilizadas para su análisis y manejo, características de los diferentes subcontextos de intervención, requerimientos funcionales del puesto de trabajo, esquemas conceptuales sobre los que se articula la acción orientadora, etc.

- Las competencias profesionales requeridas para el desempeño del puesto de trabajo: conocimientos requeridos, destrezas demandadas y ejecutadas y los procesos de adquisición de las mismas.

- Las necesidades de formación vivenciadas por los orientadores en función de los requerimientos diarios del puesto de trabajo y del contexto institucional de la intervención: ámbitos, posibilidades y formas de articulación de la formación, estrategias utilizadas por los orientadores, etc.

Se trata, pues, de una investigación *de tipo etnográfico* enfocada hacia tres aspectos de la acción orientadora: *metodología de intervención, competencias requeridas y necesidades de formación* para el puesto de trabajo. Dada la escasez de espacio, expondré a continuación algunos de los presupuestos metodológicos en que se ha basado el presente trabajo, remitiendo al lector, para más detalles, a la Memoria de la Investigación (Álvarez, 1993).

2.1. *Selección del caso*

La selección del EPOE para el estudio del caso se ha ajustado al modelo de «caso crítico» al que se refiere Patton (1990) o «caso típico ideal» (García Jiménez, 1991), que implica «...el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto o grupo a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil». Dicha selección se ha efectuado ateniéndose a los siguientes criterios:

a) Interés de los miembros del equipo por la investigación a desarrollar.

b) Accesibilidad de los informantes.

c) Coherencia funcional del caso.

d) Inculturación de sus componentes.

e) Presencia efectiva en el equipo, de los dos profesionales básicos que se contemplan en la estructura de los servicios de orientación de la Comunidad Autónoma de Andalucía: psicólogo y pedagogo.

f) Experiencia suficiente y continuada en el puesto de trabajo (mínimo de 5 años).

2.2. *Credibilidad de la investigación*

Diferentes autores han cuestionado la utilidad de aplicar los conceptos clásicos de fiabilidad y validez a la metodología de las ciencias sociales, en la medida en que una detección completa de las influencias y sesgos indeseables en la investigación de los fenómenos sociales, requiere generar datos de verificación, requisito que en muchos casos es imposible de satisfacer (Brenner, 1985). Así, pues, para este propósito, hemos seguido la propuesta efectuada por uno de estos autores, Guba (1983), que considera más apropiado para el paradigma naturalista la consideración de *cuatro cuestiones:*

a) *Credibilidad* o valor de verdad de los datos, ofreciendo evidencias suficientes de que los datos obtenidos y su interpretación en una investigación representan a los fenómenos en su integridad. Para nuestro propó-

sito la credibilidad de la investigación se ha pretendido asegurar mediante la *triangulación* en la *recogida de datos* (observación participativa (1), entrevista en profundidad y recogida de materiales) y en el *análisis* (la participación de un observador externo en el proceso de recogida y análisis de datos, el efectuado por el investigador principal y la participación de los propios informadores).

b) *Transferencia* o *aplicación* de los datos desde el contexto investigado a otros contextos. En relación con este criterio se han utilizado dos de los tres métodos propuestos por Guba: la *recogida abundante de datos descriptivos* durante la investigación y la *descripción minuciosa* una vez finalizado el proceso de recogida de datos, referidas ambas al contexto o caso de estudio.

c) *Dependencia,* hace referencia a la consistencia/estabilidad de los datos producidos por los instrumentos de la investigación. El *establecimiento de pistas de revisión* de la metodología utilizada para la recogida y análisis de datos, se ha asegurado mediante la confección de un diario de campo y la grabación de las entrevistas en audio.

d) *Confirmación* de los datos producidos por la investigación o posibilidad de confirmar la existencia y adecuación de esos datos respecto a las interpretaciones realizadas sobre ellos. Se utilizaron dos de los tres métodos específicados por Guba: la *triangulación* ya mencionada, en la que además participó una empresa de investigación de mercados (2) y la *reflexión epistemológica* sobre el problema investigado, sobre el proceso de investigación y sobre la metodología de recogida de datos.

La recogida de datos tuvo luvar entre abril de 1992 y enero de 1993 mediante doce entrevistas en profundidad, tres sesiones de análisis de materiales y una sesión de observación.

2.3. *Análisis de datos*

El análisis de los datos recogidos durante la investigación se ha centrado en lo que la mayoría de los autores consideran el aspecto fundamental del mismo: la construcción de un *sistema de categorías* que permita organizar las percepciones y conceptos que los informantes tienen y manejan respecto de los fenómenos y del contexto social investigado. Para Mostyn (1985) el análisis del contenido de los datos obtenidos en las investigaciones cualitativas persigue la *búsqueda de regularidades entre palabras, temas o conceptos,* con objeto de establecer categorías conceptuales que permitan descubrir el significado de los datos. Y además, en la investigación etnográfica el investigador tiene que asegurarse de

(1) Inconclusa.

(2) Se trata de la Empresa «Q-INDICE», radicada en Madrid.

que ese significado es el que los informantes atribuyen a sus concepciones e intervenciones en el contexto social. Así pues, en este caso hemos seguido el punto de vista y la estrategia de categorización utilizada por Skouholt y Ronnestad (1992) en una de las infrecuentes investigaciones de corte cualitativo que aparecen en este campo. Estos autores justifican la adopción inicial de ocho *categorías estructurales (o dominios),* para la sistematización del flujo de datos procedentes de las entrevistas semiestructuradas, *basándose en los resultados obtenidos en investigaciones previas, en su propia práctica como profesionales y en las aportaciones de la literatura sobre el tema.* Dado que los tres criterios eran asequibles en esta investigación, procedimos inicialmente a formular como hipótesis un conjunto de dominios para el análisis de datos. Los relacionados con la intervención de los orientadores fueron éstos:

CUADRO 1

Dominios hipotéticos para el análisis de datos

INTERVENCIÓN					
Ámbitos de intervención	Funciones y tareas	Proceso	Condiciona-mientos priorita-rios	Evaluación de resultados/ Satisfacción	Ideas/ teorías implicitas

A continuación se definen los tres dominios cuyos resultados van a ser expuestos:

— *Funciones y tareas:* Engloba los requerimientos del puesto de trabajo (papeles a desarrollar y actos a ejecutar), según los ámbitos de intervención.

— *Proceso:* Acoge las secuencias de funciones y tareas que los orientadores ejecutan para la consecución de unos objetivos en cada ámbito de intervención.

— *Condicionamientos prioritarios:* Se refiere a los factores que intervienen en la conformación de la oferta de intervención de los orientadores, en los diferentes ámbitos.

El conjunto de *categorías* obtenido (para cada uno de los dominios prefijados) mediante el análisis de datos efectuado sobre el discurso de los orientadores/informadores fue el siguiente:

CUADRO 2

Esquema de categorías construidas por dominios

LA INTERVENCIÓN

I. AMBITOS DE INTERVENCIÓN

- I.1. Contexto de la Intervención
- I.2. Destinatarios de la Intervención
  - A) Alumnos
  - B) Familias
  - C) Profesores
  - D) Otros servicios de apoyo

II. FUNCIONES Y TAREAS

- II.1. Funciones asignadas
- II.2. Demandas de los usuarios del Servicio
- II.3. Formas de la demanda
- II.4. Nivel de atención de las demandas

III. PROCESO DE INTERVENCIÓN

- III.1. Modelo asumido
- III.2. Modelos de actuación en áreas específicas de intervención.

IV. CONDICIONAMIENTOS

- IV.1. Estructurales
- IV.2. Funcionales
- IV.3. Institucionales
- IV.4. Personales-Profesionales

V. EVALUACIÓN DE RESULTADOS/SATISFACCIÓN

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Presentaré, seguidamente, los resultados correspondientes a las tres últimas categorías del dominio *Funciones y Tareas (II)* y los relativos a los dominios *Proceso de Intervención (III)* y *Condicionamientos Prioritarios (IV).*

3.1. *Funciones y tareas*

— Demandas de los usuarios del Servicio

Las funciones y tareas a realizar en el puesto de trabajo por los orientadores vienen determinadas, además de por la prescripción institucional, por las demandas de intervención de los destinatarios del servicio. Cuatro *demandas generales* son conceptuadas como *de primer orden* por los orientadores:

1) Valoración diagnóstica de los alumnos.

2) Asesoramiento a los profesores sobre:

- La intervención posterior con los alumnos diagnosticados.
- La estructura/organización de las aulas de Educación Especial (EE).
- La metodología didáctica y los recursos materiales en EE y en otros ámbitos.

3) Coparticipación en programas del centro. Implica:

- Formar parte del grupo que gestiona el programa.
- Aportar material y bibliografía.
- Asesorar sobre problemas de diseño, aplicación, etc., del programa.

4) Organización de la oferta de orientación vocacional y asesoramiento en su aplicación.

Como *demandas secundarias* se contabilizan: orientación para la escolarización de los alumnos y orientación familiar. Asimismo, los orientadores constatan que *no suelen registrarse demandas de asesoramiento para la evaluación;* y por lo que se refiere a las demandas de formación y autoperfeccionamiento de los profesores, éstas son canalizadas hacia el Centro de Profesores (CEP) donde los orientadores las atienden, dentro de sus posibilidades.

— Formas de la Demanda

¿De qué manera se exponen las demandas de intervención por parte de los usuarios hacia los orientadores? La percepción de los orientadores sobre esta cuestión es que existen *dos tipos de demandas:* aquellas cuya forma hace referencia a objetivos explícitos de actuación y aquellas otras que esconden finalidades latentes:

a) *Demandas explícitas:* revisten la forma de petición directa y normalizada de actuación, respecto a un problema escolar constatable y que es descrito en términos profesionales.

b) *Demandas latentes:* Son demandas que también podrían denominarse «vicarias», es decir, plantean de forma explícita una situación escolar u organizativa problemática, generalmente referida a los alumnos, el grupo-clase o las familias y, sin embargo, la forma que reviste la demanda indica al orientador, que lo que en realidad se está planteando, es la consideración de un problema personal-profesional del propio profesor que la formula. *Dos casos-tipo* han sido conceptualizados por los orientadores:

- La demanda de los *profesores aislados* (geográficamente) *en contextos educativos problemáticos,* generalmente profesores de EE. Formulan demandas perentorias de atención periódica a «sus casos» (alumnos) como válvula de escape e intercambio respecto a su situación profesional; expresan, en definitiva, una necesidad de apoyo profesional («Te regañan cuando tardas en ir»).

- La demanda de los *profesores cuya posición en el centro es cuestionada* (aislados o marginados). La forma más frecuente de plantear sus demandas es la «transferencial»: las peticiones de actuación constituyen la ocasión para transferir sus conflictos hacia la persona del orientador.

Los orientadores, no obstante, valoran positivamente este tipo de demandas latentes y consideran que constituye un *ámbito de intervención fáctico,* no contemplado entre las funciones asignadas institucionalmente a los EPOEs, pero cuyo volumen de demandas es considerable. Se conforma, pues, un nuevo ámbito de intervención orientadora que se centra en los problemas de *salud mental y apoyo personal al profesorado,* cuyo tratamiento revierte en un trato más positivo de los profesores hacia los alumnos («Te necesitan –los profesores–... Hasta que no largue no puede empezar a trabajar... Servimos de canalización de angustias de los profesores»). Las intervenciones de los orientadores en este ámbito («terapia o miniterapia») se llevan a cabo normalmente *en situaciones informales* (recreos, pasillos...). Los profesores que más demandan este tipo de intervención suelen ser profesores de aulas de apoyo, frecuentemnente cuestionados por las familias, que exigen una recuperación imposible de sus hijos y que provoca entre otros efectos, una desmotivación para la actuación posterior del profesor respecto al niño.

— Nivel de atención de las demandas

En esta categoría se engloban *dos cuestiones.* Por una parte, se conceptualizan las demandas que son atendidas y aquellas que los orientadores rechazan y, por otra, el tiempo que ellos dedican, porcentualmente, a cada uno de los tipos de demanda.

a) Demandas aceptadas y rechazadas

Todas las demandas de intervención *–institucionalmente prescritas– procedentes de los centros de actuación preferentes, son atendidas,* siempre que se ajusten a la normativa establecida y al plan inicial/provincial diseñado y presentado a los centros, principios de curso (3). Sin embargo, algunas demandas de diagnóstico cuya finalidad, conveniencia o consecuencias carecen de justificación a juicio de los orientadores, son rechazadas como por ejemplo:

- Valoraciones globales de aula (para peticiones de recursos).
- Diagnósticos que están justificados, pero que no va a ser posible un trabajo posterior con los alumnos por falta de recursos en el centro y en la localidad, como es el caso de las necesidades de terapia por causas familiares o sociales al no existir servicios sociales que puedan suministrarla.

Las otras demandas procedentes de esos centros y del resto de los centros de la zona *se atienden siempre y cuando* se ajusten a tres condiciones:

- Que la demanda se corresponda con las funciones asignadas al EPOE (4).
- Que exista un compromiso de implicación en el tratamiento de la demanda por parte del profesor-centro solicitante, dejando claro a qué se comprometen ambas partes (orientadores-centro).
- Que la demanda se adapte a la preparación y formación de los orientadores, en cuanto a la temática o a las destrezas requeridas para su tratamiento.

Aun en el caso de que la demanda no se ajuste al primer criterio (funciones asignadas), no obstante, *se atiende selectivamente en función de:*

- Si puede ser asumida por los orientadores, en cuanto a su formación y conocimiento del tema.
- Si el objetivo de la intervención es pedagógicamente justificable.

---

(3) Se plantea a veces, según los orientadores, el conflicto entre los profesores de un centro, que han rechazado implicarse en el plan inicial presentado por el EPOE, y el equipo directivo que quiere determinadas intervenciones (orientación vocacional, prevención en preescolar...) y formula la demanda a mitad de curso. Estas peticiones se rechazan por no ajustarse al plan inicial concertado (o no) con el centro.

(4) Así por ejemplo, se rechazan aquellas demandas procedentes de los centros que lo que pretenden es que el orientador zanje un conflicto organizativo tomando partido por algunos de los grupos enfrentados.

- Si el clima del centro solicitante exige una respuesta a esa demanda, en cuanto que no atenderla, deterioraría las buenas relaciones EPOE-centro.

b) Tiempo de dedicación a las demandas (TD)

Se maneja aquí el concepto «tiempo de dedicación» en una doble acepción: desde una *perspectiva diacrónica* (localización de las demandas en momentos determinados del continuum temporal) y como conjunto susceptible de un *reparto porcentual* (porcentajes de tiempo que ocupa la atención de cada una de las demandas). La percepción de los orientadores respecto a estas dos cuestiones es la siguiente:

— *TD por áreas de intervención*

- Diagnóstico y organización del aula: primer trimestre del curso.
- Orientación vocacional: segundo y tercer trimestre.
- Escolarizaciones: tercer trimestre.

— *TD por funciones a desarrollar* (5).

- Apoyo y asesoramiento al profesorado, en relación con la EE y con la integración: 25 por 100.
- Actividades presenciales con profesores y alumnos en función del diagnóstico: 30 por 100.
- Coordinación: 10 por 100.
- Planificación, elaboración de materiales, documentación: 18 por 100.
- Asesoramiento al profesorado sobre otros temas: orientación vocacional y acción tutorial: 17 por 100.

— *TD por demandantes*

- Profesores/Alumnos: 75-80 por 100.
- Familias: 15-20 por 100.
- Administración: 5 por 100.

(5) Los porcentajes señalados por los orientadores en este punto y en el siguiente deben ser considerados, según han manifestado, como estimaciones aproximativas.

Una visión completa del tiempo de dedicación de los orientadores requiere, según ellos, la consideración del denominado *trabajo de sede,* es decir, el realizado por los orientadores en ese lugar, un día a la semana, según las normas internas de funcionamiento a nivel provincial. Teóricamente ese tiempo está destinado a la *preparación y complementación del trabajo en los centros;* son tareas generadas por la actuación de los orientadores en los diferentes contextos de intervención: elaborar material, buscar documentación, hacer informes, ordenar ficheros, preparar reuniones, etc. También es tendría que dedicar al trabajo burocrático administrativo que requiere el ejercicio. No obstante, *en la práctica,* el trabajo de sede se dedica a la *atención* (tipo consulta) *de las demandas* de los centros que no son de actuación preferente y a la atención de las demandas de las familias (entrevistas) «¿Entonces, cuándo preparamos el trabajo?», se preguntan los orientadores.

3.2. *Proceso de intervención*

— Modelo asumido

Los orientadores informantes en esta investigación han conceptualizado un *modelo paradigmático* para sus intervenciones, cuyos *principios básicos* son:

- La intervención en los centros exige un determinado grado de *colaboración/ implicación del profesorado* para que se produzcan resultados en la realidad educativa del centro.
- La actuación ha de estar *integrada en la dinámica del centro,* no puede ser externa a la misma.
- Cualquier intervención debe incluir un *acuerdo de actuación entre orientadores y centro* sobre cuestiones a tratar, metodologías.., etc.
- La intervención de los orientadores respecto a los destinatarios últimos de la intervención, los alumnos, ha de ser *preferentemente una actuación indirecta* (o, en su caso, mixta) a través de los profesores tutores («...no somos orientadores de centro sino de zona...»).

No obstante, ante la constatación de que este modelo «teórico» es difícil de aplicar en muchos de los centros, los orientadores llevan a cabo una *labor de «tanteo» del centro* en el que se manejan tres variables:

- El punto de partida es la prescripción administrativa de «actuación preferente» en ocho centros.
- Estudio de la organización del centro para valorar las posibilidades de actuación, conjuntamente con los profesores.

- Discutir un plan y llegar a un acuerdo con el profesor de aula y/o con los profesores como grupo. Se conforman entonces (o no) los planes consensuados, individuales, con los centros.

En función de que se alcance o no ese consenso, los orientadores han operativizado dos *modelos práxicos* alternativos, que presentamos a continuación:

a) Modelos de intervención indirecta. Se aplica *en aquellos centros en los que se ha logrado un compromiso* de implicación de los profesores (afectados y/o interesados). Las *fases de la intervención* son:

- Aclaración de las funciones y de las posibilidades de intervención de los orientadores («No somos divinos»).

- Planteamiento de las necesidades por parte de los profesores, diagnóstico y estudio en común de las mismas. Determinación de aquellas a las que es posible dar respuesta.

- Seminario con los profesores o equipos de trabajo en el que se prepara la intervención: formulación y diseño del plan de trabajo. Dicho plan de actuación debe reflejarse en el Plan de Centro, como medio de autoprotección y desarrollo profesional de los orientadores:
  - Para poder discutir posteriormente y revisar los acuerdos tomados.
  - Y con objeto de evaluar el cumplimiento de las responsabilidades asumidas por cada una de las partes («quién ha fallado»), centro u orientadores.

En este seminario se analizarán los problemas y dudas que vayan surgiendo en la aplicación y se evaluará dicha intervención.

- Trabajo de los profesores tutores con los alumnos.

- Algunas intervenciones directas (verbigracia en orientación vocacional) de los orientadores con los alumnos.

Dentro de este modelo podría hablarse de *tres actitudes* básicas de intervención:
- Actitud de iguales frente a los profesores.
- Intento de formación instrumental: asesoramiento e ilustración a los profesores sobre instrumentos de análisis de la realidad para que ellos mismos tomen sus decisiones (generalmente fallido).
- Campaña informal contra el diagnóstico.

b) Modelo de intervención directa: Se opta por este modelo de intervención *en aquellos centros en los que no es posible un compromiso* con los profesores sobre su implicación. En este caso se interviene, exclusivamente, sobre los «ca-

sos» prescritos institucionalmente (alumnos de EE, Integración o Compensatoria). Las *tareas que desarrolla el orientador* son:

- Diagnóstico de los alumnos (solicitado por el centro, en el plazo y la forma prescritas institucionalmente).
- Asesoramiento posterior al profesor sobre el programa a desarrollar con el alumno.

— Modelos de actuación en áreas específicas de intervención

A) Estrategias de diagnóstico/valoración de alumnos

Es el área de intervención más demandada por los centros, hasta tal punto que los orientadores la conceptualizan como una «obsesión». El diagnóstico es percibido por los orientadores *como una demanda problemática* por su volumen y por las motivaciones latentes que la generan. Así, pues, al igual que en relación con el modelo de intervención anteriormente conceptualizado, *los orientadores,* en este área, *actúan de forma selectiva* en función de las características del centro y del profesor demandante del diagnóstico (que se describirán más adelante). No obstante, la experiencia adquirida a lo largo de los años de existencia del Servicio de Orientación (nivel provincial) y el trabajo en este EPOE durante seis años (experiencias propias de los orientadores investigados) han generado unos *mecanismos de regulación de esta demanda.* En el primer caso, y para todos los orientadores de la provincia, se han establecido unas *normas administrativas* que pueden sintetizarse en tres puntos:

- No se deben atender las demandas de diagnóstico cuya finalidad sea solicitar recursos para el centro (verbigracia profesores de apoyo, aulas de compensatoria o de integración...).
- Las solicitudes no pueden cursarse directamente a los EPOEs sino a través del jefe de estudios del centro y por escrito (en cuyo impreso se limita intencionadamente el espacio de consignación de nombres).
- A partir del mes de marzo no deben admitirse más solicitudes.

Respecto a las solicitudes, los propios orientadores de este equipo han establecido *cinco criterios generales* para la aceptación de esas demandas:

1) Garantía de que el alumno va a ser atendido en función de los resultados del diagnóstico (i.e., características del profesor demandante).
2) Dependiendo del clima del centro en que se registra la demanda.

3) No aceptación de la demanda en bloque: discusión razonada con el jefe de estudios sobre la demanda efectuada, en relación a los diagnósticos que se aceptan o se rechazan.

4) No se aceptan diagnósticos de párvulos hasta finales de curso ni de alumnos de 8.º de EGB, los primeros, debido a lo reciente de su incorporación al sistema escolar (no parece lógica, a juicio de los orientadores, considerar prematuramente problemáticas las incidencias de su adaptación al mismo) y los segundos, en función de las escasas posibilidadess de tratamiento a esas alturas de la escolaridad.

5) Prioridades de diagnóstico:

- Alumnos que han participado en un plan de intervención previa, i.e., alumnos de seguimiento.
- Alumnos de Ciclo Inicial.

Sin embargo, ¿cuáles son los *indicadores* que manejan los orientadores para discriminar la demanda? Dos tipos de indicadores son utilizados, unos *referidos a los profesores* solicitantes y otros a los centros en que se localiza la demanda. En relación a los primeros, se conceptualizan los siguientes tipos de profesores-demandas:

a) Profesor «colaborativo». Los indicadores aportados para su identificación son los siguientes:

- Impresión general («Se intuye...»).
- Forma de exponer el caso, intentos previos de solución del problema («Me hace las cosas al contrario... por más vueltas que le doy, no puedo...).
- Razones aportadas en la petición del diagnóstico (deseo de ayudar al niño y de actuar para solucionar su problema).

La *estrategia de diagnóstico* que se adopta frente a este tipo de demanda se ajusta al siguiente *esquema procesual:*

1) Petición al profesor de información sobre el alumno: observación-registro de conductas, datos familiares o escolares...

2) Diagnóstico-valoración del alumno, por parte de los orientadores.

3) Comentario pormenorizado al profesor, de los resultados del diagnóstico.

4) Suministro de bibliografía, materiales...

5) Diálogo continuado (seguimiento) con el profesor, sobre la evolución del alumno.

b) Diagnóstico demandado por razones externas al niño. El diagnóstico se solicita bien por parte del profesor o del centro para justificar algunos hechos. En el primer caso, el profesor generalmente pretende demostrar a sus compañeros de ciclo (o del ciclo al que pasará el alumno), que si éste va mal no es por culpa suya como profesor (desea que no se cuestione su valía profesional). Generalmente expresan esta idea latente mediante la formulación de su propio diagnóstico, antes de que los orientadores hayan abordado el caso («... "eso no tiene arreglo de ninguna de las maneras")... Tienen hecho del diagnóstico antes de que tú veas al niño...»). Si los resultados del diagnóstico no coinciden con su preconcepción y deseos, lo rechazan. En el segundo caso, el centro solicita diagnósticos para poder solicitar más medios.

Respecto a los centros se perfilan dos tipos de centros-demanda:

1. *Centros en los que se acepta incondicionalmente la demanda:* Son centros en los que, además de reunir los requisitos administrativos de actuación preferente, existe ya una *historia de trabajo propia* del conjunto de profesores. Igualmente, en las relaciones con el EPOE se mantiene una *trayectoria de trabajo conjunto,* de colaboración, de diálogo y entendimiento mutuo sobre las intervenciones deseables en función de su utilidad (y no sólo para cubrir el expediente).

2. *Centros en los que se interviene de forma «funcionarial»:* Generalmente en estos centros, el único acuerdo a que se llega con los profesores es el diagnóstico y poco más (vg. suministrar alguna información, actuar de «bombero» mediador en algún conflicto padres/alumno-profesor...). Otras propuestas de intervención no son aceptadas. La *estrategia de diagnóstico* que adoptan los orientadores, en este contexto, es atender las demandas debidamente formalizadas por el centro y la familia, con un diagnóstico «estándar-funcionarial» para los casos de retraso escolar (los más solicitados): valoración del alumno e informe-comentario para el profesor. Se rechazan, en cambio, solicitudes de valoraciones globales de aula. No obstante, si entre los casos presentados se encuentra alguno necesitado realmente de diagnóstico, éste es realizado con todas las garantías: entrevista en profundidad con el profesor, la familia y el alumno..., etc.

Como *síntesis de las estrategias de diagnóstico,* podría decirse que se utilizan *dos modelos de análisis de la demanda:*

- Un *modelo psicológico-intuitivo,* sustentado por el psicólogo/orientador, que apoya su toma de decisiones en función de la forma en cómo se explicita la demanda:

  – manifestaciones de angustia y premura, número de diagnósticos solicitados por el mismo profesor («el profesor que plantea muchos diagnósticos, por lo general, se encuentra inmerso en situaciones profesionales angustiosas o problemáticas»)....

- o por el contrario, manifestaciones de profesionalidad (se pide el diagnóstico después de haber ensayado varias alternativas didácticas), coherencia, lógica y equilibrio personal.

- Un *modelo ecológico-racional,* utilizado por el pedagogo/orientador, que se apoya en los siguientes indicadores.
  - conocimiento previo de la historia de profesores y centros,
  - conocimiento del ambiente/clima del centro y de su organización,
  - conocimiento de la situación del profesor en el centro.

Considerado, globalmente, este conjunto de indicadores y criterios, los orientadores han conceptualizado como *criterios generales discriminantes* para la adopción de diferentes estrategias de diagnóstico, los siguientes:

- Idiosincrasia educativa del centro.

- Pertenencia del profesor a alguno de los subgrupos existentes en el centro.

- Tipo de intervenciones efectuadas por el EPOE en el centro en cursos anteriores.

- Actitud/respuesta del profesor ante las exigencias de los orientadores para la realización de un diagnóstico correcto: explicación de la problemática, suministro de información complementaria sobre el alumno... (6).

B) Estructuración del aula

La actuación en este ámbito o área de intervención *se lleva a cabo en los siguientes centros:*

— Centros de Integración, con profesores de apoyo.

— Centros con unidades de apoyo a la integración.

— Centros ordinarios, con aulas de EE.

— Centros específicos.

---

(6) La petición de información se le formula mediante la cumplimentación de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas; estas últimas, según los orientadores, son de un enorme valor discriminante del verdadero sentido y finalidad del diagnóstico solicitado; generalmente no son contestadas por los profesores, cuyo interés por el tratamiento posterior del alumno es escaso o nulo.

Las *tareas* a realizar dependen de ciertas características de los profesores de apoyo. *Dos clases de profesores* han sido conceptualizadas por los orientadores, en relación con este tipo de actuación:

1) *Profesores Noveles:* Exigen una mayor atención y un asesoramiento más pormenorizado, según un gradiente de mayor a menor que aparece a continuación:

— Profesores recién acabada la carrera, con especialidad en EE y recién aprobada la oposición.

— Ídem, sin especialidad en EE.

Las *tareas a realizar* con ellos, que se llevan a cabo conjuntamente con el EATAI –en aquellos centros donde este servicio interviene–, suelen ser éstas:

— Información referida a los niños y a su problemática; al trabajo iniciado en el curso anterior («por dónde iban»); a cómo se estructuraban los tiempos en el curso pasado y sobre cómo eran las integraciones.

— Trabajo conjunto sobre organización de espacios y tiempos: cómo se organiza el centro, cómo se pueden incardinar los alumnos en el aula de apoyo y en su aula de referencia y cuándo (tiempos).

— Análisis y/o suministro de materiales didácticos.

— Confección de programas de desarrollo individual: los orientadores confeccionan con los profesores el esbozo general del programa, alguna actividad-tipo y la hoja-protocolo de registro y seguimiento; el programa, en sí, es depurado y completado por los profesores con el EATAI, en su caso.

2) *Profesores con experiencia:* Requieren una intervención más superficial por parte de los orientadores:

— Profesores nuevos en el centro, pero con experiencia en otros centros de integración.

— Profesores del curso anterior que continúan.

Las *tareas a desarrollar,* siempre que el profesor lo solicite, son:

— Evaluar informalmente el curso anterior: problemas, sucesos, relaciones con los demás profesores del centro.

— Seguimiento y revisiones.

Hasta aquí las tareas. No obstante, los orientadores constatan que su actuación en este área requiere además el desarrollo de una *función de intermediación* en *dos situaciones.* La primera se refiere a los *problemas organizativos* que se plantean con los profesores del aula normal y de referencia del alumno de integración cuando éstos se niegan a recibir al alumno en su clase. El manejo de esta situación exige un trabajo de negociación con los dos profesores o bien con el equipo de integración del centro (7). Por otra parte, el orientador es requerido con cierta frecuencia *por los profesores de apoyo* que se ven fuertemente presionados («siempre en los mismos sitios») por la organización del centro para que admitan en el aula de apoyo a los alumnos que plantean problemas (alumnos con retraso escolar). Las posibilidades de mediación del orientador en este caso son muy reducidas.

C) Orientación vocacional

La actuación en este área se restringe a 8.º de EGB y COU, a pesar de las demandas en otros niveles o cursos (FP, 2.º de BUP...) por falta de tiempo. Este tipo de intervención ha pasado por *varias etapas* hasta llegar a la oferta actualmente mantenida por los orientadores. Refiriéndose a *la actuación en COU,* los orientadores constatan estas etapas:

Etapa inicial (primer año de actuación en COU). La intervención se desarrolló de forma tradicional con sesiones de diagnóstico (de aptitudes, intereses, personalidad...) y sesiones de información profesional realizadas por los orientadores.

Segunda etapa (segundo año). Se mantuvo el mismo esquema, pero con un tratamiento más personalizado, en grupos reducidos, de la información obtenida con el diagnóstico. Ambas etapas se caracterizan por la escasa colaboración de los centros.

Etapa actual. Se abandona el sistema tradicional y se adopta un programa de orientación fundamentalmente educativo, adaptado a la situación de los alumnos de la zona.

No obstante, no se han podido conseguir dos objetivos deseados por los orientadores: la implicación de los tutores de COU y la vertebración de una oferta unificada y coherente a nivel provincial. Por lo que se refiere a *la actuación en 8.º de EGB,* la evolución ha sido similar:

---

(7) Constituido por un representante de los siguientes grupos: del equipo directivo, de los profesores tutores con alumnos de integración, de los profesores de apoyo, del EPOE y del EATAI.

- Inicialmente, la intervención de los orientadores con los alumnos es directa: varias sesiones en las que se aplican las pruebas.

- Posteriormente, se produce una confrontación de los resultados de las pruebas con las opiniones y calificaciones de los profesores y con la propia percepción de los alumnos, manteniéndose, no obstante, la intervención directa de los orientadores.

- Actualmente, se conserva el mismo esquema anterior, pero implicando más a los tutores, siendo éstos los que desarrollan las sesiones de trabajo, con la ayuda de un cuaderno de actividades elaborado por el EPOE de Córdoba. Esta estrategia de intervención mixta (los orientadores intervienen directamente en alguna de las sesiones) ha posibilitado aumentar el volumen de intervención de este área atendiendo, de hecho, a todos los centros que han querido implicarse.

Sin embargo, aunque éste es el esquema de la intervención-tipo deseable en estos momentos por los orientadores, éstos *han ampliado la oferta,* que ofrecen estas *tres posibilidades:*

- Programa completo, ya descrito, durante dos trimestres (8).

- Sesiones informativas (de una a tres sesiones) a desarrollar directamente por los orientadores.

- Banco de datos sobre orientación vocacional, disponible para los tutores en la sede del EPOE y al que pueden acudir para recoger el material que necesiten. No intervienen los orientadores.

Finalmente, los orientadores han conceptualizado una cuarta área de intervención, *la formación del profesorado,* que supone aproximadamente el 10 por 100 de su tiempo de intervención y se realiza en el CEP, al que están vinculados, de forma voluntaria, pero aprobada por la Delegación de Educación. Las temáticas de formación que han asumido y asumen de forma sistemática son *las relacionadas con la EE y la integración* (9). No obstante, dado que esta vinculación es atípica, no entraré en la consideración de los resultados.

---

(8) Oferta *a nivel provincial,* en la que además de un programa de intervención se ofrece un curso o grupos de trabajo para la preparación de los tutores; propuesta de formación, que a su vez, ha sido respaldada por el CEP.

(9) Por ejemplo, cuando se crearon las aulas de EE, ante el desconocimiento general sobre las formas de abordar el tema, los orientadores pusieron en funcionamiento, con el respaldo del CEP, un «Seminario de EE» para los profesores afectados o interesados de su zona (20 profesores) cuya duración fue de tres cursos.

3.3. *Condicionamientos*

Los factores condicionantes y limitadores de la intervención orientadora que han sido aislados por los informantes pueden categorizarse en:

— Estructurales

- No coincidencia de las comarcas naturales y de las asignaturas a otros servicios con la zona del EPOE. Este hecho condiciona algunas de las tareas de intervención de los orientadores, verbigracia la imposibilidad de atender las demandas de formación de los profesores de fuera de la zona (supondría la intromisión en las zonas de otros EPOEs) cuando estas demandas vienen a través de un servicio compartido, como por ejemplo el Servicio de Apoyo Escolar (SAE).

- *No integración de los EPOEs en estructuras más amplias* que posibiliten el intercambio profesional y los planteamientos interdisciplinares y globales. Así por ejemplo, la independencia orgánica y funcional del EPOE respecto del CEP se valora de forma negativa.

- *Insuficiente dotación de medios y cobertura administrativa:* localización física de los EPOEs en lugares prestados por los centros educativos, ayuntamientos...; los propios orientadores tienen que buscarse el sitio para la sede y estar sujetos a «órdenes de desahucio».

— Funcionales

- Desarrollo de funciones *propias de los trabajadores sociales,* cuya presencia en los EPOEs es testimonial (2 para toda la provincia).

- La *norma administrativa que asigna cuatro centros de actuación preferente a cada orientador* (10) en cada EPOE de zona es un condicionamiento que imposibilita, de hecho, la intervención desde la perspectiva interdisciplinar y de equipo. Este número de centros es considerado excesivo por la cantidad de demanda que genera, finalmente, sobre todo el equipo. La dinámica de intervención que provoca esta situación, es descrita así por los orientadores:

- Inicialmente, la propuesta que se va a presentar para negociar con los centros sobre la intervención a efectuar en ellos a lo largo del curso, se

(10) Se trata, según los informantes, de una norma no escrita, de tipo orientativo, que aun condicionando la intervención, ha de ser valorada también positivamente: fue establecida como mecanismo de autodefensa de los orientadores frente a la enorme demanda de actuaciones procedentes de los centros.

confecciona por el equipo como tal (los dos miembros, *antes de acudir a los centros*).

- Seguidamente, se realiza el reparto de centros, en los que intervendrá casi exclusivamente uno de los orientadores.

Las *consecuencias* de esta dinámica de trabajo son: no siempre se realiza un análisis en equipo de la demanda, no es posible el tratamiento de los problemas o demandas desde planteamientos interdisciplinares y se da, de hecho, una indiferenciación de los roles de psicólogo y pedagogo.

— Institucionales

- La *política educativa* de la Administración *respectoa la Educación Especial.* Según los orientadores, dicha política se caracteriza por una falta de perspectiva y previsión respecto a la etapa posterior a la integración escolar. Después de haber apostado fuerte por la misma, cuando llega el momento en que esos alumnos integrados han de dejar la escuela, concluida la EGB, no existen estructuras educativas hacia donde dirigirles. Los esfectos de este hehco son devastadores sobre las esperanzas en la familia y en el profesorado, que se ha esforzado por sacar adelante ese proyecto educativo y está genrando unos *condicionamientos importantes para la intervención del EPOE:* «Vete tú y diles a los padres, a los que se ha prometido la integración, y a los profesores (a los) que has ido metiendo la integración... que ahora la niña a su casa, as la calle o a San Juan de Dios» (11).

  La consecuencia más palpable de estos hechos en el trabajo diario, respecto al profesorado, está siendo la *disminución de la implicación de los profesores* en tareas o proyectos de innovación y autoperfeccionamiento, reduciendo su participación al estricto trabajo de aula.

- El *clima de centro.* Los ambientes problemáticos (enfrentamientos, desinterés...) repercuten negativamente en las actitudes individuales de los profesores hacia el orientador («... gente quemada,; va a darte...»; «... en otros estás como en tu casa...»).

- Las *funciones institucionalmente prescritas* («... lo que te dicen que tienes que hacer...»).

---

(11) Centro específico.

— Personales-Profesionales

- La actitud del propio orientador al acercarse al centro escolar. *Dos actitudes-tipo* son identificadas:

  — «Yo, profesional», psicólogo/pedagogo («el del maletín»). Esta actitud es valorada muy negativamente por la resistencia, oposición y rechazo que ya, inicialmente, genera en los centros hacia el orientador.

  — De igual, respecto a los profesionales del centro.

- La evolución de la *percepción que los profesores tenían inicialmente respecto a los orientadores:*

  — «Magos» que les solucionarán los problemas que tienen con sus alumnos (niños que no aprenden...).

  — O bien que les solucionarán su problema personal.

Los profesores se han ido desesperanzando respecto a esa percepción y esto se ha traducido en una «indiferencia» hacia los planteamientos de aquéllos.

- La *percepción de los profesores sobre el «ritmo de la clase»,* concibiendo éste como algo estándar y uniforme. En consecuencia, los alumnos que no lo siguen son sujetos de diagnóstico («obsesión en los centros por el diagnóstico») y de tratamiento orientador.

- Los *celos profesionales* de los antiguos compañeros respecto a la posición «privilegiada» (según los profesores) de los orientadores, que se han liberado de la escuela. Este sentimiento individual y de tinte profesional se manifiesta de dos formas:

  — La no aceptación, bien sea de forma latente o mediante rechazo explícito, de las funciones ofertadas: «Yo quisiera estar como tú y no puedo, pues lo que hago es que me defiendo de esa manera.»

  — Intentos de desacreditación respecto a la idoneidad de la ayuda profesional propuesta: «Si tú no tiene niños..., qué me vas a decir.»

- El *conocimiento profundo de la zona y de los profesores de los centros* (derivada de la práctica docente de los orientadores en etapas anteriores a su integración en el EPOE), se presenta como un *condicionamiento ambivalente.* Por una parte, parece proporcionar una situación muy *ventajosa* en lo que se refiere al dominio del contexto: evita meteduras de pata en las relaciones personales (orientador-profesores) y en el trabajo con las organizacio-

nes educativas (orientador-centros), posibilita la elaboración rápida de estrategias de intervención específicas para cada situación y capacita a los orientadores para evitar las «trampas-chantajes» que les son planteadas en el desarrollo de sus funciones. Todo ello, derivado del conocimiento de la «historia» de personas y organizaciones. Sin embargo, dicho conocimiento se convierte en un *condicionamiento negativo* a dos niveles:

— Mayor implicación personal del orientador en sus funciones profesionales; es decir, más tiempo de dedicación, a todas horas y en cualquier lugar («... en el supermercado, en el médico... vienen y te preguntan...»).

— Mayor nivel de compromisos, generados por el mutuo conocimiento (del orientador y de los demandantes) de los hechos históricos, favorecedores y desfavorecedores, de personas e instituciones en algún momento («... el mercadillo de las escolarizaciones...») (12).

- Las *relaciones personales* dentro del equipo es un condicionante que actúa, positiva o negativamente, en función de la existencia, o no, de planteamientos comunes, ideas compartidas, ideología, concepciones similares sobre la orientación, etc.

- Las *rutinas del profesorado* y su voluntad de implicación. El profesorado, inicialmente, tiende hacia la economía de esfuerzos (lo conocido vs. lo innovador) y de angustias ante lo desconocido («... lo suyo ya sabe que le va sirviendo...»).

4. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

A la luz de los datos presentados, evidentemente parciales, la metodología cualitativo-etnográfica, con las limitaciones de todos conocidas, aparece, no obstante, *como un potente modelo de investigación* para captar hechos y fenómenos de naturaleza compleja, para cuya tarea otros modelos, aun gozando de mayor prestigio social y académico, no disponen de la capacidad de penetración suficiente para su conceptualización y comprensión. Sin embargo, esta afirmación no pretende establecer ninguna preeminencia metodológica sino reivindicar, dentro de la complementariedad de métodos, asumida al menos, teóricamente, por la co-

(12) «A principios de curso, cada centro intenta recibir el menor número posible de alumnos de integración; para ello se esgrime ante los orientadores, en parte responsables de su asignación, cualquier hecho anterior supuestamente desventajoso para el centro o bien se negocia su aceptación a cambio de contrapartidas.» Esta situación se genera debido a la confianza y conocimiento mutuo entre orientadores y directores y representa para los orientadores situaciones incómodas («abuso de la amistad»). No sería posible en otras circunstancias.

munidad científica, la idoneidad y necesidad de utilización de esta metodología en el campo de la Orientación educativa.

El trabajo hasta aquí presentado supone, pues, *una aportación a esta disciplina en dos planos.* En primer lugar, *en el de la metodología,* en la medida en que los planteamientos cualitativo-etnográficos no se han utilizado, al menos que yo sepa, con anterioridad en las investigaciones sobre Orientación educativa en nuestro país. Su utilización en el contexto norteamericano no es mucho más frecuente, como pusimos de manifiesto en otra ocasión. Y en segundo lugar, *en el conocimiento* sobre los procesos internos de los equipos de orientación. Sin afán de protagonismo, creo que los hallazgos de esta investigación contribuyen a comprender mejor la dinámica interna de los orientadores, sus procesos decisionales y sus formas de hacer. Por otra parte, nos ha permitido profundizar en el conocimiento del contexto de intervención y devastar determinados constructos, al parecer inadecuados, por su generalidad, para captar la complejidad de la acción orientadora, como por ejemplo los de «destinatarios», «profesores», etc. cuya verdadera significación aparece ahora con más claridad.

Evidentemente, el conocimiento obtenido *no puede generalizarse* al conjunto de los equipos que actúan en la Comunidad Autónoma de Andalucía, *pero sí puede extrapolarse.* Es decir, podemos ahora considerar que los procesos de actuación y justificación de la acción orientadora conceptualizados puedan darse en contextos similares (EPOEs periféricos) y abordar la determinación de esos procesos en los dos contextos restantes (rurales y urbanos) o bien confirmar la credibilidad de los propios contextos descritos. Los datos aportados abren, pues, amplias posibilidades para investigaciones posteriores *sobre procesos,* no únicamente sobre datos fácticos, a partir de los cuales inferir dichos procesos. La experiencia adquirida en este trabajo me permite afirmar que la investigación cualitativo-etnográfica posee además un valor escasamente resaltado: su repercusión en la propia percepción de los informantes sobre «su» realidad y sobre «su» acción práctica. A este respecto, los orientadores sujetos de la investigación han señalado, en repetidas ocasiones a lo largo de su producción discursiva, que su participación en la misma les estaba proporcionando la posibilidad, por primera vez en los seis años de desempeño del puesto de trabajo, de reflexionar sobre la totalidad de su práctica profesional. Si consideramos la reflexión sobre la acción como la primera etapa de la acción científica, crítica e innovadora, podríamos muy bien incluir esta metodología dentro de los planteamientos críticos.

BIBLIOGRAFÍA

AGAR, M. H. (1987): *Speaking of ethnography.* Beverly Hills, Sage.

ÁLVAREZ, M. (1992): *Proyecto docente.* Barcelona, inédito.

ÁLVAREZ, V.; CRUZ, J. M.; JIMÉNEZ, E.; RODRÍGUEZ, A. (1992): *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación.* Universidad de Sevilla, MIDE.

ÁLVAREZ, V. (1993): *Proyecto docente e investigador.* Sevilla, inédito.

– (1993): *Los procesos de intervención orientadora en los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs). Estudio etnográfico de un caso.* Universidad de Sevilla, inédita.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1993): «Ámbitos temáticos y opciones metodológicas de la investigación en el campo de la orientación». *Revista de Orientación Educativa y Vocacional, IV,* (5), pp. 11-23.

BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona, Ceac.

BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982): *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.* Boston, Allyn & Bacon.

BORDERS, L. D. y DRURY, S. M. (1992): «Comprehensive school counseling programs: a review for policymakers and practitioners». *Journal of Counseling and Development, 70,* (4), pp. 487-498.

BRENNER, M. (1985): «Intensive interviewing», en BRENNER, M. y otros (eds.): *The research interview. Uses and approaches.* London, Academic Press.

CAMPBELL, R. E. y otros (1983): *Enhancing career development: recomendations for action.* Ohio, Ohio State University.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría práctica sobre la evaluación (Estudio etnográfico).* Universidad de Sevilla, MIDE.

GUBA, E. G. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal.

GOLDMAN, L. (ed.) (1978): *Research methods for counselors: practical approaches in field settings.* New York, John Wiley & Sons.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Morata.

HERR, E. L. y CRAMER, S. H. (1988): *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches.* Illinois, Scott-Foresman.

JACOB, E. (1987): «Qualitative research traditions: A review». *Review of Educational Research, 57,* (1), 1987, pp. 1-50.

MOSTYN, B. (1985): «The content analysis of qualitative research data: a dynamic approach», en BRENNER, M. y otros (eds.): *The research interview. Uses and approaches.* London, Academic Press.

PATTON, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods.* London, Sage.

PEDERSEN, P. B. (1991): «Multiculturalism as a generic approach to counseling». *Journal of Counseling and Development, 70,* (1), pp. 6-12.

PONDEROTTO, J. G. y BENESCH, K. F. (1988): «An organizational framework for understanding the role of culture in counseling». *Journal of Counseling and Development, 66* (5), pp. 237-241.

SPEIGHT, S. L. y otros (1991): «A redefinition of multicultural counseling». *Journal of Counseling and Development, 70,* (1), pp. 29-36.

SKOVHOLT, T. M. y RONNESTAD, M. H. (1992): «Themes in therapist and counselor development». *Journal of Counseling and Development, 70,* (4), pp. 505-515.

SPOKANE, A. R. y HAWKS, B. K. (1990): «Annual Review: practice and research in career counseling and development, 1989», *The Career Development Quarterly, 39,* (2), pp. 98-129.

THRASER, F. y BLOLAND, P. (1989): «Student development studies: A review of published empirical research, 1973-1978». *Journal of Counseling and Development, 67,* (10), pp. 547-554.

VACC, N. A. y LOESCHE, L. C. (1984): «Research as an instrument for professional change». *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 17,* (3), pp. 124-131.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

IDEAS DE EDUCADORES PREESCOLARES ESPAÑOLES SOBRE DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL (*)

ALFREDO OLIVA DELGADO (**)

INTRODUCCIÓN

Una de las corrientes de investigación educativa que con más fuerza ha irrumpido en las últimas décadas es la del estudio del pensamiento del profesor. Jackson (1969) realizó uno de los primeros trabajos que trataban de describir los procesos mentales que guían la conducta de los educadores. Su obra *La vida en las aulas* supuso un duro ataque a los planteamientos vigentes en la investigación sobre la eficacia en la enseñanza, y puso sobre la mesa la necesidad de estudiar el pensamiento o las ideas del profesor como uno de los factores que determinan los procesos educativos que tienen lugar en las aulas. Este autor estableció una distinción entre tres categorías principales de procesos de pensamiento, que ha sido completada por Clark y Peterson (1986): *a)* la planificación del docente o pensamientos preactivos y postactivos, es decir, que tienen lugar antes o después de la interacción con sus alumnos; *b)* pensamientos y decisiones interactivos, que tienen lugar en el aula; *c)* teorías y creencias, que son las ideas más generales sobre la educación y el desarrollo. De estas últimas nos ocuparemos en este trabajo.

El interés por estos temas surge de la convicción de que cuando las personas actúan no lo hacen de forma irracional, sino que lo hacen sobre la base de una serie de ideas. Así, la relación de un maestro con sus alumnos y su práctica educativa estarán motivadas por sus creencias acerca de qué cosas deben aprender los niños, cómo las aprenden, cuál debe ser su papel de educadores, etcétera. La investigación sobre teorías y creencias educativas se remonta bas-

---

(*) La realización de esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda concedida por el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia.

(**) Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.

tante atrás. Ya a principios de siglo, Dewey (1902) estudió las ideas que los profesores tenían sobre educación, encontrando que estas ideas se organizaban en una estructura de un solo factor con dos polos: progresismo-tradicionalismo. Esta teoría bipolar de Dewey permaneció prácticamente incuestionada hasta mediados de siglo. Durante los años cincuenta y sesenta se intensificaron estos estudios, llegándose a poner en entredicho esta teoría. Horn y Morrison (1965) y Yee y Fruchter (1971), basándose en el Minnesota Teacher Attitude Inventory, encontraron una estructura de cinco factores o dimensiones. Wehling y Charters (1969) encontraron ocho dimensiones y distintos estilos educativos en los profesores, según la importancia asignada al control de la conducta de los alumnos, a la autonomía permitida al niño y a la directividad del profesor, entre otros aspectos; Wolfe y Engel (1978) revelaron una estructura tridimensional y que los educadores diferían en el mayor o menor énfasis puesto en el control autoritario de la conducta de los alumnos. Los maestros más tradicionales pensaban que el niño tiene una tendencia innata a la pereza, y que el profesor debe ser autoritario e imponer una estricta disciplina que garantice la obediencia absoluta. Los más progresistas pensaban que la instrucción debe organizarse a partir de las necesidades e intereses del niño, y valoraban menos la disciplina severa. Kagan y Smith (1984) clasificaron en dos estilos a educadores de preescolar en función de sus preferencias sobre técnicas educativas: un estilo de corte piagetiano, más centrado en el niño; otro, más operante o conductual, centrado en el profesor. Los maestros del primer estilo eran más afectivos e idealistas, respondiendo más a la idea o estereotipo de lo que debe ser un educador infantil, mientras que los otros eran más pragmáticos. Por su parte, Bunting (1984), reveló la existencia de cuatro factores en las creencias educativas: desarrollo afectivo, desarrollo cognitivo, directividad y desarrollo comprensivo.

Las investigaciones que sobre teorías implícitas o creencias de educadores han sido llevadas a cabo abarcan variados contenidos que podrían agruparse en los siguientes apartados:

a) *Ideas sobre objetivos y valores educativos.* Una importante cantidad de trabajos realizados se ha centrado en determinar cuáles eran los objetivos más valorados con respecto a la educación del niño. El estudio de los objetivos evolutivos y educativos sostenidos por los maestros tiene mucho interés por las consecuencias que tales objetivos pueden tener sobre sus acciones y estrategias. Por ejemplo, sobre sus exigencias y presiones para que el niño se comporte de determinada forma, sobre sus reforzamientos y aprobaciones, sobre sus desaprobaciones y castigos, etc.

b) *Ideas sobre calendario evolutivo.* El término calendario evolutivo se ha usado para hacer referencia a las ideas o expectativas que padres o maestros tienen acerca de la edad a la que esperan que una determinada habilidad cognitiva, social, lingüística, o motriz se tenga dominada. En algunos estudios se ha tratado de comprobar la exactitud de estas expectativas (Miller

y Davis, 1990), mientras que otros han estado centrados en comparar las expectativas que mantienen grupos diferentes: distintos grupos culturales, padres y no padres, padres y madres, y padres y maestros (Hess *et al.*, 1991; Holloway, Gorman y Fuller, 1988).

El interés por estos temas surge de la opinión de que el hecho de que una persona o grupo fije una edad más temprana para el dominio de ciertas habilidades puede considerarse una manifestación de la mayor importancia atribuida al dominio de dichas habilidades, y puede suponer que existirá una mayor presión para exigir su dominio. En este sentido, unas expectativas precoces respecto a ciertas destrezas podrían considerarse como la expresión de un deseo, y serían interpretadas como una alta valoración de las destrezas de que se trata; esto viene a suponer que los niños se verán más presionados para alcanzar su dominio.

Otra interpretación posible sobre el origen de estas expectativas es la de que el calendario evolutivo que un maestro tiene en la cabeza es una expresión del grado de conocimiento que ha adquirido acerca del desarrollo de los niños. Por tanto, lo interesante radicaría en evaluar la exactitud de dicho calendario para determinar el nivel de conocimiento poseído.

c) *Ideas sobre prácticas educativas y disciplinarias.* Uno de los contenidos estudiados con más frecuencia en las investigaciones sobre creencias de maestros, es el referente a las técnicas consideradas más apropiadas para educar a los niños, sobre todo para encauzar o controlar la conducta infantil. Es éste un ámbito en el que las relaciones entre las ideas sostenidas y la conducta manifiesta se muestran con especial claridad. Resulta evidente que las estrategias educativas empleadas van a depender en mayor o menor medida de lo que los maestros piensen acerca de qué técnicas resultan más convenientes.

Diversos autores han realizado clasificaciones de las estrategias encaminadas a controlar la conducta infantil. Hoffman *et al.* (1970) clasifican las técnicas disciplinarias en:

1) empleo de la autoridad o afirmación de poder cuando, ante el mal comportamiento del niño, emplean el castigo o la amenaza y privan al niño de objetos o ventajas materiales; *2)* retirada de afecto, en la que ante la transgresión de la norma por parte del niño, los padres expresan su enfado y desaprobación ignorando al niño, no hablándole o no escuchándole; *3)* inducción o uso de razones y explicaciones, que es la técnica que muestran los padres o educadores cuando hacen reflexionar al niño acerca de su mal comportamiento.

Mancuso y Handin (1985) sitúan estas técnicas a lo largo de una dimensión con dos polos: tangencial-relevante. El término relevante hace referencia a lo

que otros autores califican como estilo explicativo, razonador o inductivo. Tangencial, por el contrario, se usa para etiquetar aquellas reprimendas que suelen ser denominadas castigos o afirmación de poder. Las actuaciones relevantes persiguen que el niño que transgrede cambie la concepción que tiene de la situación, para lo que se emplean explicaciones y razonamientos. Por otra parte, las actuaciones tangenciales no tienen por qué requerir ese cambio de concepción, sino, simplemente, que el niño abandone la conducta transgresora.

d) *Ideas sobre las causas del desarrollo, la conducta y el rendimiento de los niños, y las posibilidades de influir sobre ellos.* Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre maestros se han centrado fundamentalmente en las atribuciones que hacen sobre el rendimiento y la conducta de los alumnos. Los investigadores se han interesado por si los educadores tienden a atribuirse a sí mismos los éxitos o fracasos de sus alumnos y asumen la responsabilidad de su rendimiento, o si tienden a atribuirlo a factores ajenos, como la capacidad o el esfuerzo del alumno, y por tanto no se consideran responsables. Menos frecuentes son las que tratan de determinar si atribuyen a la herencia, o por el contrario a la educación o al ambiente, el origen de las diferencias interindividuales. Este tipo de ideas son importantes por su vinculación con la conducta. Así, si se piensa que determinados comportamientos y características de los niños están determinados por las influencias ambientales es más probable que se les trate de estimular, que se usen estrategias disciplinarias más explicativas, y que se cuide más el ambiente que incide sobre el niño, en tanto que si se mantienen concepciones innatistas se hará mucho menos por influir sobre el desarrollo infantil, pues hay poca confianza en poder modificarlo. Relacionadas con las ideas sobre causas del desarrollo están las ideas sobre la capacidad que los maestros se atribuyen para incidir sobre el desarrollo o comportamiento infantil. No basta con pensar que es posible influir sobre las características y logros de los niños, también hay que verse como competente para hacerlo.

Algunos autores (Bar-Tal y Darom, 1979; Cooper y Burger, 1980; Frieze, 1976) han elaborado diversos sistemas de categorías para describir las distintas atribuciones que los docentes pueden tomar para explicar las causas del rendimiento escolar. Estas categorías incluyen aspectos tales como el esfuerzo, la dificultad de la tarea, la capacidad del alumno, la experiencia previa, etc. Un supuesto implícito de estos investigadores está en que si los educadores no se sienten responsables de los éxitos y fracasos de sus alumnos, es poco probable que se esfuercen por mejorar su rendimiento.

Clark y Peterson (1986) hablan de dos tipos principales de interpretaciones de las conductas de los estudiantes por parte de los profesores:

a) Aquellas en las que se atribuyen a sí mismos, a su tarea como educadores, el éxito del rendimiento del alumno, y a otros factores ajenos, como

el propio alumno, el fracaso. Se trata de interpretaciones que autoensalzan el *ego* del docente.

b) Atribuciones contradefensivas, cuando los enseñantes se reconocen responsables del fracaso del alumno y conceden a éstos el mérito de sus éxitos, en una cierta tendencia a la humildad y evitando parecer pretenciosos.

Las distintas investigaciones realizadas han mostrado resultados contradictorios, ya que en algunas de ellas los docentes realizaban interpretaciones del primer tipo (Beckman, 1976; Brandt *et al.,* 1975; Johnson, Feigenbaum y Weiby, 1964), mientras que en otras las interpretaciones fueron contradefensivas (Ames, 1975; Tetlock, 1980).

Uno de los principales motivos que justifican el interés por el estudio de las ideas y creencias que los educadores sostienen sobre el desarrollo y la educación de los niños radica en la relación que estas ideas pudieran tener con las acciones e interacciones que éstos mantienen con sus alumnos. Teniendo en cuenta que estas interacciones van a tener una influencia directa sobre el desarrollo infantil puede establecerse una relación causal que, con la mediación de la conducta, ligue ideas y nivel de desarrollo infantil. Es de esperar que algunos objetivos como la autonomía y la confianza traten de alcanzarlos los educadores utilizando estrategias de socialización poco restrictivas y que incluyan el respeto a los intereses del niño. También es poco probable que aquellos que piensen que la timidez es un rasgo del carácter determinado genéticamente planteen al niño situaciones con el objeto de darle seguridad. Igualmente, si un educador cree que un niño de cinco años no puede aún guardar turnos en una conversación es probable que no se enfade cuando éste le interrumpa, y que tampoco le regañe o trate de enseñarle esta habilidad como podría hacerlo otro padre que mantuviese unas expectativas más precoces respecto a su dominio.

De esta forma, las ideas o creencias pueden considerarse, al igual que las acciones, como mediadoras entre las variables sociodemográficas y el desarrollo del niño.

Sin duda, existe un gran cuerpo teórico y mucho trabajo empírico acerca de la congruencia entre ideas o actitudes y conductas. Las opiniones al respecto han ido desde el optimismo inicial que desde los años treinta se prolonga hasta finales de la década de los sesenta, en que se produjo una intensa actividad de crítica acerca de la capacidad de predicción de las conductas por parte de las actitudes (Warner y DeFleur, 1969; Wicker, 1969; Zimbardo y Ebbesen, 1970), hasta las opiniones menos extremistas y más reposadas propias del momento actual. En nuestros días, se tiende a pensar que la relación entre ideas y conducta no es directa y está mediatizada por variables como factores situacionales, el tipo de ideas de que se trate y factores de personalidad.

Aunque en nuestro país se han realizado distintas investigaciones sobre estos temas, no existen estudios con muestras nacionales. Esta ausencia de datos es más significativa cuando nos situamos en el tramo de la educación infantil, por lo que creemos que la realización de una investigación como la que aquí se presenta está plenamente justificada. Teniendo en cuenta los resultados de otros estudios, cabría esperar que los educadores no presentasen un bloque homogéneo, sino que más bien se diferenciarían entre sí en función de las ideas que tienen sobre desarrollo y educación infantil, siendo la edad y la experiencia profesional variables que estarían relacionadas con la concepción educativa sostenida.

OBJETIVOS

Los objetivos que guiaron la realización de este estudio pueden resumirse en tres:

1. Averiguar si las ideas que los educadores sostienen sobre distintos aspectos relativos al desarrollo y la educación infantil están relacionadas entre sí de modo que formen bloques o sistemas de ideas.

2. Conocer la relación existente entre estos bloques de ideas y determinadas variables como la edad, la experiencia profesional, el nivel profesional o la zona geográfica.

3. Establecer una tipología de educadores en función de sus concepciones sobre educación y desarrollo infantil.

MÉTODO

Sujetos

El interés de la investigación se ha centrado en el estudio de las ideas y valores sostenidos por maestros de educación infantil del territorio nacional peninsular. Se decidió estudiar los niveles de 1.º (niños de 4/5 años) y 2.º de preescolar (niños de 5/6 años) que son los más generalizados.

El estudio se llevó a cabo sobre 800 educadores de preescolar, elegidos en 400 centros educativos, tanto públicos como privados, del territorio nacional peninsular. Los educadores, en su inmensa mayoría de sexo femenino (745 mujeres y 55 hombres), tenían un rango de edad entre los 17 y 64 años, con una edad media de 37,5 años y una heterogénea formación profesional: profesores de EGB, licenciados en Psicología y Pedagogía, puericultores, etc., aunque con un predominio de los primeros. Para seleccionar a los educadores se realizó un muestreo estratificado, por conglomerados y polietápico. Así, la población o universo se dividió en subpoblaciones o estratos correspondientes a

cada provincia, y para cada estrato se seleccionó una muestra de tamaño proporcional a su población. Seguidamente, se llevó a cabo un muestreo de tres etapas. El primer paso fue seleccionar las unidades muestrales primarias o ciudades (260), el segundo paso consistió en la selección de los centros preescolares o unidades muestrales secundarias (400), de entre los centros de las ciudades previamente escogidas, el último paso consistió en la selección de los educadores que iban a ser entrevistados (800).

Instrumentos

Los procedimientos que los investigadores han seguido para acercarse a este tema de estudio han sido fundamentalmente de dos tipos: métodos cualitativos y métodos cuantitativos. Los primeros se han empleado fundamentalmente en estudios centrados en un grupo reducido de sujetos, y se han valido de entrevistas en profundidad, diarios de clase, etc. Los segundos han utilizado muestras muy amplias, y se han empleado distintos tipos de cuestionario. Teniendo en cuenta las características de nuestra investigación optamos por elaborar un cuestionario propio, aunque basándonos en instrumentos que habían sido utilizados por otros investigadores. Este cuestionario constaba de los siguientes apartados:

a) *Expectativas evolutivas y educativas.* Se trata de una escala de 28 ítems referentes a conductas o habilidades (cognitivas, sociales, lingüísticas, etc.) que los niños llegan a dominar generalmente antes de los 6 ó 7 años, tales como: contar hasta 10, subir y bajar escaleras, hacerse amigo de otros niños, etc. El entrevistado debía responder a qué edad cree que los niños suelen conseguir realizar cada una de las 28 conductas.

b) *Prácticas educativas y disciplinarias.* Son una serie de situaciones que suelen presentarse en la relación cotidiana con el niño. El educador debe responder lo que cree que sería su reacción más probable en cada situación. Las seis primeras son situaciones en que se da una transgresión de normas por parte del niño (si pega a un niño más pequeño, si chilla o molesta, si se niega a obedecer, etc.). Otras dos son situaciones en las que el niño se niega a realizar conductas prosociales (si no presta sus juguetes o si no comparte sus caramelos), y las tres últimas son situaciones que tienen en común la circunstancia de que pueden ser aprovechadas para educar o estimular al niño (si se ata mal los cordones de los zapatos).

c) *Valores y objetivos educativos.* Se trata de una escala de 21 ítems referentes a conductas o características que pueden poseer los niños (que sea sincero, que tenga muchos amigos, que sepa contar, que tenga buena memoria, etcétera). Se pedía al educador que asignase una puntuación de 1 a 8 en función de la importancia que les atribuyese.

d) Atribución de valores. Para este apartado se utilizaron los mismos 21 ítems que en el anterior, pero en este caso se trataba de determinar la responsabilidad que los entrevistados atribuían a padres y maestros en el logro, por parte del niño, de cada una de las 21 habilidades o rasgos. Se pedía al entrevistado que indicase si el logro de los distintos objetivos eran responsabilidad del maestro, de los padres, de padres y maestros conjuntamente, o del niño.

e) Ideas sobre desarrollo infantil. Estas preguntas, extraídas del Cuestionario de Ideas de Padres, empleado en una investigación anterior realizada sobre padres (Palacios, 1988), estaban referidas a las causas a las que los educadores atribuyen el desarrollo infantil. Se preguntaba a los entrevistados si ciertas características psíquicas estaban determinadas por la herencia genética, por el medio ambiente y educativo o por una interacción de ambos factores. También se indagaba acerca de la capacidad que tanto madres como educadores se atribuyen a sí mismos de poder influir sobre este desarrollo en sus hijos o alumnos, y mediante qué tipos de acciones puede llevarse a cabo esta influencia.

f) Concepción de la Educación Infantil. Mediante una serie de preguntas cerradas se pretendía conocer las ideas que madres y maestros mantienen sobre diversos aspectos de la educación infantil o preescolar, tales como sus objetivos, las características que deben tener los centros educativos, la edad a la que los niños deben acudir a ellos, los principios educativos más importantes, etc.

g) Relación educadores-padres. Se trataba de conocer la frecuencia y tipo de relaciones que ambos colectivos mantienen entre sí, así como la importancia que le atribuían. En consecuencia, se preguntaba a los maestros acerca del tipo de relaciones que solían mantener con los padres de sus alumnos en general, y de la importancia que unos y otros atribuían a tales relaciones.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo mediante entrevistas personales realizadas por encuestadores profesionales pertenecientes a diversas redes de campo que cubrían todo el territorio nacional. El encuestador visitaba el colegio previamente seleccionado y entrevistaba a dos maestros de preescolar, uno de 1.º y otro de 2.º de preescolar, elegidos entre los maestros del centro –en el caso de que hubiese más de dos. En aquellos centros en los que había menos de dos, o si se presentaba un rechazo o negativa a realizar la entrevista, ésta debía llevarse a cabo en el centro más próximo de esa misma localidad, o de la localidad más cercana con parecido número de habitantes, si sólo existía un centro en la ciudad.

RESULTADOS

Los objetivos de este estudio, así como las características de las variables empleadas hacían muy interesante la utilización de algún método de análisis multivariable que pudiera ser utilizado con variables cualitativas o catégoricas. Este es el caso del Análisis de Correspondencias Múltiples, que utiliza tanto los métodos factoriales clásicos como los más modernos de clasificación. Este procedimiento busca reducir la variabilidad contenida en las variables originales a un número menor de factores o dimensiones, con la menor pérdida de información posible. Esto no proporciona una idea de la relación existente entre todas las variables incluidas en una investigación. También es posible realizar una clasificación de los sujetos en función de sus semejanzas, ofreciéndonos información sobre las características que definen cada una de las agrupaciones constituidas, lo que nos permite establecer tipologías de sujetos.

Extracción de factores

El primer paso del Análisis de Correspondencias Múltiples consiste en la extracción de factores. El número de factores extraídos suele ser bastante elevado. Sólo se acostumbra describir los dos o tres primeros que son los que explican un mayor porcentaje de varianza y, además, suelen ser los que tienen más sentido desde el punto de vista teórico. Como se ha indicado, uno de los principales objetivos del análisis de correspondencias múltiples consistía en reducir el elevado número de variables originales a una cantidad más reducida, de dimensiones o factores que nos proporcionen la mayor información posible.

Factor 1. Factor de contenidos muy generales, pero muy definido por la opinión sobre las causas del desarrollo, el papel asignado a los padres en el proceso evolutivo-educativo, y por el estilo disciplinario sostenido. En la Tabla I se observan aquellas modalidades que ayudan a definir este factor. El valor-test que acompaña a cada categoría indica su importancia de cara a la interpretación del factor, de forma que las modalidades más significativas, que son las situadas en las partes superior e inferior de la tabla, son aquellas que tienen unos valores-test más elevados.

En el polo más moderno hay que situar las concepciones interaccionistas del desarrollo, y consideraciones de que, tanto los padres como los educadores –que comparten la responsabilidad de que el niño alcance ciertos objetivos evolutivos o educativos–, pueden favorecer este desarrollo. Aparece, también, una tendencia a emplear técnicas disciplinarias de tipo inductivo o explicativo en aquellas situaciones de transgresión de normas, y a valorar poco la obediencia a los adultos. Otras modalidades de respuesta tienen que ver con la idea de que la educación infantil ha de comenzar a la temprana edad de los 2 años, ser gratuita desde el principio, y dedicarse a otras actividades distintas a la enseñanza de la lectura, como la estimulación de la inteligencia. Las expectativas

evolutivas respecto al lenguaje y a la autonomía personal son precoces, y las relaciones con los padres se consideran muy importantes y se mantienen con frecuencia. En relación con todo esto hay que hablar de edades bajas o medias, de una experiencia profesional escasa o media, de la zona Este peninsular y del hábitat rural.

En el extremo más conservador, junto a una concepción innatista del desarrollo, hay que destacar el escaso protagonismo asignado a los padres en el desarrollo y educación infantil, ya que el logro de muchos objetivos evolutivos depende exclusivamente de la influencia del educador. El estilo disciplinario se basa en el empleo de regañinas, y se aprecian mucho los valores de obediencia y poco los de desarrollo personal. La concepción de la educación infantil –que debe tener un inicio tardío, posterior a los 4 años de edad– es tradicional, centrada en la enseñanza de la lectura. También aparece una escasa importancia atribuida a las relaciones con los padres, con escasos contactos, mediante cita previa con ellos. Las expectativas evolutivas lingüísticas y de autonomía relacional son tardías. Con todo lo anterior se relacionan las edades superiores a los 40 años, la abundante experiencia profesional, y la zona de Madrid capital.

Factor 2. Se trata de un factor muy determinado por la capacidad atribuida a la educación para influir en el desarrollo y por las técnicas disciplinarias empleadas.

En un polo, y relacionado con la juventud, la escasa experiencia profesional y el trabajo en zonas rurales de las regiones Norte y Sur, se sitúan aquellas modalidades de respuesta indicadoras de una concepción ambientalista del desarrollo. Junto a ello, se considera que los educadores tienen muchas posibilidades de influir en el logro, por parte del niño, de ciertos objetivos evolutivo-educativos. Los valores de desarrollo personal y, sobre todo, de obediencia se consideran poco importantes. Sin embargo, en cierta contradicción con lo anterior, las técnicas disciplinarias empleadas son bastante restrictivas y punitivas. Las expectativas evolutivas en las áreas de motricidad y de autonomía relacional son precoces, y la opinión respecto a la educación preescolar es que debe empezar muy precozmente –antes de los 2 años– y debe enseñar a leer.

En el otro extremo se sitúan las edades más avanzadas, la mayor experiencia profesional y el hábitat urbano, preferentemente de las zonas Este, Centro y Madrid capital. Con esas características se relacionan modalidades que reflejan un relativo mayor escepticismo respecto a las posibilidades de la educación, una concepción interaccionista del desarrollo, y unas posibilidades limitadas de padres y maestros para influir en él. Los objetivos más valorados son los de desarrollo personal y los de obediencia. La disciplina mantenida es flexible, con frecuente uso de explicaciones, y las situaciones con potencial educativo son bien aprovechadas, en cambio, la opinión respecto al aprendizaje de la lectura en preescolar es contraria. Las expectativas motrices y de autonomía relacional son tardías.

TABLA I

Primer factor

N.º	Variables	Modalidades	Valor-Text
1	Edad	Menos de 31 años	−14,58
2	Años experiencia profesional	5 años o menos	−12,25
3	Cree que los padres deben apoyar con actividades caseras	Sí	−10,17
4	Años experiencia profesional	De 5 a 15 años	−9,98
5	Expectativas lenguaje y cortesía	Precoz	−8,73
6	Si chilla o molesta	Explicarle	−7,93
7	REGIÓN	Este	−7,32
8	Edad	31 a 40 años	−7,02
9	A qué edad deben ir niños guarderías	2 años	−5,90
10	Si quita juguetes a otro niño	Explicarle	−5,43
11	HÁBITAT	Rural	−5,35
12	Darle ejemplo	Sí	−5,33
13	A qué edad deben ir niños guarderías	Menos de 2 años	−5,25
14	Valores de obediencia	Bajo	−5,19
15	A partir de qué edad debe ser gratis educación	Antes 2 años	−4,92
16	Valores generales y de madurez	Medio	−4,54
17	Por qué niños más o menos independientes	Interacción	−4,34
18	Por qué hay niños más tímidos	Interacción	−4,09
19	SEXO	Varón	−4,05
20	Por qué niños más inteligentes que otros	Interacción	−3,98
21	Que piense con lógica	Padres y maestros	−3,93
22	Expectativas autonomía I (higiene y orden)	Precoz	−3,92
23	Si pega a otro niño más chico	Explicarle	−3,75
24	Cree que padres pueden ayudar niño vaya bien en colegio	Sí	−3,67
25	Valores sociales	Medio	−3,65
26	Por qué niños más malos que otros	Interacción	−3,42
27	Expectativas autonomía II (relacional)	Precoz	−3,32
28	Que sepa contar	Padres y maestros	−3,24
29	Estudios realizados	Psicólogo/Pedagogo	−3,16
30	Por qué niños más inteligentes que otros	Educación	−3,14

TABLA I *(Continuación)*

ZONA CENTRAL

N.º	Variables	Modalidades	Valor-Text
338	Valores sociales	Alto	3,61
339	Que sea responsable	Maestros	3,79
340	Cree maestros pueden favorecer inteligencia niños	Algo	3,85
341	SEXO	Mujer	4,05
342	Si pinta en la pared	Reñirle	4,31
343	Si no sabe jugar con un juguete	No responde	4,40
344	Si pregunta qué es estar triste	No decir nada	4,66
345	Estudios realizados	Especialista Preesc.	4,84
346	Expectativas autonomía II (relacional)	Tardía	4,88
347	Si quita juguetes a otro niño	Reñirle	5,10
348	Si chilla o molesta	Entretenerlo	5,22
349	Deben llegar a EGB sabiendo leer	Sí	5,25
350	Dar ejemplo	No	5,33
351	HÁBITAT	Urbano	5,35
352	Por qué niños más inteligentes que otros	Herencia	5,72
353	REGIÓN	Centro	6,08
354	Si chilla o molesta	Reñirle	6,19
355	Por qué hay niños más tímidos	Herencia	6,26
356	Por qué unos niños hablan mejor que otros	Herencia	6,28
357	Por qué niños más malos que otros	Herencia	6,44
358	Valores de obediencia	Alto	7,24
359	Expectativas lenguaje y cortesía	Tardía	7,77
360	Valores generales y de madurez	Bajo	7,91
361	REGIÓN	Madrid	8,32
362	Por qué niños más o menos independientes	Herencia	9,26
363	A partir de qué edad debe ser gratis educación	Desde 4 años	9,63
364	Cree que los padres deben apoyar con actividades caseras	No	10,14
365	A qué edad deben ir niños guarderías	4 años o más	12,41
366	Años de experiencia profesional	Más de 15 años	20,53
367	Edad	Más de 40 años	20,88

Clasificación de los sujetos

Clasificación jerárquica ascendente realizada por el Análisis de Correspondencias Múltiples en base a las coordenadas de los sujetos en los distintos factores extraídos. Esta técnica comienza agrupando en función de su semejanza a los sujetos en pequeños grupos. Estos pequeños grupos se van uniendo entre sí también por criterios de afinidad. Los grupos así formados van ganando en número de componentes pero van perdiendo homogeneidad. El proceso de agrupamiento sólo termina al llegar a la unión de todos los elementos en un único grupo. Se trata de mantener aquella clasificación en un número de grupos que tenga un mayor valor explicativo. A este respecto, se decidió mantener una clasificación en tres grupos por su simplicidad y su interés descriptivo.

La clase 1, con 415 sujetos, o lo que es lo mismo, un 51,9 por 100, es la más numerosa. La clase 2, con sólo 148, representa un 18,5 por 100 del total. Por último, 236 sujetos se agrupan en la clase 3, lo que supone el 29,5 por 100.

Clase 1. Compuesta preferentemente por educadores jóvenes o de edad media, y con una experiencia profesional también media, o escasa, que desarrollan su labor en centros educativos de zonas rurales, sobre todo del Este peninsular. Los educadores de sexo masculino, y aquellos con licenciaturas en Psicología o Pedagogía tienden a situarse en esta clase.

Mantienen concepciones interaccionistas, y piensan que tanto padres como maestros pueden favorecer el desarrollo y ayudar a que el niño alcance ciertos objetivos evolutivos, considerando importante la intervención de los padres. Valoran poco la obediencia, y rechazan las técnicas disciplinarias restrictivas, ya que prefieren la explicación a la reprimenda o el castigo. Da una importancia media a los objetivos sociales y de desarrollo personal, y mantienen unas expectativas precoces respecto al lenguaje y la autonomía, y tardías cuando se trata de habilidades motrices. No creen que la educación infantil deba preocuparse de la enseñanza de la lectura, prefieren asignarle otros objetivos, como estimular la inteligencia y favorecer la sociabilidad. Y piensan que esta educación debe comenzar muy precozmente y ser gratuita desde el principio, Suelen tener contactos personales, con cita previa, y telefónicos con los padres de sus alumnos. Podríamos denominarlos *Modernos o Progresistas.*

Clase 2. Compuesta preferentemente por los educadores de más edad y de mayor experiencia profesional, de hábitat urbano, y muchos de ellos de Madrid capital. Mantienen una disciplina muy estricta, con empleo de reprimendas y castigos en las situaciones de transgresión de normas por parte del niño. Se muestran innatistas, y por tanto, bastante pesimistas respecto a las posibilidades que padres y educadores tienen de influir en distintos aspectos del desarrollo infantil. En todo caso, son sólo los maestros quienes pueden ayudar a que el niño alcance ciertos objetivos evolutivo-educativos, no atribuyendo ninguna responsabilidad a los padres. Habida cuenta el escaso interés por hacer participar a los padres de

sus alumnos en el proceso educativo, no extraña que consideren poco importante las relaciones con ellos, y que no reciban colaboraciones de los mismos.

Tienen una idea bastante tradicional sobre las funciones de la educación infantil, que debe servir para enseñar a leer, ya que los niños deben llegar a EGB con este aprendizaje realizado, y para cuidar a los niños. Mantienen unas expectativas medias respecto al dominio de ciertas habilidades motrices, y valoran escasamente los objetivos de desarrollo personal. Emplearemos la etiqueta de *Tradicionales restrictivos* para referirnos a ellos.

Clase 3. Formada fundamentalmente por educadores muy expertos y de edad avanzada. Casi todos son de sexo femenino, muchos de ellos especialistas en educación preescolar y de la zona Centro peninsular. Dan mucha importancia a los objetivos de tipo artístico y a la obediencia a los adultos, sin embargo, no mantienen una concepción de la disciplina demasiado rígida, prefiriendo reaccionar con explicaciones ante algunas conductas de transgresión de normas y, sobre todo, de ausencia de comportamiento prosocial. Se muestran ligeramente ambientalistas, y piensan que padres y maestros pueden favorecer algo la inteligencia del niño. No creen que los padres deban apoyar al niño con actividades caseras. Para ellos, la educación preescolar debe comenzar a partir de los 4 años, siendo gratuita desde entonces. Sus expectativas evolutivas son tardías cuando se trata de habilidades lingüísticas o de autonomía relacional, y precoces en el área o dominio motor. Los denominaremos *Tradicionales protectores.*

Proyección de las clases extraídas sobre el espacio definido por los dos primeros factores

La proyección de las clases obtenidas sobre este plano (Figura 1) nos da una información visual importante sobre la relación existente entre estos factores y las tres agrupaciones ya descritas. Igualmente, se han proyectado las modalidades de las variables demográficas, de esta forma puede observarse también la relación entre estas variables y las clases.

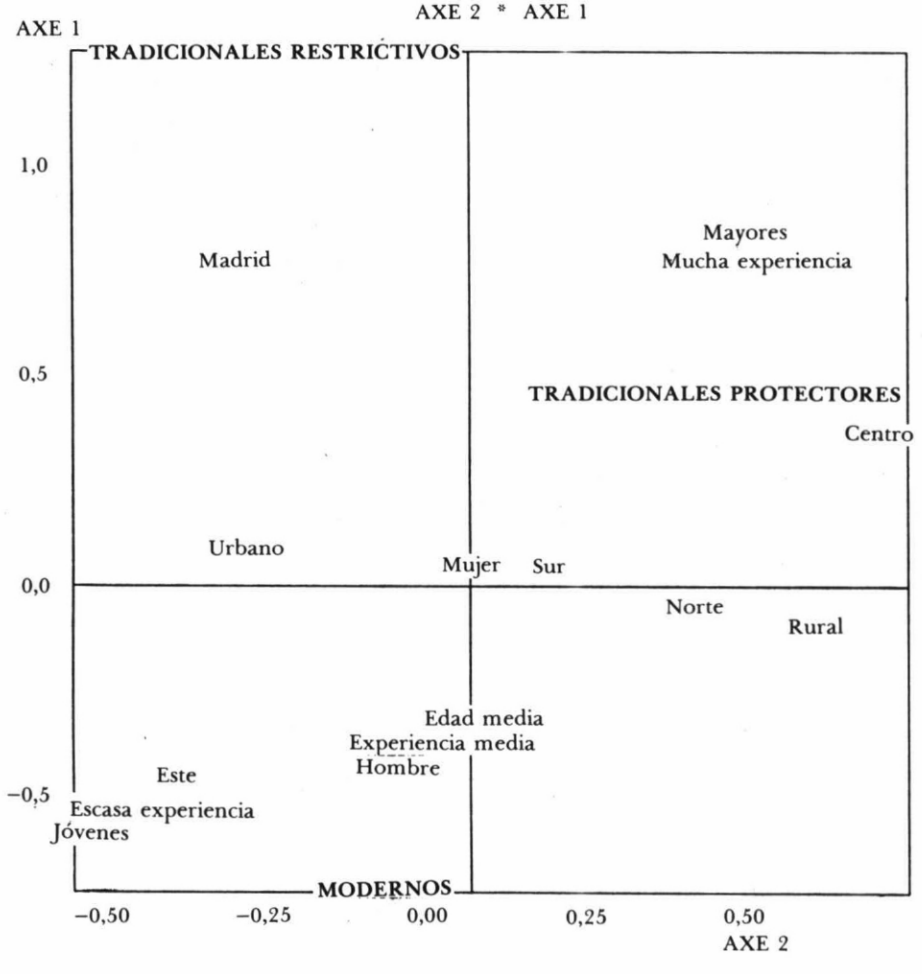
Se observa cómo la *clase 2* (Tradicionales restrictivos) ocupa la posición más extrema en ambos factores. La agrupación 1 (Modernos) se coloca sobre el extremo más favorable de la primera dimensión y en una posición centrada respecto al factor 2. Por último, la *clase 3* (Tradicionales protectores) se sitúa, al igual que la 1 en la parte superior, aunque en una posición menos extrema, y en el extremo derecho del factor 2.

Resulta bastante evidente cómo las edades superiores y la alta experiencia profesional se hallan a una distancia semejante de las dos clases tradicionales. La edad y experiencia media o baja se sitúan mucho más cerca de la clase moderna. El hábitat rural se coloca a medio camino entre modernos y tradicionales protectores, mientras que el urbano parece hallarse algo más cerca de los tradicionales restrictivos. La zona Este se acerca más a la agrupación más progresista,

ocupando las zonas Norte y Sur unas posiciones intermedias. La región Centro presenta coordenadas muy cercanas a la agrupación tradicional protectora, y Madrid capital se acerca a la clase de tradicionales restrictivos.

FIGURA 1

Proyección de las clases y de las modalidades de las variables sociodemográficas sobre el espacio definido por los factores 1 y 2



DISCUSIÓN

El análisis realizado puso de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre los distintos grupos de ideas que fueron explorados. Así, el *primer factor* establece una clara polaridad entre las ideas más tradicionales y las más progresistas. El polo más moderno refleja una concepción interaccionista del desarrollo, técnicas disciplinarias de tipo inductivo, escasa valoración de la obediencia, concepción poco tradicional de la educación infantil, mucha importancia atribuida a la participación de los padres, frecuencia en los contactos con los padres de sus alumnos, etc. Estas ideas se relacionan con edades por debajo de los 40 años, una experiencia profesional media o baja, el hábitat rural, y la zona Este. El polo opuesto, que agrupaba aquellas ideas más conservadoras opuestas a las anteriores, estaba asociado a edades superiores a los 40 años, con abundante experiencia y la zona de Madrid. Esta polaridad entre tradicionalismo-progresismo en las ideas de los docentes se corresponde con la clásica teoría bipolar de Dewey (1902) que tanta vigencia tuvo durante la primera mitad de este siglo y que suele ser una constante en los trabajos realizados sobre las concepciones educativas de los docentes. Apoyan, pues, nuestros datos, la hipótesis apuntada por otros autores (Palacios, 1988; Sigel, 1985) de que las ideas sostenidas sobre el desarrollo infantil no están aisladas e inconexas, sino que, por el contrario, forman subsistemas articulados entre sí de forma más o menos coherente. No obstante, esta coherencia dista mucho de ser absoluta; de serlo así el primer factor extraído explicaría por sí solo toda la varianza, cosa que no ocurre. Esta relación entre ideas también puede tener un sentido en cierto modo causal, en el sentido de que las ideas más generales, como las atribuciones que se hacen del desarrollo, pueden influir sobre ideas más vinculadas a la acción, como es el caso de las prácticas disciplinarias en situaciones hipotéticas concretas (Korzilius, Felling y Gerris, 1992; Rodrigo, 1990; Triana 1990). Así, resulta bastante significativa la relación existente entre aquellas concepciones innatistas del desarrollo y los estilos disciplinarios más restrictivos.

El *segundo factor* recoge sobre todo contenidos que tienen que ver con las posibilidades de la educación para influir en el desarrollo. Así, un polo se relaciona con lo que podríamos considerar optimismo educativo, que curiosamente está asociado a unas prácticas disciplinarias bastante coercitivas. El hecho de que la juventud y la inexperiencia profesional –también las zonas rurales– se sitúen en este extremo podría explicar esta relativa contradicción, ya que los educadores más jóvenes e inexpertos, a pesar de sus elevadas expectativas educativas, pueden encontrarse sin recursos para resolver ciertas situaciones conflictivas en el aula y verse obligados a recurrir a métodos expeditivos, como las reprimendas y castigos. En el otro extremo del factor y en asociación con las edades avanzadas, la mayor experiencia pofesional y el hábitat urbano, aparece un mayor escepticismo respecto a las posibilidades de la educación y del ambiente para incidir en el desarrollo. A pesar de estas concepciones más tradicionales, la mayor experiencia en la profesión hace que se posean recursos educativos como para que las situaciones de transgresión de normas puedan resolverse sin recurrir a métodos disciplinarios estrictos. Vemos, por tanto, que existe una cierta coherencia

entre los distintos subsistemas de ideas que sostienen los educadores, pero que esta coherencia no se da en todos los sujetos. Son los educadores más jóvenes y con menor experiencia los que revelan un mayor grado de contradicción entre sus ideas. Además hay que destacar que las ideas que resultan más discrepantes son aquellas que podemos considerar más relacionadas con la acción educativa, como son las ideas sobre prácticas disciplinarias. Esto nos puede revelar la existencia de una evidente contradicción entre lo que son sus concepciones y valores educativos y lo que es la realidad de su práctica profesional. Una cosa es lo que quieren y dicen ser, y otra bien distinta lo que en realidad son. Estos datos coinciden con los hallazgos de otros autores (Duffy y Mcintyre, 1982; Tabachnick y Zeichner, 1985), en el sentido de que la práctica profesional hace que se vaya reduciendo la discrepancia inicial que suele existir entre las ideas y principios educativos de los maestros y su conducta en el aula.

La clasificación que se ha llevado a cabo nos revela la existencia de tres clases de maestros bien delimitadas: modernos o progresistas, tradicionales restrictivos y tradicionales protectores. Los educadores *modernos* suelen tener una edad inferior a los 40 años, una experiencia profesional escasa o media y trabajar en zonas rurales sobre todo de la zona Este. Esta mayor presencia de maestros progresistas en la zona Este probablemente se relaciona con una tradición de renovación educativa, bien asentada en el levante español y que se remonta a muchos años atrás; dicha tradición se ha concentrado típicamente en niños pequeños y ha tenido un desarrollo particularmente importante en Cataluña. Sostienen valores progresistas, tienen una concepción poco academiscista de la educación infantil y suelen mantener relaciones con los padres de sus alumnos.

La siguiente agrupación que hemos denominado *tradicionales restrictivos* recoge sobre todo a los educadores más expertos y de mayor edad, aunque también un grupo importante de maestros de otras edades forman parte de esta clase. Trabajan mayoritariamente en zonas urbanas. Sus concepciones e ideas son bastante tradicionales, ejercen una disciplina muy rígida y se muestran bastante reacios a la intervención de los padres en la educación de sus hijos. Conciben la educación infantil de forma bastante tradicional. Por último, los educadores *tradicionales protectores* guardan cierta similitud con la clase anterior. Son expertos y de edad superior a los 40 años, y en este grupo encontramos pocos educadores de otras edades. La presencia de hombres en esta agrupación está por debajo de la existente en otras clases. Sus concepciones e ideas son tradicionales pero prefieren usar técnicas disciplinarias explicativas. No rechazan la intervención de los padres, aunque tampoco parece que les den excesiva importancia a la relación con ellos.

Resulta bastante evidente la influencia que ejerce la variable generacional sobre las ideas que sostienen los maestros, relación que ha sido hallada por otros autores (Spidell *et al.,* 1991; Spodek, 1987). La edad y la experiencia profesional parecen modelar el pensamiento docente, mientras que otras variables se muestran mucho menos determinantes. Hay que tener en cuenta la diferente formación como docentes recibida por los educadores mayores y los más jóve-

nes. Mientras que los de más edad recibieron una formación muy general e insuficiente, hoy en día, los educadores salen de las aulas universitarias con una formación más específica, mayores conocimientos pedagógicos y psicológicos, y una idea más clara de lo que son el desarrollo y la educación infantil. No es de extrañar que estos jóvenes maestros, a pesar de su escasa experiencia, sostengan unas ideas educativas bien diferentes de las de sus compañeros de más edad y más cercanas a los datos de la Psicología Evolutiva actual y a las recomendaciones de la psicopedagogía de los más pequeños.

Los educadores mayores tienen actitudes más tradicionales, con más valoración, por ejemplo, de la obediencia o de los aprendizajes académicos. No es insensato pensar que estos profesionales, que están trabajando en la ciudad y que tienen años de experiencia acumulada, estén escasamente motivados para implicarse en actividades de formación, actualización de conocimientos, etc. Constituyen, sin embargo, un volumen importante (la tercera parte de nuestra muestra de educadores tiene más de 40 años), por lo que no se trata de un asunto marginal. Debería ser un grupo prioritario en lo que a formación se refiere y la Administración debería encontrar la vía para atraer a estos profesionales a la renovación de ideas y de métodos. Naturalmente, no pretendemos indicar que todos los educadores jóvenes tienen unas ideas totalmente adecuadas, mientras que los mayores están siempre equivocados o desfasados, pero no cabe duda de que algunas de las diferencias que han aparecido entre unos y otros (que son diferencias promedio y que, por tanto, no impiden marcados contrastes individuales en el interior de cada grupo) son muy notables y sólo a través de la formación se pueden alterar.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, R. (1975): «Teachers' attribution of responsability: some unexpected non-defensive effects», *Journal of Educational Psychology, 67,* pp. 668-676.

BAR-TAL, D. y DAROM, E. (1979): «Pupils attribution of succes and failure and their dimensions as a function of SES and gender: a phenomenological analysis», *British Journal of Educational Psychology, 54,* pp. 51-61.

BECKMAN, L. J. (1976): «Causal attributions of teachers and parents regarding children's performance», *Psychology in the Schools, 31,* pp. 212-218.

BRANDT, L. J.; HAYDEN, M. E. y BROPHY, J. E. (1975): «Teachers' attitudes and ascription of causation», *Journal of Educational Psychology, 67,* pp. 677-682.

BUNTING, C. E. (1984): «Dimensionality of teacher educational beliefs. An exploratory study», *Journal of Experimental Education, 52,* pp. 195-198.

CLARK, M. y PETERSON, L. (1986): «Teachers' thought processes», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on Teaching.* New York. Macmillan. (Trad. cast. *La investigación en la enseñanza.* Buenos Aires. Paidós, 1990).

COOPER, H. M. y BURGER, J. M. (1980): «How treachers explain students' academic performance: a categorisation of free response academic attributions», *American Educational Research Journal, 17,* pp. 95-109.

DEWEY, J. (1902): *The child and the curriculum.* Chicago. University of Chicago Press.

DUFFY, G. y MCINTYRE, L. (1982): «A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading», *The Elementary School Journal, 83,* pp. 15-23.

FRIEZE, I. (1976): «Causal attributions and information seeking to explain sucess and failure», *Journal of Research in Personality, 10,* pp. 293-305.

HESS, R. D.; PRICE G. G., DICKSON, W. P. y CONROY, M. (1981): «Differents roles for mothers and teachers: Constranting styles of cild care», en S. Kilmer (ed.). *Advances in early education and day care, vol. 2.* Greenwich, Conn. Johnson.

HOLLOWAY, S. D.; GORMAN, K. S. y FULLER, B. (1988): «Child-rearing beliefs within diverse social structures: Mothers and day-care providers in Mexico», *International Journal of Psychology, 23,* pp. 1-15.

HORN, J. L. y MORRISON, W. L. (1965): «Dimensions of teacher attitudes», *Journal of Educational Psychology, 57,* pp. 118-125.

JACKSON, P. W. (1968): *Life in classrooms.* New York. Holt, Rinehart y Winston (Trad. cast. *La vida en las aulas.* Madrid, Marova, 1975).

KAGAN, D. M. y SMITH, K. E. (1984): «Beliefs and behaviours of kindergarten teachers», *Educational Research, 30,* pp. 26-35.

KORZILIUS, H. P. L. M.; FELLING, A. J. A. y GERRIS, J. R. M. (1992): *The relationship between parental perception and parental discipline reactions inproblematic child-rearing situations.* Fifth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.

MANCUSO, J. C. y HANDIN, K. H. (1985): «Reprimanding: Acting on One's Implicit Theory of Behavior Change», en I. E. Sigel (ed.). *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children.* Hillsdale, N. J. L. Erlbaum.

MILLER, D. A. y DAVIS, T. L. (1990): *Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers and self.* Meeting of the Conference on Human Development. Richmond, VA., USA.

PALACIOS, J. (1988): *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos.* Sevilla. Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Sevilla.

RODRIGO, M. J. (1990): *The role of parental educative theories in the action planning.* Fourth European Conference on Developmental Psychology, Stirling, Scotland.

SIEGEL, I. E. (1985): «A conceptual analysis of beliefs», en I. E. Siegel (ed.), *Parental beliefs systems. The psychological consequences for children.* Hillsdale, N. J. L. Erlbaum.

SPIDELL, A.; MCGREVIN, C. y LAMBIOTTE, J. (1992): «Belief system of early chilhood teachers and theirs principals regarding early chilhood education», *Early Childhood Research Quaterly, vol. 7,* pp. 277-296.

SPODEK, B. (1987): «Thought processes underlying preschool teachers' classroom decisions», *Early Child Development and Care, vol. 29,* pp. 197-208.

TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1985): *Individual and contextual influences on the relationships between teacher beliefs and classroom behaviors: case study of two beginning teachers in the United States.* Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Tilburg, Holland.

TETLOCK, P. E. (1980): «Explaining teacher explanations of pupil performance: a self-presentation interpretation», *Social Psychology Quaterly, 43,* . pp. 283-290.

TRIANA, B. (1990): *Parental educative theories as a sourde of inferences on parental behaviour.* Fourth European Conference on Developmental Psychology, Stirling, Scotland.

WARNER, L. G. y DE FLEUR, M. (1969): «Attitudes as an interactional concept: Social constraint and social distances as intervening variables between attitudes an action», *Ann. Sociol. Rev., 34,* pp. 153-169.

WEHLING, L. y CHARTERS, W. (1969): «Dimensions of teachers beliefs about the teaching process», *American Educational Research Journal, 6,* pp. 7-29.

WICKER, A. (1969): «Attitudes *versus* actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitudes objects», *Journal of Social Issues, 25,* pp. 41-78.

WOLFE, M. y ENGEL, J. (1978): «Dimensions of opinion about teacher-pupil relations», *Journal of Experimental Education, 46,* pp. 41-45.

YEE, A. H. y FRUCHTER, B. (1971): «Factor content of the Minnesota Attitude Inventory», *American Educational Research Journal, 8,* pp. 119-133.

ZIMBARDO, P. y EBBESEN, E. B. (1970): *Influencing attitudes and changing behavior.* Reading, MA, Addison-Wesley.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES Y LAS MATEMÁTICAS. ALGUNAS IMPLICACIONES PRÁCTICAS DE LAS INVESTIGACIONES TEÓRICAS

VICTORIA SÁNCHEZ GARCÍA (*)

INTRODUCCIÓN

La formación de los profesores con respecto a las Matemáticas se ha visto afectada, tanto en su práctica como en la investigción relacionada con ella, por numerosas influencias. Algunas, son externas al campo educativo, relacionándose con aspectos de tipo sociológico, político o económico.

Otros condicionantes los podríamos considerar dentro del campo educativo, como pueden ser el concepto de una «buena enseñanza», o los diferentes resultados de investigaciones sobre la enseñanza en general, y sobre los métodos de formación de profesores. Así, la formación de los profesores de Matemáticas ha estado influida por las diferentes teorías que, a través de las distintas concepciones de la enseñanza y su práctica, han dado lugar a diversos modelos de profesor (1). Estos condicionantes generales son discutidos por los educadores matemáticos, siendo unas veces asumidos y otras, ignorados.

En tercer lugar, podríamos tener en cuenta las influencias relacionadas con las diferentes concepciones de las Matemáticas, y los supuestos subyacentes en ellas, que han dado lugar a numerosos programas que han pretendido mejorar la enseñanza y el aprendizaje de esta materia y que han sido establecidos, con mayor o menor éxito, en diferentes países. Brown et al. (1990) realizan, bajo una perspectiva histórica, una revisión de los mismos, desde los programas implementados en los años cuarenta hasta las recientes recomendaciones de la NCTM (1989).

Podemos entonces considerar que, en mayor o menor medida, la formación de los profesores no ha sido indiferente a estas diversas influencias aunque, como señalan diversos autores:

(*) Universidad de Sevilla.

(1) Una revisión de los distintos modelos se puede ver en MARCELO (1989).

> los efectos se han sentido más en la línea de una acomodación razonada que de una verdadera perspectiva de investigación (Brown et al., 1990, p. 641).

Estos investigadores, ponen como ejemplo lo que en Estados Unidos supuso el movimiento de la Matemática Moderna en la década de los sesenta. Profesores de todos los niveles realizaron cursos en los que debían aprender las nuevas concepciones de las Matemáticas y su enseñanza pero, a pesar de que estos cursos no eran ajenos a la comunidad de educadores matemáticos, no se realizó un estudio serio sobre su efectividad.

En algunos casos el aprendizaje de las Matemáticas se separó de la Pedagogía, aunque se hizo algún esfuerzo por vincular materias, bien haciéndoles experimentar fenómenos tales como el aprendizaje por descubrimiento o, simplemente, informándoles acerca de sus posibilidades. En el caso de los profesores de niveles elementales incluso se «mostraban» modelos de «buena enseñanza», con niños o con películas, especialmente preparadas, que el profesor podía observar.

Sin embargo, en ningún momento hubo investigaciones serias relacionadas con estos programas, permaneciendo, de alguna manera, entre los profesores, la idea de que, a pesar del cambio de currículum, poco o nada se había cambiado en la forma en que esta materia se enseñaba, quizá, por el hecho de que los profesores percibían el movimiento como algo impuesto por los autores de las reformas curriculares, totalmente ajeno a ellos. Salvando las lógicas diferencias existentes entre los diversos países, algunos aspectos de estos comentarios serían totalmente válidos en nuestro contexto.

No obstante, en los últimos años, en un gran número de países entre los que incluimos el nuestro, se ha incrementado notablemente el interés por la formación de profesores, en general, y en relación a las Matemáticas, en particular. El énfasis puesto en el papel del profesor como agente de todo cambio, la proliferación de estudios e investigaciones sobre el tema, recogidas en distintos informes y tratados (2), y la aparición de documentos como los Professional Standards for Teaching Mathematics (NCTM, 1991) muestran la preocupación existente por la mejora y preparación de los profesores de Matemáticas, y la necesidad de adecuarla a las nuevas exigencias que la sociedad plantea.

Además, las nuevas orientaciones curriculares (NCTM, 1989; Diseño Curricular Base) introducen cambios relativos a la naturaleza de los contenidos, que llevan aparejados modificaciones en el papel que debe asumir el profesor, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un generador de situaciones que produzcan un aprendizaje comprensivo. En este contexto, el proceso de lle-

---

(2) Son de especial interés los diferentes Handbooks editados por WITTROCK (1986), HOUSTON (1990) y GROUWS (1992).

gar a ser un profesor de Matemáticas, asumiendo el papel de profesor profesional, adquiere una gran relevancia (3).

Estas aportaciones, que en mayor o menor medida influencian nuestra actividad, deben ser tenidas en cuenta, ya que nos permiten conocer una dimensión del tema que hasta hace unos pocos años era impensable. Por tanto, aunque de forma breve, consideramos que deben reseñarse.

APORTACIONES DE LAS DIFERENTES INVESTIGACIONES

Los distintos trabajos nos han permitido obtener información sobre lo que se conoce y desconoce en relación con el proceso de llegar a ser un profesor. Ésta, puede organizarse desde muy diferentes perspectivas. Aquí vamos a considerar solamente dos de ellas, con el fin de entender mejor las conclusiones que puedan obtenerse. Estas dos perspectivas presentan grandes diferencias, especialmente, en la forma de extraer la información.

1. REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES A PARTIR DEL ENFOQUE FILOSÓFICO ADOPTADO

Brown, Cooney y Jones (1990), para reflexionar sobre los distintos tipos de investigaciones, se centran en los enfoques que éstas adoptan, concretamente en el analítico y en el humanista. Para estos autores, la perspectiva científico-analítica pone de relieve la naturaleza, libre de valores, de la ciencia, manteniendo cierta distancia entre el investigador y el problema objeto del estudio. Por otro lado, el investigador humanista define el problema con referencia al concepto del propio ser, expresándose, a menudo, esa apreciación de la individualidad a través de la presentación de estudios de casos.

En la revisión de los diferentes trabajos que se han desarrollado bajo cada una de estas perspectivas, las investigaciones basadas en la perspectiva analítica se agrupan en cuatro grandes apartados:

- Las que se centran en el conocimiento y las actitudes de los profesores de Primaria, proporcionando una fugaz visión del conocimiento de los docentes acerca de diferentes tópicos matemáticos, e insinuando, en ocasiones, una falta de comprensión adecuada de éstos, para enseñar, de acuerdo con las recomendaciones de las nuevas reformas.

- Otras, se han ocupado de la «enseñanza efectiva», buscando qué características de los profesores se relacionan con los logros de los estudiantes.

---

(3) Algunos aspectos relacionados con la profesión de profesor de Matemáticas las hemos tratado en SÁNCHEZ (1992). Para una visión general más amplia consultar VILLAR ANGULO (1990).

- En ocasiones, el interés se ha centrado en profundizar sobre los componentes de la enseñanza efectiva a partir de la comparación entre profesores expertos y noveles.

- Por último, las que se ocupan de los distintos aspectos relacionados con la formación de profesores, intentando desarrollar modelos efectivos de enseñanza.

En la revisión de Brown et al. (1990) se reseñan las investigaciones que estos autores sitúan en cada uno de estos grupos y los tópicos en los que éstas se han centrado.

¿Qué implicaciones han tenido los trabajos desarrollados bajo esta perspectiva, en la formación de profesores? Aunque algunos autores como Brophy y Good (1986), consideran que, en líneas generales, han proporcionado una información útil en relación a la existencia e importancia de las generalizaciones que de ellos han emergido, otros como Romberg y Carpenter (1986), centrándose más específicamente en la educación matemática, consideran que estos estudios no han proporcionado a los profesores una relación contrastada de los comportamientos que puedan hacer de ellos profesores competentes, y garantizar el aprendizaje de sus estudiantes.

En cualquier caso, las hipótesis que subyacen en estas investigaciones respecto a la concepción de las Matemáticas y su aprendizaje y lo que Brown et al. (1990) consideran «falacia naturalística» (la conclusión extraída sobre lo que debe ser se deriva del propio caso) hace sospechar que existe una relación entre las hipótesis planteadas y los resultados obtenidos.

Para estos autores, la falta de un conocimiento adecuado de los profesores de Matemáticas de Primaria y el problema de qué actitudes desarrollar y cómo hacerlo sugieren una agenda de investigación en si misma, sin contar con el hecho de que no se hayan desarrollado, en la misma medida, estudios correspondientes a profesores de Secundaria. Si se decidiese incorporar los hallazgos de la enseñanza efectiva, en programas de formación de profesores, no habría que olvidar que en la base de esos programas subyacerían implicaciones relativas a la enseñanza en general, y a la concepción de las Matemáticas y su enseñanza en particular.

En los estudios realizados bajo una perspectiva humanista, pueden considerarse como principales investigaciones las dos siguientes:

- En primer lugar, las relacionadas con los significados personales que los profesores adscriben a sus experiencias, sus creencias y cómo esos significados se modelan. Estas investigaciones han mostrado la complejidad de la enseñanza en el aula y las dificultades que presenta para el profesor el contacto con el entorno, tanto sociocultural como matemático.

- En segundo lugar, aquellas investigaciones que se ocupan del contexto social de la enseñanza. Se destaca el hecho de que sea el entorno social lo que más condicione las respuestas en las clases de Matemáticas en lugar de la propia actividad matemática, lo que lleva a algunos investigadores a tener en cuenta tanto el conocimiento y las creencias de los profesores como el contexto social, en relación a los programas de formación de profesores.

Respecto a las implicaciones que las investigaciones situadas en cada uno de estos apartados han tenido en la formación de profesores, cabe destacar que han aportado información referente a la construcción individual de significados por parte de los profesores, y de su visión acerca de la vida profesional. Sin embargo, falta todavía mucho que aclarar sobre la forma en que esta información pueda incorporarse a los programas de formación siendo éste un aspecto de la mayor relevancia.

Si comparamos las investigaciones desarrolladas bajo cada perspectiva, se aprecia que difieren no sólo en las hipótesis fundamentales en relación a la naturaleza y propósito de la investigación (aislada versus conectada), sino también en su concepción de las Matemáticas como disciplina (recibida versus construida) y de la enseñanza (libre versus cargada de valores).

El considerar este dualismo puede mejorar la investigación y contribuir a plantear hipótesis que todavía no hayan sido formuladas y que quizá puedan ser compartidas por las distintas alternativas.

Ahora bien, no se trata sólo de comparar las diferentes hipótesis de investigación en cada paradigma. El interés reside en que mediante la confrontación, cada paradigma deje constancia de su contribución respecto de la naturaleza de las Matemáticas y su enseñanza. Uno de los temas que emergen de estas contribuciones es el de la *colaboración.*

En algunas ocasiones se ha argumentado que la investigación se vería enriquecida si los educadores matemáticos formasen equipos de trabajo con psicólogos educacionales u otros especialistas versados en temas generales de enseñanza. Aunque nadie puede dudar el innegable valor de la colaboración entre personas provenientes de distintos campos, Brown et al. (1990) destacan el hecho de que también deben ser tenidas en cuenta las diferentes concepciones de las distintas perspectivas, poniendo como ejemplo el poco fruto que se obtendría de la cooperación de un matemático que considerase a las matemáticas, secuenciales por naturaleza y «libres de valores» en una investigación del tipo experto-novel, desarrollada en el aula. Seguramente sería problemática su aportación a la hora de dotar de significados, cuestión relevante en la perspectiva humanista.

La aportación humanista, en el sentido de señalar la existencia de hipótesis implícitas en las investigaciones analíticas, ha proporcionado una com-

prensión más amplia de lo que debe ser la formación matemática del profesorado. Merece la pena destacar, que los profesores que han participado como sujetos de investigaciones en las que se trataba de dotar de significados (meaning making), resaltan que no fueron sólo «reaccionantes» a las cuestiones que se les plantearon sino que, de alguna manera, sufrieron transformaciones a través del diálogo.

La investigación, concebida de este modo, no sólo «investiga» sino que se convierte, de alguna manera, en una formación de profesores, abriendo nuevas posibilidades y presentando alternativas a la tradicional visión de la formación de los docentes a partir de fundamentos de educación matemática, métodos para la enseñanza de las Matemáticas y prácticas de enseñanza (Brown et al., 1990).

2. REVISIÓN DE LAS INVESTIGACIONES A PARTIR DE LA LITERATURA EXISTENTE SOBRE LOS DISTINTOS TEMAS

Otra forma de considerar las investigaciones existentes la presentan Brown y Borko (1992). Estos autores han realizado una revisión de la bibliografía sobre el tema, señalando tres líneas de investigación mayoritarias que se han desarrollado dentro de los estudios del *proceso de llegar a ser un profesor:*

— Aquéllas que se han centrado en el proceso de aprender a enseñar.

— Las que se han ocupado de los procesos de socialización con los que se enfrentan los profesores.

— Las que se podrían englobar bajo la denominación de desarrollo profesional (adult development).

Esta forma de considerar las investigaciones, mucho más lineal, nos va a permitir, conservando su estructura, incorporar tanto los resultados de las investigaciones de otros autores que pensamos merecen destacarse de forma especial, como los provinientes de nuestros propios trabajos.

A continuación vamos a tratar, de forma resumida, cada uno de los apartados antes mencionados, centrándonos, como en el caso anterior, en los resultados que han emergido de los diferentes estudios más que en la descripción de los mismos.

2.1. *Aprender a enseñar*

Las investigaciones que se basan en este principio han tenido su marco teórico, principalmente, en la psicología cognitiva. Las dos hipótesis fundamentales que subyacen en ellas son: *1.ª) que en la mente humana, el conocimiento se organiza y*

almacena en estructuras y 2.º) que estas estructuras de conocimiento y las representaciones mentales juegan un importante papel en las percepciones individuales. En este contexto:

> Aprender a enseñar supone la adquisición de sistemas de conocimiento (o «schemata»), destrezas cognitivas tales como resolución de problemas y toma de decisiones pedagógicas, y un conjunto de comportamientos de enseñanza observables. Para comprender el proceso de aprender a enseñar, uno debe estudiar cómo estos sistemas –y las relaciones entre ellos– se desarrollan y cambian con la experiencia, así como identificar los factores que influencian este proceso de cambio (Brown y Borko, 1992, p. 211).

Bajo este enfoque, se han desarrollado numerosas investigaciones en relación al conocimiento que deben tener los profesores, los contenidos y los procesos cognitivos en los que éstos se involucran durante la interacción en el aula. Mientras que en algunos casos, con objeto de reducir la complejidad de los estudios, se han tratado los diferentes aspectos de forma individual, para otros autores, los contenidos y los procesos cognitivos de los profesores parecen ligados, de tal manera, que consideran imposible su estudio por separado, tal y como veremos en los apartados siguientes.

En este sentido, se incluyen investigaciones relacionadas con el conocimiento, las creencias y la relación entre pensamiento y acción de los profesores.

En la misma línea que la presentada por Brown y Borko, y con una estructuración, en parte, análoga, hemos realizado, en otras ocasiones, una revisión de algunas de las investigaciones relacionadas con el proceso de aprender a enseñar y la socialización (Sánchez, 1989; Sánchez, 1990; Llinares y Sánchez, 1990). Por consiguiente, a continuación intercalaremos la revisión de estos autores con nuestras propias revisiones e ideas y con otras aportaciones de diversos autores que consideramos de interés.

Dentro del marco general de las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores, han sido numerosos los intentos de profundizar sobre el conocimiento específico que deben tener éstos, y sobre el importante papel que juega en los procesos de enseñanza. Distintos trabajos han destacado algunas características de ese conocimiento:

— Es contextual, interactivo y especulativo (Clark y Lampert, 1985).

— Es situacional (Leinhardt, 1987).

— Se destaca su carácter práctico, localizado en el tiempo y unido a una situación específica; es personal y está orientado a la acción (Feiman-Nemser y Floden, 1986).

El estudio del conocimiento del profesor, su origen y desarrollo ha dado lugar a una gran cantidad de investigaciones. La pregunta que se nos plantea no sólo es cómo se adquiere ese conocimiento, sino cuáles son sus *componentes* que constituyan la base adecuada para una labor docente profesional; cómo se *estructura* ese conocimiento, cómo *se traslada a planes de acción y cómo se utiliza.* A continuación, vamos a destacar algunos aspectos clave de estas aportaciones y, sobre todo, los resultados en ellas obtenidos, con objeto de fundamentar una reflexión posterior.

2.1.a. Componentes del conocimiento base para la enseñanza

En relación a los componentes del conocimiento base, dentro de la estructura epistemológica de la actividad docente, merece, especial atención, el modelo elaborado por Shulman y sus colaboradores en la Universidad de Stanford. Centrándose en el conocimiento del contenido de una materia dada distinguen tres categorías:

a) Conocimiento de la materia específica, que se refiere al conocimiento *per se* y a su organización en la mente del profesor. Se identifican cuatro dimensiones del conocimiento de la materia específica: conocimiento del contenido, conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias acerca de la materia específica (Grossman et al., 1989).

En este apartado merecen especial atención los trabajos de Ball (1989) quien distingue (retomando a Shulman), dentro del conocimiento de la materia específica, tres dimensiones:

— *Conocimiento* sustantivo *de las Matemáticas.*

— Conocimiento *acerca de (o sobre) las Matemáticas* (4).

— Disposición hacia las Matemáticas.

b) Conocimiento del contenido pedagógico específico de la materia, incluyendo la dimensión del conocimiento que se tiene de la misma. Hace referencia a los modos de presentar y formular la materia, de manera que sea comprensible para otros, y también a las causas que hacen que ciertos temas sean fáciles o difíciles (por ejemplo, las concepciones de los estudiantes).

A pesar de ser un término relativamente nuevo, existe una gran cantidad de investigaciones que bajo este término se han desarrollado, en diferentes áreas de contenido. Quizá el problema mayor resida en la dificultad de deter-

(4) Literalmente «knowledge about mathematics».

minar lo que constituye el conocimiento del contenido pedagógico. Las relaciones entre el conocimiento del contenido pedagógico y el de la materia han sido fuente de debate, pero lo que es evidente es que en el pensamiento de los profesores están, inestricablemente relacionados. Modelos como el de Grosman (1990) o el de Marks (1989) han tratado de elaborar con más detalle, la propia definición de Shulman del conocimiento del contenido pedagógico.

Diferentes estudios han analizado este conocimiento en relación a diversos aspectos: su definición e identificación, las relaciones entre éste y la enseñanza en el aula o el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con estos trabajos, existen varias fuentes a partir de las cuales los futuros profesores pueden construirlo. Entre las experiencias informales, podríamos considerar:

— Su propia comprensión de la materia.

— Sus experiencias pedagógicas generales.

— Sus experiencias como aprendices.

— Sus experiencias de enseñanza.

— Los materiales curriculares.

Dentro de las experiencias formales, se pueden considerar su propia formación académica y el contexto en que se desenvuelven las prácticas de enseñanza.

c) El *conocimiento curricular,* abarca no sólo el específico de la propia materia, sino también el de los materiales curriculares que están siendo empleados por sus estudiantes, simultáneamente, en otras materias (conocimiento lateral) y el que se utiliza en cursos anteriores y posteriores (conocimiento vertical).

Tanto bajo una perspectiva general como en relación con la materia, la idea que se ha transmitido, en la mayoría de las ocasiones, a los futuros profesores en sus experiencias escolares ha sido una concepción de materias aisladas, que a su vez están parceladas en compartimentos estancos. Esta percepción puede influir en su forma de organizar las Matemáticas y condicionar sus interpretaciones respecto a las orientaciones curriculares. Los nuevos contenidos introducidos en los programas escolares y las innovaciones curriculares conducen al establecimiento de un conocimiento diferente, que debe proporcionar la escuela y que implica una forma distinta de entender y abordar el currículum escolar (5).

---

(5) Una aproximación al concepto de currículo y su conexión con la Educación Matemática ha sido desarrollada por L. Rico (1990).

Hay que señalar que el mismo autor, Shulman (1987), ha considerado también otras categorías dentro del conocimiento de los profesores, aunque de carácter más general (conocimiento pedagógico general, de los alumnos y de sus características, de los contextos educacionales y de los fines, de los propósitos y valores educacionales, así como de sus fundamentos históricos y filosóficos).

2.1.b. Estructura y formas del conocimiento de los profesores

Los resultados empíricos de las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores, así como los informes de los procesos cognitivos y de la enseñanza, muestran que el contenido del conocimiento de los profesores

> se organiza en estructuras («esquemas») que facilitan la acción profesional (Calderhead, 1988, p. 28).

Elbaz (1983), analiza la estructura del conocimiento en relación a tres niveles, que corresponden a distintos grados de generalidad: reglas prácticas, principios e imágenes.

Se refiere a las estructuras de conocimiento como

> cuerpo organizado de conocimientos que los seres humanos almacenan en la memoria a largo plazo en forma de conceptos, jerarquías, esquemas, redes proposicionales y sistemas de producción (Elbaz et al., 1986, p. 45).

Con respecto a las formas del conocimiento del profesor, Shulman sugiere tres: proposicional, de casos y estratégico:

— *Conocimiento proposicional:* es el tipo de conocimiento que en mayor medida se transmite a los profesores en las instituciones de formación del profesorado. Entre las proposiciones, distingue tres tipos (principios, máximas y normas).

— *Conocmiento de casos:* es un conocimiento de sucesos específicos; proviene del contacto con la práctica, de la experiencia concreta y por tanto tiene un fuerte componente personal. A cada una de las clases de proposiciones, anteriormente mencionadas, le corresponde un tipo diferente de caso (prototipo, precedente y parábola) (Sánchez, 1990).

— *Conocimiento estratégico:* está relacionado con el tipo de conocimiento que el profesor desarrolla cuando se enfrenta con dilemas en los que aparece alguna clase de contradicción.

2.1.c. Procesos cognitivos. Traslado a planes de acción y forma de utilizar el conocimiento

Jackson (1968) identificó tres fases (preactiva, interactiva y postactiva), sencuenciadas temporalmente en el proceso de enseñanza, basándose en la hipótesis de que el pensamiento de los profesores durante el desarrollo de los procesos de interacción en el aula es sustantivamente diferente del que posee antes de entrar en contacto con los estudiantes.

Posteriormente, autores como Shavelson (1986), han sugerido que la toma de decisiones interactiva y preactiva no son conceptualmente procesos distintos, sino que son componentes de un proceso consistente en desarrollar y establecer agendas basadas en los sistemas de conocimiento (schematas) de enseñanza. Coincidimos con los autores que consideran que

> La investigación sobre el proceso de aprender a enseñar, debe examinar cómo los profesores aprenden a trasladar el conocimiento almacenado en sus sistemas de conocimiento (schemata) de enseñanza en planes operacionales o agendas para la acción en clase y cómo aprenden a llevar a cabo esas agendas en la clase. Investigar un componente de este proceso, como es la planificación y no otros como la ensenanza interactiva es imposible (Brow y Borko, 1992, p. 212).

El conocimiento del contenido pedagógico, según ha sido definido por Shulman, tiene como característica el originarse y desarrollarse en el momento en que los profesores realizan la transformación del conocimiento del contenido con la intención de enseñar. Shulman y sus colaboradores (Wilson, Shulman y Richert, 1987) han desarrollado un modelo teórico del ciclo de actividades involucradas en el razonamiento pedagógico y la acción (figura 1), en el que representan gráficamente los pesos del profesor cuando genera su conocimiento pedagógico, y que apoya la visión de Shavelson, anteriormente mencionada, en el sentido de que las fases preactiva e interactiva no son conceptualmente distintas.

En el modelo, se describen seis componentes de la enseñanza: *Comprensión, Transformación* (6), *Instrucción, Evaluación, Reflexión, Nueva comprensión.* Presenta, como aspecto central, el concepto de *razonamiento pedagógico,* entendido como

> el proceso de transformar la materia en formas que son pedagógicamente poderosas y sin embargo adaptativas a las variaciones en habilidad y base presentadas por los estudiantes (Shulman, 1987, p. 15).

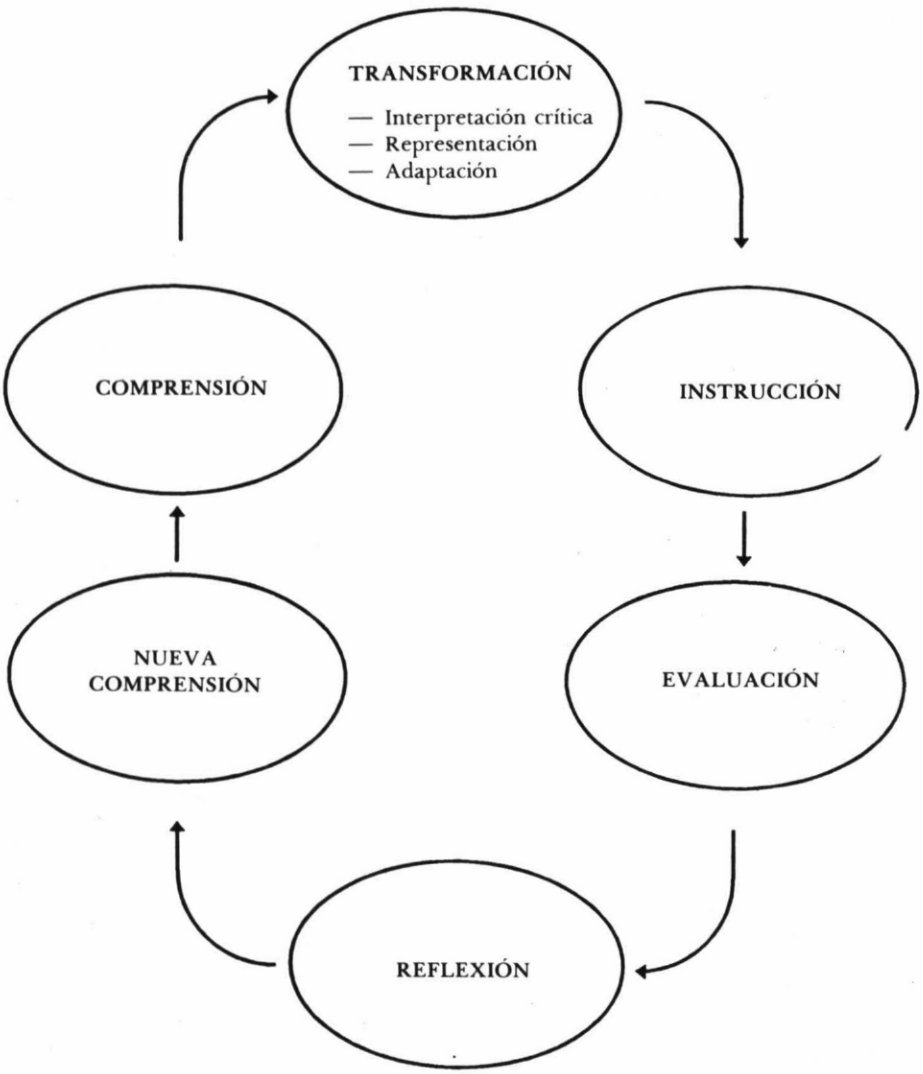
---

(6) Aunque puede existir alguna semejanza entre este proceso y lo que BROUSSEAU denomina «transposición didáctica», pensamos que cada uno de estos términos hay que enmarcarlo dentro de los principios teóricos generales en los que se desarrollan.

FIGURA 1

Modelo de razonamiento pedagógico

Wilson, Shulman y Richert, 1987, p. 119



El razonamiento pedagógico, de la misma forma que sucedía con el conocimiento del contenido pedagógico, aun siendo específico de la enseñanza, está poco desarrollado en los futuros profesores y, por tanto, se le debería prestar mayor atención en los programas de formación.

2.1.d. Los componentes del conocimiento de los profesores considerados de forma integrada

En relación con el conocimiento de los profesores, Fennema y Loef (1992), en un capítulo del Handbook of Research of Mathematics Education, dedicado expresamente a dicho conocimiento, subrayan la complejidad del tema.

Centrándose específicamente en la literatura relacionada con dicho conocimiento, estas autoras han identificado y discutido algunos de los temas más importantes, presentando sumarios de revisiones y proporcionando ejemplos. Aunque Fennema y Loef consideran impensable la posibilidad de separar creencias (7) y conocimiento, no obstante realizan una revisión de la bibliografía dando cabida a las diferentes perspectivas, tanto aquéllas que consideran estos componentes por separado como las que los presentan de una forma integrada.

Señalan, además, que aunque el conocimiento de los profesores está recibiendo una gran atención por parte de los investigadores

> el área es compleja, mal definida y, a menudo, pobremente estudiada (Fennema y Loef, 1992, p. 148).

Para estas autoras, muchos investigadores han especulado con los componentes del conocimiento de los profesores, pero sólo algunos han recibido atención preferente, destacando entre ellos:

— *El conocimiento de las Matemáticas.*

— *El conocimiento de los aprendices y del aprendizaje.*

— *El conocimiento pedagógico,* considerado bajo una perspectiva general, no relacionado, de forma directa, con la educación matemática.

— *El conocimiento de las representaciones matemáticas,* relacionado de alguna manera con el conocimiento del contenido, y que comprende la compleja tarea de trasladar la materia a representaciones que puedan ser entendidas por los estudiantes.

---

(7) Una revisión de las investigaciones sobre creencias y concepciones la realiza THOMPSON en el Capítulo VII del citado Handbook.

En relación con este último apartado, algunos autores consideran estas representaciones como competentes del conocimiento del contenido pedagógico, en el sentido de Shulman. Bajo este término agrupan

> un amplio rango de modelos que pueden transmistir algo acerca de la materia específica al aprendiz, como actividades, preguntas, analogías, ejemplos, etc. (McDiarmid et al., 1989, p. 194).

Tanto si las representaciones se sitúan dentro del conocimiento del contenido como si se engloban en el conocimiento del contenido pedagógico lo que resulta evidente es que ambas, son especificas de la enseñanza. Las representaciones permiten la conexión entre lo concreto y los símbolos matemáticos (8). Precisamente el estudio de las representaciones que los futuros profesores poseen sobre tópicos matemáticos concretos ha sido, en los últimos años, uno de nuestros objetos de estudio (Llinares y Sánchez, 1991*a*, 1991*b*, 1992; Sánchez y Llinares, 1992*a*, 1992*b*; Llinares, Sánchez y García, 1992).

Como ya hemos mencionado, aunque Fennema y Loef (1992) revisan diferentes investigaciones que analizan los componentes individuales del conocimiento de los profesores, estas autoras consideran, como premisa de partida, la *intregración del conocimiento.*

Entre los modelos que han recogido esta idea del conocimiento como un todo integrado, destaca el modelo de Shulman (que hemos mencionado en apartados anteriores), el propuesto por Leinardt y sus colaboradores y el suyo propio (figura 2).

Este modelo parte de la complejidad del conocimiento de los profesores de Matemáticas y de la influencia que ejerce sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje, unido al carácter interactivo y dinámico de este conocimiento. Se hace necesario, pues, considerar tanto el conocimiento de la pedagogía como los procesos y relaciones que subyacen entre diferentes aspectos del conocimiento matemático, la capacidad de interpretar ese conocimiento, de conocer y comprender cómo piensan los estudiantes y de valorar su conocimiento para tomar decisiones instruccionales.

Además, estos conocimientos y las creencias de los profesores están situados dentro de un contexto, entendiendo éste como la estructura que da forma a los componentes del conocimiento, teniendo en cuenta que

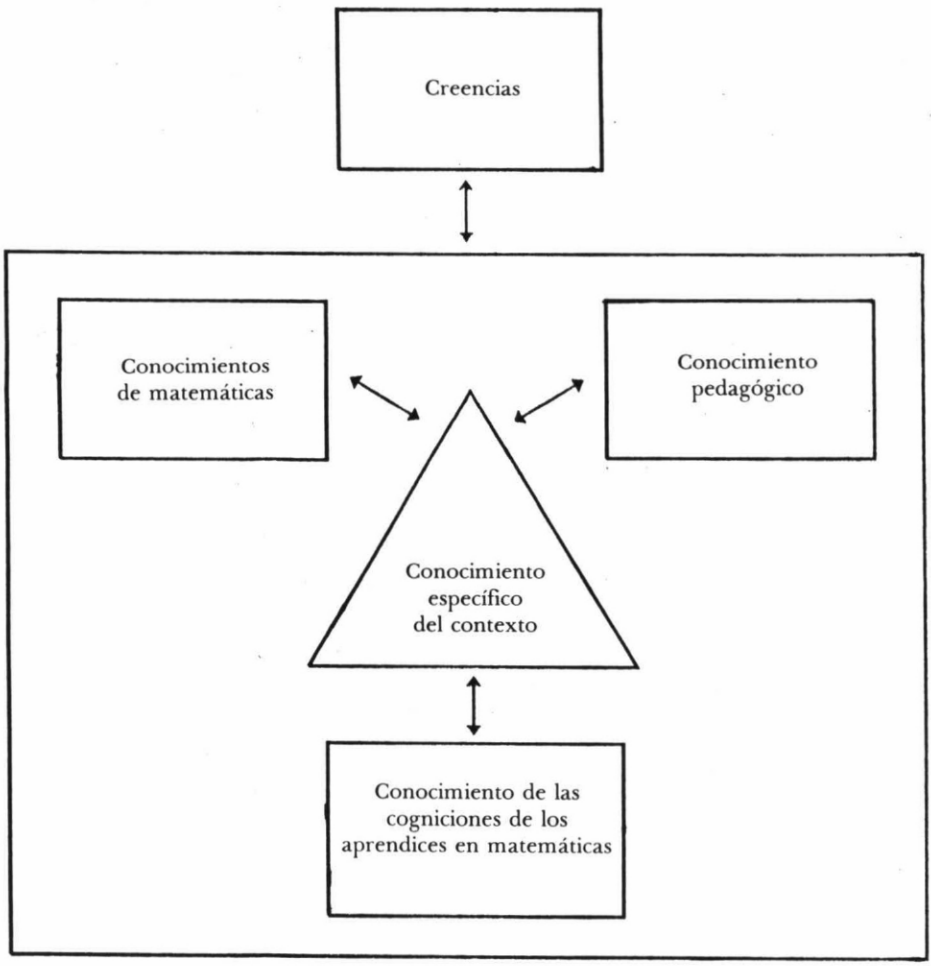
> El conocimiento de los profesores no puede ser separado de la materia que se investiga, de cómo esa materia puede ser representada para los aprendices,

(8) Ver J. JANVIER (ed.) (1987) en relación con el papel desempeñado por las representaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas.

FIGURA 2

Conocimiento del profesor: desarrollo en contexto

Según Fennema y Loef (1992, p. 162)



de lo que conocemos acerca del pensamiento de los estudiantes en dominios específicos o de las creencias de los profesores (Fennema y Loef, 1992, p. 161).

El reconocimiento del *carácter dinámico del conocimiento* tiene claras implicaciones metodológicas, en el sentido de prevenirnos contra el uso de medidas estáti-

cas del mismo. Esto, junto con la consideración de la enseñanza como un proceso en el que *se crea un conocimiento nuevo* y la compleja *transformación del contenido* que los profesores deben efectuar –de tal modo que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes–, junto con la cambiante *adaptación* que hacen los profesores de su conocimiento –en *función de los cambios del contexto* en el que desarrollan su trabajo– son ideas que extraemos del trabajo de Fennema y Loef y que debemos tener presentes.

2.1.e. Programas de formación de profesores en relación con las Matemáticas, desarrollados en relación a la adquisición del conocimiento y procesos cognitivos: algunos resultados

¿Cómo se adquiere el conocimiento y los procesos cognitivos relacionados con la enseñanza? Son numerosos los programas e investigaciones que se están desarrollando en diferentes países, y en particular en Estados Unidos, con el objetivo de responder a esta pregunta.

Brown y Borko (1992) destacan algunos programas de interés en relación a la formación de profesores. Señalan que, aunque conceptualmente se pueda establecer una razonable distinción entre conocimiento y pensamiento, el contenido y los procesos de cognición están claramente entrelazados. Los profesores construyen su conocimiento y destrezas de pensamiento al mismo tiempo, al involucrarse en la planificación y en la fase interactiva de la enseñanza.

Este hecho hace que algunas investigaciones se replanteen aspectos del conocimiento y pensamiento dentro de un mismo programa de investigación. Entre estos estudios podríamos citar los llevados a cabo por Ball y Feiman-Nemser en la Universidad de Michigan, y los de Shulman en la Universidad de Stanford, entre otros.

Estos programas proporcionan una evidencia de las limitaciones en el conocimiento del contenido y del razonamiento pedagógico, que son precisamente los componentes del conocimiento exclusivos de la enseñanza. Además, muestran las interconexiones entre el conocimiento, el pensamiento y la acción en el aula.

¿Qué conclusiones se deducen de estos programas? Brown y Borko (1992) las agrupan en tres apartados:

a) En relación con el impacto del conocimiento del contenido en la enseñanza:

— Se confirma la *importancia de una buena preparación del profesorado en el área de contenido* antes de abordar las experiencias de enseñanza.

— Los futuros profesores, con una sólida preparación respecto al contenido:

- Están más capacitados para ser *flexibles* en su enseñanza y son más sensibles a las necesidades de los estudiantes.
- Proporcionan explicaciones conceptuales y no exclusivamente de procedimiento.
- Ponen más énfasis en la organización y en la articulación del conocimiento dentro de la disciplina.

— Sin un adecuado conocimiento del contenido, los profesores:

- Desconfían de su habilidad para enseñar bien.
- Emplean gran parte del tiempo de planificación en aprender dicho contenido, en lugar de pensar cómo presentarlo de forma que facilite la comprensión a sus estudiantes.

Lógicamente, la pregunta que se nos plantea es: ¿qué constituye un conocimiento adecuado de contenido? Citando a Anderson, los profesores deben ser capaces de

> pensar profunda y flexiblemente acerca de las relaciones entre hechos, conceptos y procedimientos que constituyen la estructura de conocimiento en la disciplina, acerca de las múltiples funciones que el contenido que va a a ser enseñado puede tener dentro y fuera de la clase, y acerca de las diferentes formas o niveles de comprensión que los estudiantes exhiben cuando desarrollan el conocimiento de la disciplina (Anderson, citado por Brown y Burko, 1992, p. 220),

señalando que, en la mayoría de las ocasiones, ni los cursos académicos generales ni los específicos, relacionados con la educación, son los procedimientos más idóneos para ayudar a los futuros profesores a desarrollar este tipo de conocimiento.

b) *En relación al conocimiento del contenido pedagógico:*

Dado su carácter específico dentro de la enseñanza, lógicamente se encuentra poco desarrollado en los futuros profesores, por lo que *se le debe prestar una atención especial* en sus experiencias educativas. Ahora bien:

— Su proceso de adquisición no es siempre fácil.

— Su importancia radica en que su conocimiento explica las diferencias existentes entre profesores expertos y noveles (en relación a las experiencias de aprendizaje de los profesores en ejercicio).

— Su adquisición debe ser un objetivo prioritario no sólo en los programas de formación inicial de profesores sino a lo largo de toda la vida profesional.

c) *En relación al razonamiento pedagógico:*

Éste, se considera la base fundamental de una buena enseñanza. Dado que el conocimiento del contenido pedagógico está poco desarrollado en los futuros profesores y es también un factor que diferencia a expertos y noveles:

— Pasar de una visión individual y personalizada de una materia, de organizarla y representarla de modo que facilite su comprensión a los estudiantes es, precisamente, uno de los aspectos más difíciles del proceso de aprender a enseñar.

— Con el objeto de procurar una enseñanza futura de acuerdo con las últimas orientaciones curriculares,

> los programas de formación deben ayudar a los futuros profesores a ver su práctica cotidiana como problemática y a razonar en formas nuevas acerca de la instrucción matemática. Parece claro, por consiguiente, que el razonamiento pedagógico debería ser un foco central en los programas de preparación de profesores (Brown y Borko, 1992, p. 221).

2.2. *Socialización de los profesores*

La expresión «socialización de los profesores» se utiliza hoy en día en un sentido bastante amplio. Zeichner y Gore (1990) han señalado la dificultad de dar una definición de socialización sin que lleve implícita una cierta orientación teórica y deje al margen, otras. Se limitan a afirmar que la investigación acerca de la socialización del profesor tiene por objeto comprender el proceso por el que un individuo llega a ser un profesor, retomando, de nuevo, el problema de qué es ser un profesor.

Estos mismos autores han distinguido tres enfoques en la investigación sobre la socialización de los profesores: el enfoque funcionalista, el interpretativo y el crítico. Cada uno de ellos está caracterizado por una orientación teórica que va a condicionar las preguntas que puedan plantearse, el modo en que se realiza la investigación y la interpretación que se hace de los datos. En otras ocasiones, nos hemos ocupado con más detalle de cada uno de estos enfoques (Sánchez, 1990), por lo que aquí nos ocuparemos, exclusivamente, de aclarar algunos puntos, imprescindibles para dar significado a las conclusiones extraídas de estos estudios.

La *aproximación funcionalista* considera a la sociedad ontológicamente anterior al hombre, al que trata de situar dentro del contexto social. Se basa en la posibilidad de llevar a cabo una investigación objetiva, de proporcionar un verdadero conocimiento explicativo y predictivo de la realidad externa.

Según Zeichner y Gore (1990), las investigaciones acerca de la socialización del profesor, dentro de este paradigma, se caracterizan por ser realistas (intentan explicar el *status quo*), positivistas (por sus métodos y por su intención predictiva), deterministas (los profesores se consideran sujetos pasivos) y nomotéticas (hacen las afirmaciones en forma de leyes). Estas características explican que las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva se hayan enfocado principalmente a describir los factores externos que influyen sobre los futuros profesores.

Los trabajos revisados por Brown y Borko (1992), en esta línea, sugieren que las acciones y actitudes de los futuros profesores cambian en la dirección de las acciones y actitudes comunes de los profesores en ejercicio, influenciando éstos a aquéllos en el sentido de hacerles conformes con lo que ellos consideran la realidad escolar.

El *paradigma interpretativo* parte de una visión distinta del mundo social, al cual trata de comprenderlo a través de experiencias subjetivas. En lugar de buscar explicaciones, adoptando el punto de vista de un observador externo, lo hace desde el campo de la conciencia y las subjetividades individuales. Los estudios representativos de este paradigma se caracterizan por ser nominalistas (el mundo social se ve, en gran medida, a través de los participantes), antipositivistas (rechazan que los temas sociales puedan estudiarse de un modo análogo a las ciencias naturales), voluntaristas (los individuos se consideran capaces de acciones autónomas) e ideográficos (resaltan la validez de los relatos de los sujetos).

En particular, el conocido estudio de Lacey (1977), acerca de la socialización de los profesores, es encuadrado por Zeichner y Gore (1990) dentro de este paradigma interpretativo. Lacey considera la socialización como

> el desarrollo de un conjunto de conductas y perspectivas por un individuo al confrontarse con situaciones sociales (Lacey, 1977, p. 30).

No se trata de un ajuste pasivo; el profesor, aunque presionado en una cierta dirección, tiene capacidad de maniobra para resistir e incluso intentar cambiar la situación.

Este autor introdujo el concepto de estrategia social para referirse a un sistema de ideas y acciones que un individuo desarrolla, intencionadamente, en el contexto de una situación específica. Este tipo de estrategia va a estar en función de cómo interprete cada individuo su situación y de cómo sepa vivirla. Lacey distinguió tres tipos de estrategias:

— *Ajuste interno:* el individuo acepta, con gusto, las condiciones y restricciones que le son impuestas, estando además convencido de que son buenas.

— *Sumisión estratégica:* el individuo acepta la definición de la situación que hace la autoridad, y también las condiciones, pero mantiene reservas privadas hacia ellla.

— *Redefinición estratégica* de la situación, que corresponde al caso en que el individuo trata de producir cambios, aún sin tener el poder formal para ello.

Posteriormente, Zeichner y Tabachnick (1985) han elaborado con más detalle el modelo anterior, ampliando el concepto de redefinición estratégica, de forma que incluya tanto los intentos que tienen éxito como los que no, añadiendo, además, una dimensión temporal al modelo para permitir estudios longitudinales.

Generalmente bajo la forma de estudios de casos, las investigaciones llevadas a cabo bajo este paradigma destacan la gran cantidad de influencias que condicionan las elecciones de los futuros profesores, centrándose en las experiencias individuales en contraposición de las tendencias colectivas. Las diferencias individuales actúan de filtro respecto a la influencia que sobre ellos ejerce el entorno, aunque no hay demasiada información que explique por qué los futuros profesores reaccionan de forma diferente a los elementos que intervienen en el proceso de socialización.

En las aproximaciones *críticas* se considera a los colegios y escuelas como lugares donde se pretende la reproducción social. Se estima necesario reconocer las desigualdades de sexo, raza y clase social con relación al poder y al control. Además, son también lugares de residencia, protesta y negociación de los individuos y, en este sentido, centros de producción de cultura.

Un aspecto central del paradigma crítico es el reconocimiento de la capacidad de criticar lo que se presenta como cotidiano y establecido en la vida real. Los individuos deben sentirse comprometidos en la transformación social, potenciando la justicia, la igualdad y la dignidad humana. Los estudios realizados bajo este paradigma, tratan de clarificar el papel que juegan las desigualdades, antes citadas, en la socialización de los profesores, considerando ésta en el contexto de la sociedad, en su sentido más amplio, y buscando un cambio en los valores del sistema educativo.

2.2.a. Algunos resultados que emergen de las investigaciones desarrolladas dentro de cada perspectiva de socialización

En todos estos estudios, se da por supuesta la influencia de fuerzas externas que actúan sobre los profesores cuando entran en contacto con la cultura escolar. A continuación, vamos a extraer algunos de los resultados de las investiga-

ciones que Brown y Borko sitúan en cada una de las perspectivas antes mencionadas, centrándonos más en las experiencias personales de los profesores y futuros profesores que en los aspectos ligados a las instituciones en que tiene lugar el proceso de socialización.

Mientras que bajo la perspectiva funcionalista, las influencias determinan lo que un futuro profesor puede llegar a ser, las perspectivas interpretativa y crítica, asignan al profesor un papel activo en la interpretación de esas influencias permitiéndole modificarlas.

Considerados de forma global, de estos estudios podemos destacar las siguientes conclusiones:

— Se confirma que *los futuros profesores llegan a los programas de formación con algunas nociones preestablecidas sobre la enseñanza y sobre el papel del profesor,* formadas en su propia experiencia escolar, y precisamente, la confirmación de estas ideas, es a lo que muchos profesores noveles aspiran. Los programas de formación de profesores deberían ayudar a los estudiantes de Magisterio a modificar, o al menos ser a conscientes, de las ideas que llevan con ellos, aunque existen diferentes opiniones en relación a la extensión y características de esa ayuda.

— *Los compañeros y los profesores tutores de prácticas, en la escuela, influyen en el pensamiento y en la acción docente de los futuros docentes.* No obstante, pueden ser atenuantes de esta influencia el que no se pueda hablar de una única cultura escolar, sino que haya subculturas compartidas por diferentes grupos, unido a la escasa duración de las prácticas y que en ella se permanece generalmente aislado de los compañeros. Esto puede limitar el efecto, tanto de los profesores tutores como de los otros compañeros, en la socialización de los futuros docentes, no existiendo datos suficientes que indiquen cómo de extensa y perdurable es esta influencia.

En relación con estos aspectos, hemos llevado a cabo una serie de investigaciones (Sánchez, 1989; Llinares, 1989; Llinares y Sánchez, 1990*a*; Sánchez y Llinares, 1987, 1988, 1990) sobre la interrelación entre socialización y creencias, dirigidas al análisis del proceso de socialización de los profesores y centrándonos en la influencia que las prácticas de enseñanza ejercen sobre las concepciones que, acerca de las Matemáticas y su enseñanza, tienen los futuros maestros.

Los resultados obtenidos, mostraron que los estudiantes de Magisterio tenían concepciones personales y profesionales muy distintas respecto a las áreas de conocimiento consideradas. Estas diferencias les hacían percibir de un modo completamente distinto su experiencia de prácticas y, en consecuencia, produjo en ellos resultados muy dispares.

Estos trabajos, realizados en nuestro propio contexto cultural, aportan informaciones que consideramos de interés sobre el papel socializante de las prácticas, en relación con las creencias y las concepciones de los alumnos acerca de las Matemáticas y su enseñanza.

Por último, queremos destacar que:

> Las conclusiones de las investigaciones sobre socialización son potencialmente preocupantes para aquellos educadores matemáticos y otros formadores de profesores que se suscriben a la visión de la enseñanza de las Matemáticas descrita en los estándares de la MCTM, ya que la mayor parte de dicha enseñanza, experimentada por los futuros profesores cuando fueron estudiantes, no cumpliría estos estándares. Doce o quince años de experiencia en las clases como estudiantes, son una fuerte influencia de socialización que no es fácilmente superada, posteriormente, en los programas formales de formación del profesorado, o incluso como profesores en las clases (Brown et al., p. 227).

Esta idea la compartimos plenamente. La influencia de los programas de formación y de las prácticas es mayor si estas experiencias se establecen de forma coordinada, presentando una cultura común de enseñanza a los futuros profesores, lo que al menos en nuestro caso, no sucede.

Si además, el futuro profesor no ha experimentado una buena enseñanza de las Matemáticas en su etapa de escolarización, será difícil para él, implementarla y mantenerla, posteriormente, en su propia clase. En esta línea, queremos destacar la importancia de la selección de centros adecuados para realizar las prácticas de enseñanza y la necesidad de intervenciones realizadas en nuestros propios cursos de Matemáticas, así como destacar también los trabajos de García y Escudero (1993), que han tratado de paliar este aspecto.

2.3. *Desarrollo de los profesores*

Al considerar el modo en que los profesores, individualmente, adquieren una cultura de enseñanza, podemos plantearnos si estos profesores adquieren sus puntos de vista influidos por otros miembros de la comunidad escolar o los extraen de sí mismos. La primera posibilidad sugiere explicaciones basadas en los efectos de la socialización, anteriormente discutidos, mientras que la segunda se basa en un proceso de desarrollo individual (Feiman-Nemser y Floden, 1986).

En los modelos basados en este proceso, se considera que los cambios están guiados más interna que externamente. Desde esta perspectiva, el proceso de llegar a ser un profesor lleva aparejado un paso de unos estados más simples a otros de mayor complejidad. El profesor es considerado como un aprendiz adulto, cuyo desarrollo es el resultado de cambios evolutivos en sus estructuras cognitivas. Estas aproximaciones permiten estudiar al menos, en principio, las características, tanto individuales como genéricas, de los profesores.

En estos modelos de desarrollo se consideran los diferentes estados en los que el profesor puede situarse. Así, por ejemplo, en el modelo de Loevinger, se caracterizan cuatro: auto-proteccionista, conformista, consciente, autónomo. Aquí, sólo vamos a citar el esquema de Perry, por considerar que es el que tiene estudios más interesantes, relacionados con las Matemáticas, y las conclusiones que Brown y Borko (1992) han extraído de otros modelos y de los estudios realizados dentro de ellos.

Perry define en su esquema, nueve «posiciones de desarrollo intelectual» desde las que los estudiantes universitarios conciben su mundo (Copes, 1982). Aunque, normalmente, los estudiantes progresan ordenadamente a través de estas posiciones, a lo largo de sus años de Universidad, también se contempla la posibilidad de regresión a través del esquema.

Los nueve niveles pueden ser agrupados en cuatro categorías, que desde el punto de vista de las Matemáticas, describiremos a continuación:

a) Dualismo. Consiste en una visión dicotómica del mundo, dividiéndolo entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, nosotros y los demás. Desde esta perspectiva, los alumnos creen que toda pregunta tiene una única respuesta, que todos los problemas tienen solución.

El papel del profesor es conocer y suministrar las respuestas y soluciones a los problemas. Si no lo hace así, es considerado incompetente. Ésta es una visión de la enseñanza de las Matemáticas bastante usual en los estudiantes cuando llegan a la Universidad.

b) Multiplicidad. Se admite la existencia de una pluralidad de respuestas, puntos de vista y valoraciones con respecto a ciertos temas y problemas. Se distingue ya entre «diferente» y «erróneo». Todo el mundo tiene derecho a su propia opinión y todas ellas son igualmente admisibles.

En Matemáticas, este punto de vista puede identificarse con los formalismos de principios de siglo. Según esta categoría:

> Todo el mundo tiene derecho a su propio sistema axiomático, y todos son igualmente buenos ya que, después de todo, las Matemáticas son sólo una colección de series de símbolos sin significado (Copes, 1982, p. 38).

c) *Relativismo.* Es el nivel en el que los estudiantes consideran que, por diversas razones, todas las opiniones no son igualmente buenas. Las distintas posibilidades reconocidas en la categoría anterior son ahora, analizadas, evaluadas y comparadas. En primer lugar, existen criterios tales como la consistencia interna y el acuerdo con los datos observados. En segundo lugar, la validez depende de las características del contexto.

Desde este nivel se considera que, por ejemplo, una demostración *A* de un teorema puede ser superior a otra demostración *B* del mismo teorema, debido a la mayor elegancia de *A*. Sin embargo, *B* puede ser superior a *A*, en el contexto de la enseñanza, y ambas inferiores a una tercera, desde una perspectiva histórica.

El relativismo no implica la vuelta al dualismo pues aunque ahora no se descartan aquellas posibilidades u opiniones que se consideran indefendibles por cualquier persona, todavía queda una diversidad de puntos de vista, igualmente válidos.

d) Compromiso. Una vez que el individuo considera varias alternativas como válidas, después de haber descartado otras por insostenibles, puede realizar una afirmación de sus valores personales mediante una elección, examinando las consecuencias de las distintas hipótesis. Es un acto consciente de identidad y responsabilidad, que permite que en un mundo relativo, uno mismo pueda orientarse.

Desde el compromiso, una persona es consciente de que el conocimiento no es algo externo que está allí para ser tomado o absorbido, sino que debe construirse de forma personal. Para aprender, es necesaria la participación activa del que aprende.

Como vemos, el papel del profesor (y la autoridad) va cambiando a lo largo de estas categorías, desde una posición de poseedor y validador de una verdad incuestionable, hasta el de copartícipe en un proceso cuya responsabilidad última está en los otros.

Especialmente interesante es el estudio realizado por Owens (1988) acerca de la naturaleza e importancia relativa que, para cuatro futuros profesores de Matemáticas de Secundaria, tenían sus constructos relacionados con la materia y la enseñanza de la misma. En su investigación, Owens combinaba la Teoría de los Constructos Personales de Kelly con el esquema de Perry. La descripción detallada de este trabajo la hemos realizado en otra ocasión (ver Sánchez, 1989), por lo que aquí nos limitaremos a incorporar sus conclusiones a las de índole generales que, a continuación, vamos a presentar.

2.3.a. Conclusiones que emergen de los estudios sobre el desarrollo de los profesores

Las teorías en las que están basadas las investigaciones sobre el desarrollo de los profesores, presuponen estados de desarrollo considerados de forma jerárquica, secuencial e invariante. Entre las conclusiones de estos estudios, revisados por Brown y Borko (1992), destacamos que las diferencias entre los profesores –en relación a estos estados– no parecen estar relacionadas ni con la edad ni con la experiencia acumulada; y que la progresión de unos estados a otros no es lineal,

coexistiendo, en ocasiones, características de varios estados en un mismo nivel. Otras conclusiones las podríamos resumir así:

— *Los futuros profesores no siempre están preparados, evolutivamente, para asumir el papel requerido al profesor de Matemáticas.* Esto hace que busquen apoyo exterior en libros de texto y guías curriculares, que se convierten, para ellos, en fuente de toda decisión.

— Los profesores situados en niveles evolutivos bajos de las teorías de desarrollo, *presentan dificultades en aceptar distintas formas de enseñanza, que se separen de lo que podríamos llamar orientaciones tradicionales,* y tienden a rechazar todo tipo de innovaciones.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo hemos querido presentar una amplia panorámica de perspectivas bajo las que puede contemplarse el proceso de llegar a ser un profesor, en relación con las Matemáticas. Mientras que algunos rasgos se han puesto de manifiesto a través de todas las perspectivas, otros, sólo se han manifestado de forma específica en alguna de ellas.

Aunque esta visión debe ser completada con aportaciones procedentes de países europeos, y de nuestro propio entorno, estas investigaciones, consideradas de forma global, nos han permitido apreciar la complejidad del proceso, y extraer unas conclusiones que hemos recogido en los apartados finales y que presentamos, de forma esquemática, en el cuadro 1. Coincidimos con Brown y Borko (1992) en considerar que la investigación revisada sugiere que:

> los diseños de programas de formación del profesorado efectivos, tanto de formación inicial como permanente, dependen de la comprensión que tengan los diseñadores del aprendizaje, desarrollo y socialización de los profesores (Brown y Borko, 1992, p. 235).

Se impone, por tanto, una reflexión seria sobre la formación del profesorado en relación con las materias específicas, tanto en los niveles de Primaria como de Secundaria. En este sentido, trabajos como el de Llinares (1991), están aportando información sobre aquellos aspectos que deben ser considerados en los programas de formación, con respecto a las Matemáticas. No obstante, somos conscientes de que aún queda un largo camino por recorrer.

CUADRO 1

Algunos resultados de las investigaciones revisadas por Brown y Borko (1992), considerados de forma global

EN RELACIÓN CON EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
¿QUÉ SUGIERE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE LLEGAR A SER UN PROFESOR?
LA PERSPECTIVA DE APRENDER A ENSEÑAR INDICA QUE: Los programas de formación de profesores deberán proporcionar oportunidades para aumentar el: — Conocimiento del contenido. — Conocimiento del contenido pedagógico. — Razonamiento pedagógico.
La investigación en socialización, junto con el análisis de conocimiento, creencias y disposiciones que tienen los futuros profesores cuando entran en el programa de formación indica que: los programas de formación de profesores deben ayudar a los futuros docentes tanto a aprender como a descartar algunos conocimientos, creencias y disposiciones, con relación a las matemáticas y su enseñanza.
La investigación en socialización indica que: para que las experiencias de prácticas influyan de forma favorable en los procesos de socialización de los futuros profesores, las escuelas escogidas deben mostrar una cultura de enseñanza coherente y conectada con el programa de formación, lo que indica que los centros y los tutores de prácticas deben ser cuidadosamente escogidos.
Los modelos de desarrollo indican que: para que los programas de formación sean más efectivos, deben valorarse los niveles de desarrollo de los participantes y proporcionarles experiencias adecuadas al nivel.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, D. L. (1989): «Research on Teaching Mathematics: Making Subject Matter Knowledge Part of the Equation», en J. Brophy (ed.), *Advances in Research on Teaching,* (vol. 2), Greenwich, CT, JAI Press.

BROPHY, J. y GOOD, T. (1986): «Teacher behavior and student achievement», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching.* New York, MacMillan, pp. 328-375.

BROWN, S. I.; COONEY, T. J. y JONES, D. (1990): «Mathematics teacher Education», en W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education.* New York, MacMillan.

BROWN, C. A. y BORKO, H. (1992): «Becoming a Mathematics Teacher», en D. A. Grouws (ed.): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning.* New York, MacMillan.

CALDERHEAD, J. (1988): «Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores», en Villar Angulo (ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alcoy, Marfil.

CLARK, C. M. y LAMPERT, M. (1985): «What knowledge is most worth to teachers? Insights fron studies of teacher thinking». *Documento presentado en The Annual Meeting of the EARA,* Chicago.

COPES, L. (1982): «The Perry Development Scheme: a Methaphor for Learning and Teaching Mathematics». *For the Learning of Mathematics, 3* (1), pp. 38-44.

ELBAZ, F. et al. (1983): *Teacher Thinking: A study of practical knowledge.* London, Croom-Helm.

FEIMAN-NEMSER, S. y FLODEN, R. E. (1986): «The culture of Teaching», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching.* New York, MacMillan.

FENNEMA, E. y LOEF, M. (1992): «Teachers' Knowledge and its impact», en D. A. Grows (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning.* New York, MacMillan, pp. 147-163.

GARCÍA, M. y ESCUDERO, I. (1993): «Estudiantes para profesor, Matemáticas y Aprendizaje: el núcleo de un problema». *Comunicación presentada a las VI JAEM.* Badajoz, abril.

GROSSMAN, P. L. (1990): *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education.* New York, Teachers College Press.

JACKSON, P. V. (1975): *La vida en las aulas.* Madrid, Marova.

JANVIER, C. (ed.), (1987): *Problems of Representations in the Teaching and Learning of Mathematics.* Hillsdale Lawrence Erlbaum Associations.

LACEY, C. (1977): *The socialization of teachers.* London, Methuen.

LEINHARDT, G. (1987): «Situated knowledge ans Expertise in Teaching», en J. Calderhead (ed.), *Teacher's professional learning.* England, Falmer Press.

LLINARES, S. (1989): *Las creencias sobre la naturaleza de las Matemáticas y su enseñanza en estudiantes para profesores de primaria. Dos estudios de casos.* Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla.

– (1991): *La formación de profesores de Matemáticas.* Sevilla, GID.

– (1991*a*): «La naturaleza de la comprensión de las nociones matemáticas curriculares: Variables en la formación de profesores de Matemáticas», en C. Marcelo y otros (eds.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica.* Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

LLINARES, S. y SÁNCHEZ, V. (1990): «El conocimiento profesional del profesor y la enseñanza de las Matemáticas», en Llinares y Sánchez (eds): *Teoría y Práctica en Educación Matemática.* Sevilla, Alfar.

– (1991): «Prospective Elementary Teachers' Subject Matter Knowledge por Teaching: The Case of Representations Systems for fractions». *V Conference of ISATT,* Surrey, England.

– (1991a): «The knowledge about unity in fractions tasks of prospective elementary teachers», en F. Furinghetti (eds.): *Proceedings XV PME.* Assisi, Italy, junio.

– (1992): «Prospective Elementary Teachers' pedagogical content knowledge. Fractions. Representation Mode and Task». Paper prepared to be presented at Working Group 6, *Preservice and Inservice Teacher Education,* VII ICME, Quebec, Canadá, agosto.

LLINARES, S.; SÁNCHEZ, V. y GARCÍA, M. (1992): *Conocimiento de contenido pedagógico del profesor; tareas y modos de representación de las fracciones.* Documento no publicado.

MARCELO, C. (1989): *Introducción a la Formación del Profesorado: Teoría y Métodos.* Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

MARKS, R. (1989): «What exactly is pedagogical content knowledge? Examples from Mathematics». *Documento presentado en The Annual Meeting of the AERA.* San Francisco.

MCDIARMID, G. W.; BALL, D. L. y ANDERSON, CH. W. (1989): «Why Staying One Chapter Ahead Doesn't Really Work: Subject-Specific Pedagogy», en M. C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginnig Teachers.* New York, Pergamon Press, pp. 193-206.

NCTM (1989): *Estándares curriculares y de evaluación para la Educación Matemática.* Reston, Virginia, NCTM. (Traducción al español, 1991, SAEN Thales.)

– (1991): *Professional Standards for Teaching Mathematics.* Reston, Virginia, NCTM.

OWENS, J. E. (1988): «Preservice Secondary Mathematics Teachers' Constructs of Mathematics and Mathematics Teaching». *Documento preparado para Annual Conference of the AERA.* New Orleans.

RICO, L. (1990): «Diseño curricular en Educación Matemática: una perspectiva cultural», en S. Llinares y V. Sánchez (eds.), *Teoría y Práctica en Educación Matemática.* Sevilla, Alfar.

ROMBERG, T. A. y CARPENTER, T. P. (1986): «Research on teaching and learning mathematics: Two disciplines of scientific inquiry», en M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching.* New York, MacMillan, pp. 850-873.

SÁNCHEZ, V. (1989): *Los constructos de dos estudiantes para profesores de Primaria acerca de las Matemáticas y su enseñanza: Influencia de las prácticas.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

– (1990): *Conocimiento y Socialización en profesores de Matemáticas de Primaria.* Sevilla, GID.

– (1991): «Un estudio de caso Mediante la Teoría de los Constructos Personales», en Marcelo y otros (ed.): *El estudis de caso en la formación del profesorado y en la investigación didáctica.* Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

– (1992): «Profesor de Matemáticas: ¿Una profesión?». *Conferencia pronunciada en las I Jornadas Provinciales de la Sociedad de Profesores de Matemáticas de Alicante.* Benidorm, mayo.

SÁNCHEZ, V. y LLINARES, S. (1987): «Un estudio de la influencia de las prácticas sobre el pensamiento de los futuros maestros». *V Jornadas de estudio sobre la Investigación en la Escuela.* Sevilla.

– (1988): «Un estudio de las creencias del futuro maestro en relación a las Matemáticas: influencias de las prácticas», en C. Marcelo (ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores.* Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

– (1990*a*): «El conocimiento acerca de las Matemáticas y las prácticas de enseñanza». *Enseñanza de las Ciencias, 8,* (2), pp. 97-104.

– (1990*b*): «Buscando nuevas metodologías en la formación de profesores de Matemáticas de Primaria». *VI Jornadas Andaluzas de Educación Matemática.* Huelva, junio.

– (1992*a*): «Prospective elementary teachers' pedagogical content knowledge about equivalent fractions», en W. Greeslin y K. Graham (eds), *Proceedings of the XVI PME Conference.* Durham, NH, USA.

– (1992*b*): «Algunos aspectos de la comprensión de los futuros profesores sobre las fracciones», en C. Marcelo y P. Mingorance (eds.), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional. (Vol II). Formación Inicial y Permanente.* Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.

SHAVELSON, R. J. (1986): «Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores», en L. M. Villar Angulo (ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.* Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.

SHULMAN, L. (1987): «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform». *Harvard Educational Review,* vol. 57 (1), pp. 1-22.

THOMPSON, A. G. (1992): «Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research», en D. A. Grouws (ed.), *Handbook of Resarch on Mathematics Teaching and Learning.* New York, MacMillan, pp. 127-146.

VILLAR ANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal.* Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. y RICHERT, A. E. (1987): «150 Different Ways' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching», en J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking.* London, Cassell.

ZEICHNER, K. M. y TABACHNICK, B. R. (1985): «The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers», *Journal of Education for Teaching*, vol. 11 (1), pp. 1-25.

ZEICHNER, K. y GORE, J. (1990): «Teacher Socialization», en W. R. Houston y J. Sikula (eds.): *Handbook for Research on Teacher Education*. New York, MacMillan.

INFORMES Y DOCUMENTOS

REVISIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (*)

1. INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

> La Universidad es una de las instituciones más tradicionales de nuestra sociedad y, al mismo tiempo, es la institución que tiene mayor responsabilidad para promover el cambio social (Hersburgh, 1971, p. 3).

Frecuentemente encontramos declaraciones como ésta, que ponen de relieve la inercia de las instituciones universitarias para promover el desarrollo de la propia organización. Se dice, que la estructura y la cultura de la mayoría de las instituciones educativas siguen ancladas en el pasado y no resultan adecuadas para la sociedad actual. Más aún, se considera que la transformación que han experimentado las instituciones universitarias durante los últimos años, se debe –fundamentalmente– a un crecimiento desmesurado del alumnado más que a una respuesta a las demandas que requiere la sociedad tecnológica actual. Las innovaciones, en este nivel de enseñanza, han sido muy limitadas y más bien producto de la presión del entorno y la tecnología moderna que fruto de una estrategia o plan generado dentro de la propia organización.

De ahí que, desde una perspectiva global, se pueda decir que la Universidad, durante los últimos años, ha experimentado profundos cambios, pero pocas innovaciones. Todos sabemos que innovación y cambio no son la misma cosa. Mientras que todas las innovaciones implican cambios, no todos los cambios conllevan necesariamente una innovación. Es conveniente resaltar esta diferencia en el momento presente, en que nuestras Universidades llevan a cabo «cambios de planes», dado que la mera adaptación o acomodación a las directrices establecidas por el Consejo de Universidades no supone, en modo alguno, innovación. Este es un principio que conviene recordar en todos los foros académicos y sobre el que vamos a centrar este estudio.

(*) Universidad de Oviedo.

La situación es ciertamente compleja, ya que, desde un punto de vista organizativo, nada se opone a que las Universidades sean fuente permanente de innovación, al contrario, reúnen características idóneas para ello. Basta recordar que son instituciones que pueden formular sus propias metas, decidir las enseñanzas a impartir, establecer prioridades, seleccionar al profesorado, asignar recursos, etc... rasgos que distinguen precisamente a las organizaciones innovadoras. Sin embargo, en la realidad, son instituciones más reaccionarias, ante los procesos de innovación, que aquellas otras del sistema educativo que no gozan de estos «privilegios».

Las preguntas surgen de forma inevitable: ¿Cuáles son las causas que dificultan los procesos de innovación en la enseñanza universitaria? ¿Cuáles son los factores que inciden sobre estas instituciones y les impiden la adopción de procesos de innovación? ¿Qué dificultades y resistencias concretas se detectan en cada una de las etapas –iniciación, implementación, difusión y adopción– que conlleva un proceso de innovación?...

Las respuestas ante estas cuestiones pueden ser formuladas de forma muy distinta según el punto de vista que se adopte a la hora de definir la innovación, bien como un producto o como un proceso (Van Vugh, 1989). Quienes la consideran como un «producto», centran su atención sobre un objeto específico (un plan, un programa, un curso, etc...) que puede, o no, ser adoptado por los individuos y las instituciones. Cuando se entiende como «proceso», la innovación que se pretende promover está condicionada a las interacciones entre los agentes y diversos factores de la organización en donde debe implementarse.

Por esta razón, algunos autores consideran que para promover innovaciones, lo más apropiado es partir de estrategias de «planificación del cambio», mientras que otros piensan que éstas sólo son posibles mediante una «autorregulación» de los procesos de la propia institución. En el primer caso, se tiende a asignar la responsabilidad a los gobiernos, señalando que si los resultados son «pobres» se debe a que estos gobiernos no estimulan adecuadamente la innovación o bien, sugieren estrategias que no se adaptan a las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones universitarias, al tiempo que tampoco facilitan los medios y recursos necesarios para dicho fin (Carrier, 1990). Desde la segunda perspectiva, son las propias Universidades las que no establecen políticas orientadas a promover procesos de innovación, ni se ocupan de crear un clima propicio para ello; olvidando que debe ser un objetivo prioritario de toda organización, contribuir a su desarrollo (Seymour, 1988).

Quienes atribuyen el éxito o el fracaso de las innovaciones, a las políticas gubernamentales, consideran –siguiendo el conocido texto «*Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*» (Van Vught, 1989)– que los principales factores que inciden en la adopción de «cambios», son los siguientes:

1. La implementación de innovaciones es difícil de llevar a cabo a causa de los procedimientos formales y burocráticos establecidos por los gobiernos;

a pesar de que las características organizativas de las Universidades resultan apropiadas para ello.

2. La falta de una adecuada planificación global por parte de los organismos gubernamentales determina que las innovaciones en las instituciones universitarias tengan un carácter individual, basado en la creatividad y esfuerzo de profesionales aislados.

3. Muchas de las estrategias de innovación reguladas a nivel gubernamental no tienen éxito debido a que existe una falta de congruencia entre las exigencias que conlleva dicha estrategia y los valores y prácticas de la institución en donde se pretende aplicar.

4. Las estrategias de innovación reguladas a nivel gubernamental pretenden su implantación de forma generalizada, cuando la experiencia dice que tienen más éxito aquéllas que afectan a un grupo reducido de sujetos.

5. Igualmente, las estrategias propuestas tienen más éxito, cuando la rentabilidad que cabe esperar de las mismas, es valorada como positiva y afecta a la mayor parte de los sujetos que se comprometen en su aplicación.

6. Las posibilidades de éxito de una innovación son mayores cuando la estrategia es una combinación de normas e instrumentos poco restrictivos y que permiten adaptaciones a las situaciones concretas.

7. Las indicaciones gubernamentales sobre la innovación, tienen mayor éxito cuando las estrategias implican procesos de ensayo y experimentación que cuando estos procesos no se recogen en el diseño.

En el segundo caso, aquellos que piensan que las dificultades surgen de problemas y resistencias internas, de la propia organización, a la innovación –la mayor parte de ellas, recogidas en el texto «*The Process of Change in Higher Education Institutions*» (Nordvall, 1982)–, tienden a considerar como factores explicativos los siguientes:

1. Las instituciones universitarias funcionan como organizaciones cerradas y muy poco receptivas a incorporar iniciativas y sugerencias de su entorno. La resistencia a introducir cambios es un hecho natural en todos los sistemas, como una forma de preservar su identidad, mantener el equilibrio entre los diversos elementos que intervienen en su configuración y funcionar de una manera estable. Hay quienes consideran que la resistencia al cambio es un mal endémico en todas las organizaciones. De ahí, que se pueda decir que las Universidades son claramente conservadoras y poco permeables a los procesos de cambio que se producen en la vida social.

2. Entre los distintos elementos que condicionan los procesos de innovación –la estructura y cultura de la organización, el contenido u objeto de la innovación y los agentes que intervienen en dicho proceso– se considera que es la cultura de la organización, la que desempeña un papel más decisivo, al respecto. Aunque todos los elementos son importantes, ciertamente son los aspectos relativos a la cultura de una organización, es decir, al sistema de normas, creencias, valores, etc... los que condicionan la forma de actuar de las personas dentro de una institución. Cambiar una organización exige, por tanto, modificar su cultura (De Miguel, 1993).

3. Los cambios, a su vez, son promovidos por personas. Ello exige que el proceso de transformación de la cultura de una organización debe incidir especialmente sobre los individuos, a fin de que éstos perciban el cambio como algo necesario, oportuno y factible. Mientras que dentro de una institución no haya un grupo significativo de personas que manifiesten una actitud favorable hacia la innovación, ésta siempre será considerada como ilegítima, poco creíble y, en cierto modo, utópica. Así pues, sensibilizar y promover a los agentes, constituye un requisito necesario para la innovación.

4. Además de la cultura, existen otros problemas relativos a la estructura de las organizaciones universitarias, que también condicionan los procesos de innovación. Las Universidades se organizan internamente a través de subunidades, cada una con sus propias metas y cometidos, ligadas entre sí, siguiendo criterios de autoridad; pero que, en la práctica, funcionan de acuerdo con las características propias de los «sistemas vagamente estructurados» (Weick, 1976). Aunque la estructura departamental puede ser considerada como la unidad básica de la organización universitaria y, por tanto, de los procesos de innovación, las diferencias relativas a su estructura y funcionamiento, así como al proceso de toma de decisiones, dificultan que estas unidades puedan ejercer su función como el principal agente interno del cambio.

5. Otro de los problemas, que se acentúa en la Enseñanza Superior (ES), es la definición y delimitación del propio concepto de innovación. Si bien desde un punto de vista teórico, se tiende a definir como un producto –y como tal, puede ser identificado por aspectos muy diversos– desde el punto de vista práctico, se suele relacionar con investigación científica, lo que conlleva un cierto sesgo a la hora de evaluar o decidir que un producto o estrategia pueda ser aceptado como innovación. Muchas de las innovaciones fallan porque no se presentan de forma asequible, requieren tareas complejas que no se aprecian compatibles con la actividad habitual, dentro de la organización, o no se perciben con claridad las ventajas que suponen.

6. Finalmente cabe señalar que, de la revisión de la literatura sobre innovación en la ES, se constata que los factores que influyen sobre los procesos de creación y de implementación son bastante diferentes. De ahí que

proceda, de una parte, analizar las resistencias que tienen los profesores a adoptar nuevos métodos y tecnologías en su práctica docente y, de otra, investigar los factores por los que estos profesores dedican tan poco tiempo al desarrollo de nuevos productos que incidan en la transformación del «modus operandi» de la organización, cuando, para muchos de ellos, la investigación constituye la ocupación a la que dedican más tiempo (Guin, 1990).

En resumen, tanto si se plantea el análisis desde las estructuras gubernamentales como si se hace desde las propias instituciones, el resultado es el mismo: *la Universidad no se distingue por ser una organización que fomente especialmente la innovación. Esta finalidad constituye una preocupación más bien retórica que real.* Un buen ejemplo de ello, se pone de manifiesto en el proceso actual de modificación de los planes de estudio que las Universidades llevan a cabo. Todo parece indicar que puede quedar en simples cambios de denominaciones y siglas para que todo siga igual, perdiendo así, una vez más, la oportunidad de que la innovación constituya uno de los desafíos de estas instituciones con el futuro.

Ésta es la razón por la cual nos ha parecido interesante abordar este tema y plantear algunas de las principales estrategias que sería necesario introducir en nuestras instituciones, con el fin de promover innovaciones. Tratamos de reflexionar sobre aquellos factores que –desde nuestro punto de vista– posibilitan que el «cambio de planes» pueda generar realmente una «innovación». Con este fin, vamos a proponer tres estrategias: *la existencia, dentro de la institución, de una planificación a largo plazo, el arbitraje de organismos amortiguadores y la utilización de metodologías relativas a la «revisión de programas».* Aunque nos ocuparemos, de manera especial, de esta última.

2. PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y DESARROLLO ORGANIZATIVO

En el campo de la teoría organizativa, la planificación estratégica constituye uno de los conceptos fundamentales para promover el desarrollo de las instituciones. Se considera que cada organización debe contar con un plan prospectivo que le permita –entre las posibilidades que se le ofrecen– decidir el tipo de desarrollo futuro que considera más conveniente y, en consecuencia, establecer las estrategias más adecuadas que le conduzcan a ello.

Según Kotler y Murphy (1981) la planificación estratégica se define como *«un proceso de desarrollo y mantenimiento de estrategias de ajuste entre la organización y los cambios a adoptar, en función de las oportunidades del mercado».* Su finalidad fundamental es captar cuáles serían los desarrollos más adecuados para la organización en función de los cambios sociales previsibles.

Las Universidades –como cualquier otro tipo de organización abierta– deben efectuar su propia planificación estratégica. No se trata simplemente de establecer un plan en relación con los objetivos que unos administradores concretos

pretenden alcanzar a corto y medio plazo, sino de elaborar un marco que permita orientar la acción y los procesos de toma de decisiones en relación con el futuro de la institución, a largo plazo. Por ello, su elaboración requiere el concurso de todas las fuerzas sociales y académicas implicadas en estas instituciones y observar, además, las tendencias nacionales e internacionales en relación con las políticas educativas relativas a la ES.

La planificación estratégica constituye, por tanto, la herramienta que permite a cada Universidad clarificar su futuro, estableciendo los objetivos que pretende alcanzar y las estrategias que va a poner en práctica con este fin (desarrollo de los recursos humanos, formación del staff, innovaciones curriculares, adquisición de recursos, etc...). Sólo así, cada Universidad podrá ir definiendo qué quiere ser, o si se prefiere, en qué aspecto pretende ser competitiva. A este respecto, es importante constatar que, según se pone de manifiesto en un trabajo relativamente reciente (Clugston, 1986), la literatura sobre planificación estratégica en la ES ha crecido últimamente de manera «exponencial». Ello demuestra el interés y la utilidad que esta metodología tiene en el desarrollo organizativo de estas instituciones.

Desde este enfoque, los procesos de innovación cobran su verdadero sentido cuando se sitúan dentro de la planificación estratégica que establece una institución universitaria, ya que es precisamente este marco el que debe señalar hacia dónde se debe orientar el cambio y la mejora en cada Universidad. Difícilmente se podrá impulsar una innovación en una institución universitaria, si previamente ella no la asume como una línea prioritaria para su desarrollo. Mientras esto no sea una realidad en nuestras Universidades, evaluar o hablar de innovación en la ES siempre podrá ser considerado como algo residual, como un objetivo secundario de este nivel de enseñanza.

Aunque últimamente algunas Universidades de nuestro contexto han iniciado procesos de planificación estratégica (Zaragoza, Cantabria, etc...), hasta donde yo conozco, la mayoría de los planes e informes prospectivos elaborados por los distintos equipos rectorales y Consejos Sociales no abordan de manera explícita la planificación a largo plazo, ni tampoco asumen la innovación como uno de los objetivos prioritarios. Uno de los principales problemas de la educación en nuestro país es que adolece de una «visión de futuro» que sea compartida por todos y que, por tanto, oriente la toma de decisiones por encima de las políticas concretas de cada momento, lo que comporta un elevado grado de precariedad, en el funcionamiento de las instituciones, que ciertamente es preocupante.

Un ejemplo paradigmático de ello, es lo que está sucediendo, en el momento presente, con las titulaciones y los planes de estudio. Todos sabemos que el desarrollo de los estudios en nuestras Universidades se ha guiado bajo el supuesto del crecimiento: más Universidades, cada Universidad con más titulaciones y cada titulación con más alumnos. La adscripción de las titulaciones a las instituciones ha supuesto tener que «hacer cola» hasta que los administradores, teniendo en cuenta sus intereses y las disponibilidades de los recursos, lo estimaran procedente. Oportunidades coyunturales y presiones políticas han sido –la mayor

parte de las veces– las determinantes del mapa académico universitario y de las enseñanzas que se imparten en cada una de nuestras Universidades.

Este hecho se ha agravado recientemente, a partir de la publicación, por el Consejo de Universidades, del nuevo Catálogo de Títulos Universitarios. Como sabemos, las Universidades han emprendido una carrera vertiginosa para acaparar el mayor número de los nuevos títulos, sin renunciar a ninguno de los que ya tenían establecidos. Este proceso es tan lamentable que ciertamente puede hipotecar –a corto plazo– el futuro de nuestras instituciones ya que, su falta de previsión, originará el aumento de una oferta descualificada y no competitiva.

La planificación estratégica constituye la herramienta que permite tomar decisiones realistas en relación a la continuidad de las titulaciones que imparte una Universidad, así como sobre la implantación de otras nuevas, tanto de carácter estatal como propias. Permite, además, conocer cuáles deben ser los supuestos básicos que debemos procurar introducir en el diseño de los diversos planes de estudio, si queremos realmente promover innovaciones a través de los desarrollos curriculares. Por ello, antes de tomar una decisión en relación con una titulación o con la elaboración de un plan, deberemos justificar nuestra propuesta a la luz de los tres factores fundamentales que condicionan la planificación estratégica de una organización: *los objetivos de la institución, las necesidades del entorno social, y las posibilidades y recursos con que se cuenta* (Seymour, 1988).

a) Los objetivos específicos de la institución

Toda organización se justifica en función de un conjunto de fines que pretende alcanzar. Aunque, inicialmente, estos fines pueden ser bastante similares para muchas de ellas, todas tratan de diferenciarse, tanto en los objetivos que se proponen como en las estrategias que utilizan para alcanzarlos. Más aún, este espíritu de distinción y competencia lleva a que las organizaciones hagan todo lo posible para comprometer a sus miembros con la «misión o visión» propia de la organización, que se plasma en un conjunto de metas, propósitos, valores, ideales, etc..., que definen la «personalidad y señas de identidad de dicha organización».

Este planteamiento se puede trasladar a las instituciones universitarias y considerar que la oferta académica de cada Universidad puede ser entendida como los medios o cauces a través de los cuales, éstas pretenden llevar a cabo su «misión», entendiendo como tal *«el grado de consenso, que existe entre sus miembros, respecto al valor de las actividades diaraias, y a las decisiones en relación con las metas y el desarrollo futuro de la organización»* (Vandenberghe y Staessens, 1991). Esto significa que las Universidades deben consensuar lo que quieren ser y hacia dónde quieren dirigirse. La unidad o consenso sobre las metas que justifican una organización educativa constituye una de las claves para analizar su funcionamiento y evaluar su eficacia. Cuando no existe tal propuesta o consenso, lo normal es que la oferta académica responda más a elementos coyunturales y oportunistas que a fines auténticos de la institución.

b) Evaluación de necesidades y oportunidades sociales

Hoy nadie discute que la oferta académica de una institución universitaria debe responder a las necesidades de su entorno. La Universidad tiene que asumir su responsabilidad social, orientando su actividad y la formación de sus titulados, de manera que contribuya a desarrollar y mejorar la sociedad en donde se halla inserta. Ahora bien, difícilmente podrá atender a este objetivo si las titulaciones que imparte no responden a las demandas sociales de la audiencia que sostiene a la propia Universidad.

De ahí que «la primera etapa de la planificación estratégica se oriente a analizar el entorno en el que opera la organización, tratando de identificar las tendencias dominantes y sus implicaciones sobre dicha organización» (Kotler, 1982). Desde un punto de vista empresarial, se trata de evaluar las tendencias futuras a nivel de mercado para que, a la vista de las posibilidades con que cuenta la institución, se establezcan prioridades que orienten los objetivos en el futuro, a fin de que la organización siga siendo competitiva.

El concepto de «nuevos mercados» puede ser igualmente aplicado al ámbito universitario (Kogan y Brennan, 1993). La toma de decisiones en relación con la continuidad de unas titulaciones y la adopción de otras nuevas, debe plantearse en términos de necesidades del entorno, para lo cual es necesario proceder a efectuar una exploración (environmental scanning) a base de técnicas que nos permitan conocer las tendencias en el futuro y, consecuentemente, ajustar las enseñanzas y los cursos a estas previsiones (Clugston, 1986). Esta exploración no debe limitarse exclusivamente a las tendencias a nivel de mercado sino que también debe abarcar otros aspectos relativos a los recursos y apoyos que el propio entorno social puede aportar a las instituciones universitarias.

c) Delimitación de los aspectos fuertes y débiles de la institución

Finalmente, toda organización necesita conocer con exactitud cuáles son sus propias posibilidades, así como los aspectos y productos en los que es competitiva con otras organizaciones similares. Por eso, la mayoría de ellas se someten a procesos de evaluación interna que les permiten detectar sus punto fuertes y débiles, con el fin de reorientar sus objetivos y estrategias de manera que puedan maximizar los primeros y minimizar los segundos. La finalidad de este proceso es alcanzar el máximo desarrollo de la organización y la mayor competencia dentro del mercado.

Este mismo proceso debería ser utilizado en las Universidades a la hora de decidir el tipo de titulaciones a impartir con el fin de asumir sólo aquéllas para las que se cuenta con dotaciones y recursos «excelentes». Lamentablemente esto no sucede así y «tanto las decisiones sobre implantación de nuevos títulos como las relativas a la continuidad y mejora de los ya existentes, se toman casi siempre al margen de procesos de planificación y evaluación» (Martens, 1985). Con

frecuencia se olvida que la dotación de un nuevo programa de estudios o titulación requiere, además de una financiación significativa para construcciones, equipamientos y gastos de funcionamiento; la dotación de una plantilla cualificada de profesorado que será la que, en definitiva, va a determinar la calidad de la enseñanza y el prestigio de la institución.

En resumen, la planificación estratégica constituye la herramienta que posibilita establecer prioridades y tomar decisiones coherentes en función de los tres factores a los que anteriormente hemos aludido. Por ello, la tarea primordial que se debe abordar, antes de tomar decisiones en relación con una innovación o la adscripción de un determinado tipo de estudios en una Universidad, es analizar si concurren los puntos fuertes de la organización a nivel de dotaciones y equipamientos, las necesidades sociales detectadas a partir del análisis de mercado y los objetivos específicos que orientan la actividad de la propia institución.

3. ORGANISMOS AMORTIGUADORES E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para muchos autores, el problema de las organizaciones no es una cuestión de metas sino de procesos. Entienden, que las principales resistencias al cambio surgen de factores internos a la propia organización por lo que, si queremos realmente innovar, deberemos comenzar impulsando los procesos que inciden en el desarrollo organizativo. Esto significa que, antes de comenzar con programas de innovación, deberemos promover políticas y estrategias que permitan potenciar una cultura orientada hacia el cambio dentro de la organización. De lo contrario, muchos de los planteamientos acaban siendo «simple formulación retórica».

Así sucede habitualmente en nuestras Universidades. Los administradores, presionados por otras urgencias, normalmente se olvidan de la innovación o la relegan a un plano secundario. Por esta razón, a medida que las relaciones entre los aspectos académicos y de gestión resultan ser más complejas, diversos autores (Neave, 1991; Frackman, 1992 y Spoonley, 1992) proponen la creación de organismos amortiguadores (Buffer Organization) dentro de las Universidades, con el fin de estimular y potenciar los procesos de desarrollo e innovación en la propia organización.

Las funciones de estos organismos son: promover y orientar la actividad de las instituciones de ES, con el fin de generar nuevos contenidos y métodos de conocimiento; la aplicación de nuevas técnicas de explicación de la realidad; la innovación de nuevas tecnologías, etc... En términos generales, se podría decir que estos organismos y servicios realizan un papel de intermediarios entre el gobierno, la sociedad, los empleados, los estudiantes, las Universidades y la gestión institucional que se realiza en cada una de ellas. La razón que justifica su existencia es, *mantener viva, dentro de la institución, la llama del desarrollo y la innovación, con el fin de que ésta no sea ahogada dentro de la burocracia administrativa interna.*

De acuerdo con Spoonley (1992), en «*Innovation: The roles of Buffer Organizations*», estos organismos se pueden agrupar en tres tipos de categorías:

a) *Organismos internos.* Su función principal es movilizar las iniciativas internas con el fin de salvar las resistencias que se generan dentro de la institución, en relación con la innovación. Normalmente, suelen ser subunidades, dentro de la institución, que apoyan programas e iniciativas y promueven la innovación mediante ayudas, incentivos y otros medios. En esta línea encontraríamos, entre otras, las iniciativas de la Universidad Central de Barcelona, Castellón, Autónoma de Madrid y Politécnica de Valencia.

b) *Organismos de apoyo.* En este bloque se sitúan todos los organismos y entidades que se constituyen mediante consorcio y convenios con las Universidades con el propósito de promover la innovación en la ES. Su función es la de estimular y orientar los procesos de cambio, aportando medios y materiales con este fin, pero dejando en manos de las instituciones la decisión sobre la adopción de la innovación. En nuestro país quien está llamado a realizar este papel es el Consejo de Universidades.

c) *Organismos externos.* Se trata de organismos que pretenden impulsar y canalizar las preocupaciones e intereses de iniciativas externas, en relación con los procesos de mejora de las Universidades. En este grupo cabe considerar los programas patrocinados por la Comunidad Europea (Erasmus, Comett, etc...), así como los que promueven diversas Fundaciones y Entidades Colaboradoras, en las distintas Universidades.

Desde la perspectiva de la innovación, la razón fundamental que justifica la necesidad de estos organismos y servicios amortiguadores, es la de promover, dentro de las Universidades, aquellos factores que están asociados con el éxito en la adopción e implementación de procesos de cambio y que, glosando a Seymour (1988), podemos concretar en los siguientes aspectos:

1. *Crear y mantener un clima de innovación, dentro de la institución.* Los cambios no pueden ser ordenados por los administradores, sino que deben surgir dentro de la propia institución. Esto no será posible si no se consigue que haya personas innovadoras dentro de la institución, o se incorporen otras, que actúen como agentes para dinamizar la habitual tendencia a la estabilidad, propia del estamento de profesores. Especialmente se deberá fomentar la responsabilidad del staff en la creación de un clima favorable a la innovación.

2. *Introducir los procesos de innovación dentro del currículo.* Existe una tendencia, anómala, a considerar la innovación como un proceso separado de la actividad que habitualmente se desarrolla en las aulas, debido, en parte, a que muchos profesores tienen dificultades para trasladar sus intereses re-

novadores a los programas académicos. Por ello, procede mostrar la innovación como un proceso dinámico que se debe promover a través del desarrollo del currículum, y orientar a las instituciones para que integren en su diseño, tanto la planificación como la prevención de recursos.

3. *Recabar medios y ayudas que faciliten los procesos de innovación.* Muchos profesores rechazan la innovación, aludiendo a los problemas y dificultades de índole burocrático y/o estratégico que conlleva la puesta en marcha de todo proceso de cambio. En otros casos, hacen referencia a la falta de medios e incentivos que se destinan con este fin. Por esta razón, debe existir un organismo que se ocupe de eliminar estas barreras y que recabe ayudas, internas y externas, para impulsar los procesos de innovación y tratar de evitar que fracasen los esfuerzos que se hagan en este sentido.

4. *Integrar la investigación científica dentro de los programas de innovación.* El papel que la investigación tiene en el desarrollo de procesos de innovación es fundamental. Por esta razón, es muy importante que las estrategias de innovación se elaboren partiendo de resultados de la investigación, especialmente de aquélla que destaca dentro de la Universidad, ya que es la que más puede incidir en su desarrollo. De este modo, se pueden justificar determinadas estrategias de innovación como un objetivo propio de la «misión y propósitos» de la institución.

5. *Desarrollar procesos de autoevaluación institucional, como estrategia para el cambio.* Los procesos de innovación en la enseñanza universitaria han dependido exclusivamente del interés y el esfuerzo del profesorado. La situación no puede continuar así, ya que debe ser la institución la que aborde globalmente el problema del cambio. Por tanto, es condición imprescindible, promover procesos de autoevaluación que constituyan el punto de partida para elaborar programas de desarrollo. Como tales procesos no surgen espontáneamente, entendemos que éstos pueden ser promovidos igualmente a través de este tipo de organismos intermediarios.

Aunque ciertamente toda iniciativa para fomentar la innovación debe ser considerada como importante, desde la experiencia, cabe señalar que la incidencia de estos organismos y/o servicios es mayor en aquellas ocasiones en las que son reclamados a iniciativa o demanda de la propia Universidad y cuando *su arbitraje no sólo es aceptado, sino que se considera imprescindible para canalizar las expectativas y los conflictos que se generan dentro de la institución.*

La falta de este arbitraje, a cargo de un organismo amortiguador, es la que –desde mi punto de vista– está determinando que la revisión actual de los planes de estudio se limite a una simple adaptación a las nuevas directrices, sin que suponga, en modo alguno, innovación. Como ya sabemos, la determinación del currículo propio de cada titulación, es una prerrogativa de las Universidades, si bien éstas deben efectuar el diseño de sus planes, dentro de un marco estableci-

do oficialmente a través de las «directrices generales» con las que se pretende dar «cierta» uniformidad a los estudios, a nivel estatal. El proceso actualmente en marcha constituye, pues, un buen momento para que todas las Universidades efectuaran una «puesta al día» del currículo, como parte del esfuerzo sistemático que han de llevar a cabo las instituciones para crecer como organizaciones educativas (García Jiménez, 1992).

Sin embargo, nada más lejos de la realidad. La experiencia diaria nos señala que en la elaboración del currículo de las titulaciones ha primado más la vieja fórmula del «reparto del pastel» que criterios técnicos apoyados en argumentos científicos y sociales. Una vez más, los intereses académicos –cargados de los argumentos de la «sin razón» han ahogado la posibilidad de generar innovación a partir del currículo. El margen de libertad que el Ministerio concede a cada Universidad en la elaboración del currículo, se ha convertido en un espacio de lucha, sobre el que decide, normalmente, el grupo de presión que mayor fuerza tiene en los órganos de decisión académica. El resultado no puede ser más lamentable, y cuestiona la propia autonomía universitaria.

Esta es la razón por la cual propugnamos la necesidad de establecer organismos/servicios amortiguadores, en cada Universidad, que se ocupen de reconducir estos procesos a fin de que no prevalezcan los intereses gremiales por encima de los científicos y sociales. Evidentemente, tales organismos no pueden estar mediatizados por las autoridades académicas –como sucede actualmente con el Consejo Social– sino que deben constituirse a partir de plataformas en las que se integren representantes de toda la audiencia implicada en la ES y actuar con independencia de los estamentos académicos. Lo cual exige, a su vez, la creación –dentro de estos organismos y/o servicios– de comisiones que ejerzan funciones técnicas decisorias y no meramente consultivas.

4. AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y REVISIÓN DE PROGRAMAS

a) Autoevaluación y mejora

La bibliografía actual en relación con el tema de la innovación, coincide en señalar que los procesos de autoevaluación institucional y revisión de programas (program review) son las estrategias que mayor incidencia tienen sobre el desarrollo y mejora de las instituciones educativas. Toda institución está llamada a mejorar su organización y los servicios que ofrece, para lo cual necesariamente debe someterse a procesos de evaluación y revisión. Como dice Scriven (1991): «Es imposible mejorar sin evaluar». Lógicamente cuando este proceso parte de la misma institución, su efecto sobre la mejora, es mucho más significativo.

Partiendo de este supuesto, las Universidades que apuestan por la mejora y la innovación han comenzado a implantar sistemas de revisión y evaluación que

les permitan obtener valoraciones sobre la calidad de su profesorado, las competencias de sus estudiantes, el prestigio de su currículo, la adecuación de sus dotaciones y equipamientos, la competitividad de los servicios que ofrece, así como la acreditación que tienen sus enseñanzas, con el propósito de tomar decisiones orientadas hacia la mejora de la institución. De ahí, que la autoevaluación institucional se pueda considerar como el criterio que determina si una institución apuesta por el desarrollo; y mientras no sea así, no son creíbles las declaraciones de muchos gestores cuando hablan de «calidad».

La utilidad de la autoevaluación, para las Universidades, es evidente. De una parte, constituye una herramienta que permite a las instituciones rendir cuentas ante la sociedad de cuáles son sus actividades, cómo emplean sus recursos y qué calidad tienen sus programas y servicios. De otra, la información obtenida mediante estos procesos permite que las instituciones conozcan los resultados de sus esfuerzos y puedan efectuar una valoración sobre los objetivos que no han sido alcanzados y sobre los problemas no resueltos. En ambos casos, esta estrategia se configura como un instrumento para el cambio, ya que a partir de los resultados, las fuerzas sociales pueden reconsiderar los apoyos que prestan a las instituciones y éstas, a su vez, pueden reconducir los procesos establecidos en relación con sus objetivos.

Las relaciones entre procesos de autoevaluación institucional orientados hacia la rendición de cuentas (accountability) y procesos orientados hacia la mejora (development) se pueden observar en el esquema elaborado por Aspinwall, Simkins, Wilkinson y McAuley (1992) y que a continuación reproducimos:

	ACCOUNTABILITY	
DEVELOPMENT	Alta	Baja
	La revisión es un elemento de un proceso continuo en el que se contempla la planificación y el desarrollo global de la institución.	El proceso de revisión refleja los intereses de los individuos y los grupos dentro de la institución pero no está relacionado con proyectos de mejora.
	Las autoridades académicas realizan la revisión de acuerdo con un proyecto, aunque consideran que debe ser planteado de otra forma.	El proceso de evaluación es considerado por las autoridades académicas como «una forma de actuar para no conseguir nada» (como pura fórmula).
	Baja	Baja

El modelo es muy ilustrativo ya que permite situar los distintos procesos de autoevaluación institucional realizados en nuestras Universidades durante los últi-

mos años. La falta de planes y proyectos específicos en cada institución, en relación al desarrollo y mejora de su organización ha determinado que la mayoría de las evaluaciones realizadas en el ámbito universitario no hayan cubierto satisfactoriamente ninguna de las dos finalidades. Más aún, se constata cierta inadecuación –en ocasiones contradicción– entre los procedimientos que se utilizan en el proceso evaluador y la finalidad que se pretende alcanzar con el mismo. Un ejemplo representativo de este hecho es lo que sucede actualmente con la evaluación del profesorado mediante encuestas de opinión de los alumnos.

Como se deduce del cuadro anterior, la evaluación adquiere mayor relevancia y utilidad cuando se asume e integra dentro de la dinámica interna de la propia institución como un autoestudio. Los autoestudios constituyen procesos de autoevaluación que se generan dentro de las instituciones en relación a la planificación efectuada, con el fin de valorar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos y analizar las causas que condicionan los resultados. A través del autoestudio se conectan las metas de una institución con los resultados que obtiene, los planes previstos con los productos finales (Mora, 1991). Su objetivo, por tanto, es evaluar globalmente una organización; y cobran realmente importancia en la medida en que se conexionen con la planificación estratégica de la institución (Jamieson, 1988; Slovacek, 1988).

La relación entre planificación estratégica y autoestudio es una de las cuestiones que conviene matizar, ya que son dos instrumentos que abordan de forma diferente el tema de la innovación. Mientras que la planificación estratégica aporta un marco global que orienta el cambio organizativo, el autoestudio nos permite observar cómo se están efectuando estos cambios, en algunos aspectos y áreas concretas de la institución. Se podría decir que la planificación estratégica tiene un carácter prescriptivo y como tal, debe ser usada como una guía paradigmática para enfocar los autoestudios institucionales (Slovacek, 1988). El autoestudio es el método a través del cual se puede analizar cómo influyen determinados factores internos de la organización en el logro de los objetivos establecidos en dicha planificación.

Desde el punto de vista metodológico, si bien todos los procesos de autoevaluación que llevan a cabo las instituciones se pueden tipificar como autoestudios, últimamente se tiende a establecer cierta distinción entre ellos, en función de la finalidad primordial que persiguen. De ahí que se haya acuñado un nuevo concepto «revisión de programas» (program review), que hace referencia a un tipo de autoestudio que se orienta específicamente a mejorar programas concretos que están funcionando dentro de las instituciones universitarias. Tal es la mutua implicación entre esta herramienta metodológica y los procesos de mejora de las instituciones, que muchos autores consideran el término «program review» como sinónimo de «program improvement». Por esta razón, vamos a tratar de aproximarnos al concepto de revisión de programas académicos, dada la utilidad que tiene esta metodología para el desarrollo de procesos de innovación en las instituciones universitarias.

b) Aproximación al concepto «academic program review»

En la bibliografía reciente, habitualmente se utiliza la definición que Craven (1980) efectúa sobre el concepto de «program review» y que se concreta en estos términos:

> Proceso de recoger y analizar información acerca de un programa académico existente, o de una unidad no docente, para llegar a emitir un juicio sobre la continuidad, modificación, promoción o finalización del programa o unidad.

Otros autores preocupados por esta temática, también formulan definiciones similares sobre este concepto. Entre ellas, destacamos las siguientes:

> Búsqueda de la evaluación global de un grupo coherente de actividades académicas en funcionamiento (Arns y Poland, 1980).

> Investigación sistemática sobre la estructura y funcionamiento de una unidad o departamento, con el fin de evaluar y mejorar su rendimiento (Roe, McDonald y Moses, 1986).

> La evaluación de programas académicos constituye una herramienta de evaluación destinada a estimular y comprobar cambios (Slovacek, 1988).

De estas definiciones se desprende que existen cuatro elementos que intervienen en la caracterización de este concepto, y que conviene precisar, a saber:

- La revisión de programas académicos se conforma como un *modo de evaluación* que conlleva un proceso de delimitación, recolección y análisis de información acerca de un objeto de la vida académica.

- El *objeto a evaluar puede ser tanto un programa académico* (titulación, doctorado, cursos de postgrado, etc...) como *una unidad de gestión* (departamento, centro...) o un *servicio* delimitado por unos objetivos específicos.

- La iniciación del proceso *debe partir de las propias instituciones universitarias* e, igualmente, en su aplicación se deben *utilizar criterios exclusivamente académicos*. Valoraciones efectuadas a partir de criterios políticos o económicos pueden introducir elementos de confusión en el proceso de evaluación.

- La finalidad del proceso es emitir un *juicio acerca de la calidad del programa* y la adecuación de los recursos, estableciendo las recomendaciones pertinentes que posibiliten *tomar decisiones en relación* con los cambios necesarios. El resultado final debe ser la planificación de una serie de estrategias de acción *que incidan sobre la mejora del programa* que ha sido objeto de evaluación.

Así pues, aunque desde una perspectiva general, tanto los autoestudios como las revisiones de programas constituyen procesos de autoevaluación, cabe establecer una diferenciación, en función de sus objetivos. Los autoestudios tienen una mayor amplitud, dado que se organizan a partir de los planes elaborados a nivel institucional; mientras que las «revisiones de programas» se centran sobre contenidos o unidades concretas de la propia institución y pierden efectividad cuando se establecen sobre tópicos muy amplios o poco definidos (Conrad y Wilson, 1985). Ahora bien, los autoestudios y las revisiones de programas deben concebirse y diseñarse dentro del marco de la «planificación estratégica» de una institución, ya que de lo contrario, adolecen de sentido. De este modo, la metodología sobre «academic program review» se entiende como *una herramienta que contribuye a clarificar aquellos factores que se consideran, en la planificación estratégica, condicionantes del desarrollo de la institución* (Barak, 1986).

Desde la perspectiva metodológica, aunque el proceso a seguir en una revisión de programas académicos se estructura a partir de tres cuestiones básicas (qué evaluar, cómo y para qué), lo importante es delimitar los contenidos o aspectos que vamos a evaluar y los criterios que se van a utilizar para «emitir juicios de valor» sobre el programa. Respecto a los aspectos, las revisiones académicas, normalmente se centran sobre los siguientes contenidos:

1. Finalidad y contenido del programa.
2. Articulación del mismo, dentro de los objetivos de la institución.
3. Personas implicadas en el programa (alumnos, profesores, etc...).
4. Recursos asignados al mismo.
5. Problemas relativos a su implementación y desarrollo.
6. Apoyos con que cuenta el programa, en la institución y en la comunidad.
7. Sistemas establecidos para evaluar el programa.
8. Decisiones a tomar en relación con el futuro del mismo.

En relación con los criterios, las revisiones de programas académicos utilizan los que son habituales en todos los procesos de evaluación institucional y que han sido sistematizados, entre otros autores, por Conrad y Wilson (1985), en estos terminos:

1. *Calidad del Programa:*
   - Calidad del profesorado.
   - Calidad de los estudiantes.

- Calidad del currículum.
- Calidad de los servicios de apoyo (bibliotecas, laboratorios, etc...).
- Calidad de los recursos financieros.
- Calidad de los servicios administrativos.

2. *Necesidad del Programa:*
   - Para la misión de la institución.
   - Para la sociedad.

3. *Demanda del Programa:*
   - Demanda actual y previsible de alumnos.
   - Demanda de graduados por la sociedad.

4. *Costes del Programa:*
   - Coste/efectividad.
   - Costes y beneficios no económicos.

Finalmente queremos resaltar la similitud que existe entre el proceso que implica una revisión de programas y la metodología relativa a evaluación de programas *(program evaluation).* Aunque inicialmente se pueden plantear como estrategias distintas, las semejanzas son tan patentes que muchos autores suelen utilizar estos dos conceptos, como sinónimos (Seymour, 1988). Teóricamente cabe establecer cierta distinción ya que «evaluación de programas» alude a un proceso más amplio, que implica la elaboración del programa (justificación y diseño), la revisión de la implementación (adecuación y/o modificación) y la decisión sobre su continuidad en función de los resultados. Desde este punto de vista, la revisión de programas se identificaría con la segunda de estas fases. Sin embargo, en la práctica, los límites entre estas etapas no están tan claros ya que no se sabe muy bien dónde finaliza una y dónde comienza la otra; por lo que estos dos procedimientos metodológicos tienden a ser utilizados como sinónimos.

5. EVALUACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

El desarrollo del currículum constituye uno de los núcleos fundamentales de los procesos de evolución de las organizaciones educativas, juntamente con el desarrollo de las estructuras, del staff, de los recursos y de los procesos de

autorregulación (Whale y Ribbins, 1990). Los planes de estudio suponen una de las estrategias concretas a través de las cuales se pueden introducir innovaciones en el currículo, para lo cual deben ser sometidos a procesos de evaluación que nos informen sobre la idoneidad y adecuación de los mismos y sobre cómo podemos incidir en su mejora. Ésta es la razón por la que consideramos oportuno aplicar la metodología sobre revisión de programas a los procesos de elaboración de los nuevos planes, tarea en la que se halla comprometida la comunidad universitaria, en el momento actual.

Un plan de estudios representa una muestra paradigmática de lo que es una innovación y, por tanto, –desde el punto de vista metodológico– puede ser evaluado tanto desde la perspectiva del proceso como desde la del producto. En el primer caso, se parte del supuesto de que la elaboración de un plan se ajusta a las mismas etapas y normas que rigen para todo programa académico, por lo que sólo puede ser revisado siguiendo las indicaciones propias de la metodología sobre evaluación de programas. En el segundo, la finalidad de la evaluación se orienta a analizar el tipo de innovaciones que se introducen en los planes (en las disciplinas, en los contenidos, en las estrategias, etc...), los cambios que afectan a la organización, los medios que exige la innovación y las personas u organismos implicados en la toma de decisiones (McDaniel, Gauye y Guin, 1989).

En nuestro caso, vamos a utilizar una estrategia fundamentalmente centrada en los procesos, dado que abordar la innovación, como producto, supondría efectuar un análisis comparativo partiendo de planes concretos. Desde este enfoque, entendemos que la evaluación de un plan de estudios se puede ajustar a las fases que caracterizan la metodología sobre evaluación de programas, a saber:

- En primer lugar deberemos evaluar si existen razones justificadas para implantar o continuar con una titulación concreta, en una Universidad determinada (Evaluación de Necesidades).

- En un segundo momento, procede evaluar el Plan de Estudios o Diseño Curricular que se ha elaborado para responder a las necesidades detectadas (Evaluación del Diseño del Plan).

- Posteriormente, el evaluador deberá efectuar un seguimiento sobre cómo está siendo aplicado el plan en los centros y cómo se puede mejorar su aplicación (Evaluación de la Implementación del Plan).

- Finalmente deberemos efectuar una evaluación de los resultados del Plan, a fin de tomar las decisiones oportunas en relación a su continuidad y/o mejora (Evaluación de Resultados).

Tomando como referencia este planteamiento, vamos a efectuar un análisis de los principales «aspectos y criterios» a tener en cuenta en cada una de las etapas de revisión de un Plan de Estudios:

a) Las titulaciones y la planificación estratégica

La primera tarea de toda revisión centrada sobre un Plan de Estudios es comprobar si la titulación que es objeto de evaluación, se considera como un objetivo prioritario dentro de la planificación estratégica de la institución. Cuando tal planificación existe en una Universidad, las titulaciones, en principio, se proponen de acuerdo con un plan y, por tanto, están avaladas social y académicamente. En el caso contrario –circunstancia habitual entre nosotros– el primer cometido de la revisión deberá orientarse a justificar si la titulación debe implantarse o continuar, en función de los resultados que se deriven al analizar los aspectos siguientes:

a) La coherencia entre los fines de la titulación y los objetivos/misión que persigue la institución *(legitimidad).*

b) La utilidad que la titulación aporta a las necesidades sociales del entorno, detectadas como más prioritarias *(necesidad).*

c) La compatibilidad que existe entre los «puntos fuertes» de la institución y las exigencias que conlleva la adopción de la titulación *(oportunidad).*

d) Su adecuación y viabilidad respecto a los recursos y apoyos sociales con que cuenta dicha titulación *(viabilidad).*

b) Revisión del Diseño Curricular elaborado

Una vez que se ha decidido implantar una titulación, procede la elaboración del diseño curricular correspondiente. Según la normativa vigente, dicha elaboración –en las titulaciones estatales– debe efectuarse mediante una estrategia mixta, intentando coordinar las exigencias a nivel gubernamental con la orientación científica y social dominante en cada Universidad. De esta forma, cada institución puede matizar el perfil académico y profesional de cada título, en función de las ventajas con que cuenta en el plano científico o de las necesidades sociales reclamadas desde el entorno más próximo.

Por esta razón, la elaboración de un Plan no se puede limitar a un simple repertorio de materias, asignaturas y créditos. Al contrario, debe entenderse como *un diseño del currículum y de la acción docente que recibirán los alumnos que sigan las enseñanzas correspondientes a una titulación en una Universidad determinada, como respuesta a unas necesidades sociales concretas.* De ahí que en la revisión del diseño de un Plan debamos utilizar criterios, relativos tanto a su desarrollo curricular como al proyecto educativo que se pretende desarrollar, y entre los cuales, cabe señalar los siguientes:

a) Análisis de los fines y objetivos de la titulación en relación con el perfil profesional propuesto en las directrices generales; así como de aquéllos que se pretenden alcanzar al final del aprendizaje *(identidad).*

b) Adecuación de los objetivos de la titulación a los fines y recursos de la institución y a las necesidades y prioridades del contexto *(articulación).*

c) Orientación formativa que se establece en el plan: tipo teórico o práctico, formación general o especializada, itinerarios, etc... *(especialización).*

d) Delimitación de requisitos previos a los alumnos (conocimientos, competencias, actitudes, habilidades) así como de los criterios de admisión y selección *(prerrequisitos).*

e) Evaluación de la estructura organizativa del plan: distribución de materias según ciclos y cursos, materias troncales y optativas, créditos teóricos y prácticos, carga docente, etc... *(estructura organizativa).*

f) Análisis de los contenidos del plan: criterios utilizados en la selección de las materias, las asignaturas y los contenidos, adecuación a los objetivos propuestos, distribución y secuenciación, asignación de las materias a las áreas de conocimiento, etc... *(coherencia científica).*

g) Integración, en los contenidos de las materias, de los avances, problemas y metodologías de la investigación científica *(actualización).*

h) Especificación de las estrategias, generales y especiales, a utilizar en los procesos de enseñanza, en relación a la adquisición de conocimientos, y al desarrollo de competencias, actitudes y valores *(calidad técnica).*

i) Análisis de las principales innovaciones que presenta el Plan, en relación con las materias, los contenidos, los métodos, las oportunidades para el alumno, los recursos didácticos, las prácticas, etc... *(innovación).*

j) Dotaciones de profesorado: número de dotaciones asignadas a la titulación, dedicación, cualificación y especialización, líneas de investigación coherentes con los objetivos de la titulación, etc... *(perfiles académicos).*

k) Equipamientos y dotaciones: análisis de las condiciones necesarias para llevar a cabo las enseñanzas, a nivel de espacios, materiales y recursos. De modo especial se atenderá a las dotaciones de bibliotecas y laboratorios que requiere la titulación y a los apoyos con que cuentan estas enseñanzas, tanto en la Universidad como en la sociedad *(adecuación de recursos y apoyos).*

l) Sistemas arbitrados para el seguimiento y la evaluación del plan. Ambos aspectos deberán detallarse de forma precisa a la hora de efectuar el diseño *(evaluabilidad del plan).*

La realidad nos informa de todo lo contrario. Aunque, ciertamente, las propuestas de nuevos títulos y la elaboración de nuevos planes sobre los ya existentes, requieren la redacción de una memoria en la que, en principio, se

deben recoger buena parte de estos aspectos, todos sabemos que estas memorias no dejan de ser «papeles de trámite», ya que no son evaluadas por un organismo externo a la propia Universidad, y que tenga capacidad de veto. Lamentablemente la función que al respecto realiza el Consejo de Universidades es muy limitada, pues tan sólo se ocupa de garantizar los mínimos establecidos en las directrices generales, sin entrar en las materias añadidas, los contenidos, las asignaciones a las áreas de conocimiento, las dotaciones requeridas, los sistemas de evaluación, etc... Este hecho ha determinado que los intereses gremiales hayan desvirtuado el proceso de tal modo, que consideramos urgente arbitrar, en cada Universidad, el funcionamiento de un Organismo Amortiguador que «ponga un poco de orden ante los despropósitos que se están cometiendo en muchos planes de estudio».

Para que un nuevo plan de estudios tenga «éxito», se requiere el concurso de una serie de factores que previamente conviene analizar, y en su caso corregir, antes de proceder a su implantación. Las instituciones, presionadas por factores de todo tipo, no suelen retener la puesta en marcha de las nuevas titulaciones, comenzando, en muchos casos, las enseñanzas correspondientes en condiciones muy precarias. Un Organismo Amortiguador puede frenar esta carrera, haciendo comprender a la Universidad, que no se dan las condiciones necesarias para comenzar el plan, por lo que sería aconsejable actuar de forma más cautelosa.

En relación con estas condiciones previas, aunque los factores a revisar en cada caso, son de diverso tipo y tienen distinta importancia, en términos generales, se podrían agrupar en cuatro grandes bloques, relacionados con: *a')* la calidad del diseño curricular que se propone, *b')* los apoyos que tiene el plan (entusiasmo del decano y el profesorado, apoyo de la administración educativa y de las fuerzas sociales), *c')* las dotaciones, recursos y presupuestos con que cuenta para su implantación, y *d')* la experiencia y eficacia que tiene la institución, en el desarrollo de nuevos programas de estudio. La función de un Organismo Amortiguador es, precisamente, garantizar que estas condiciones se cumplan satisfactoriamente.

c) Evaluación de la implementación de un plan de estudios

Un plan de estudios es la referencia inmediata a partir de la cual se organizan las enseñanzas correspondientes a cada título. Ahora bien, la forma de aplicar estas enseñanzas difiere bastante de unos centros a otros, incluso en aquellos casos en que se parte del mismo diseño. Por esta razón, a la hora de evaluar la calidad de un plan no podemos limitarnos a juzgar el currículum, sino que también deberemos tener en cuenta los factores que intervienen en el proceso de implementación y realización práctica de las enseñanzas y actividades correspondientes. Es durante esta fase, donde adquiere su verdadero significado la revisión de programas (program review), que deberá tener en cuenta, especialmente, los siguientes objetivos y criterios:

a) Organización, distribución y asignación de la «carga docente» de las diversas materias que componen el plan de estudios *(funcionalidad).*

b) Evaluación de los programas académicos elaborados por los distintos profesores, para cada materia o asignatura del plan *(coherencia).*

c) Sistemas establecidos para la coordinación del profesorado que actúa sobre un mismo curso o ciclo, en relación con los objetivos y los contenidos de las materias *(interdisciplinariedad).*

d) Estrategias didácticas utilizadas en el desarrollo de los programas académicos de las diversas asignaturas *(coordinación).*

e) Atención que se presta a los créditos prácticos de las materias y al *prácticum* específico de la titulación *(realismo).*

f) Evaluación de la demanda: preinscripciones, matrículas, características, procedencia, niveles de entrada/salida, participación, etc... *(cobertura).*

g) Tiempo dedicado a la docencia por el profesor y por los alumnos, dentro y fuera del centro *(temporalización).*

h) Adecuación y uso de los recursos necesarios para el desarrollo de las enseñanzas: bibliotecas, aulas, laboratorios, etc... *(eficiencia).*

i) Funcionamiento del sistema establecido para la orientación y tutoría, así como del resto de servicios a los estudiantes *(monitorización).*

j) Facilidades a los estudiantes para realizar actividades académicas en el centro (conferencias, seminarios, etc...), fuera del centro (estancias en el extranjero, intercambios, becas, etc...) o en el mundo empresarial *(oportunidades).*

k) Sistemas de seguimiento y control utilizados para comprobar el desarrollo de los programas y el rendimiento de los alumnos y el profesorado *(evaluabilidad de la implementación y del progreso).*

Los procedimientos concretos para llevar a cabo la revisión de estos factores relativos a la implementación de los planes de estudio, exigen una estrategia mixta a base de evaluadores internos y externos. Aunque son las Comisiones de Docencia de los Departamentos y Centros las responsables de coordinar todos los aspectos prácticos relativos a la puesta en funcionamiento, seguimiento y evaluación de los planes, sin embargo, algunos aspectos concretos –como son la valoración de los programas académicos o el desarrollo de los aspectos prácticos de las materias– exigen la presencia de evaluadores externos que, de forma independiente, emitan juicios sobre cómo se están ejecutando estos procesos, dentro de la institución. La acción coordinada de ambos sistemas de evaluación representa un factor decisivo a la hora de promover la innovación en las institu-

ciones educativas aunque, de momento, parece ser un objetivo difícil de lograr, en la práctica.

d) Evaluación de los resultados del plan

Finalmente, cabe abordar la calidad de un plan desde la perspectiva de los resultados. Las Universidades deben utilizar sistemas de evaluación que les permitan verificar la valoración académica y social que tienen las enseñanzas que imparten, sobre cada una de las titulaciones concretas. La evaluación de resultados permitirá estimar no sólo el grado de eficacia y eficiencia de la institución en la aplicación del plan, sino también la efectividad de las enseñanzas para las necesidades sociales así como la relación entre los costes y los beneficios. A través de un sistema de indicadores, las instituciones pueden conocer los puntos fuertes y débiles que tienen las enseñanzas correspondientes a cada plan y, en consecuencia, tomar las decisiones oportunas en relación al mantenimiento, supresión o modificación del mismo. Igualmente, a los gobiernos y entidades patrocinadoras les interesa conocer los resultados de sus inversiones y la eficiencia que demuestran las instituciones en el empleo de los recursos.

Por tanto, la evaluación, durante esta fase, debe centrarse especialmente, en los siguientes aspectos:

a) Resultados relativos al rendimiento de los alumnos. Relación entre objetivos y logros. Rendimiento en pruebas de grado y exámenes profesionales *(eficacia).*

b) Reconocimiento que tienen los titulados, en el contexto social. Prestigio, demanda y tasa de empleo. Opiniones de los graduados, de los empresarios, administradores y expertos *(efectividad).*

c) Evaluación de los recursos disponibles y utilizados. Medios y apoyos obtenidos del contexto social *(eficiencia).*

d) Relación entre los costos y los beneficios. Índices de costos en relación con los diversos servicios y funciones *(económico).*

e) Repercusiones de las enseñanzas relativas a la titulación, en relación con el fomento de la investigación *(desarrollo científico)* y las actividades de extensión universitaria *(extensión cultural).*

f) Evaluación de las innovaciones y mejoras que el plan ha supuesto para la institución, así como de los mecanismos arbitrados para controlar el diseño y la implementación del mismo *(desarrollo organizativo).*

La evaluación de los resultados cobra una especial relevancia en el momento presente, en el que las Universidades se ocupan de acomodar sus titulaciones a las directrices reguladas por el Consejo. Lo lógico sería que cada Univer-

sidad, antes de decidir si debe continuar o no con una titulación, efectuara una valoración del rendimiento y prestigio que tienen las enseñanzas correspondientes. Como ya sabemos, esto no sucede en la realidad. Las Universidades no generan ningún tipo de procesos de autoevaluación sobre las titulaciones –ni orientados hacia la rendición de cuentas ni hacia la mejora–; lo que lleva a adoptar posturas a favor de un crecimiento «irracional», que de seguir así, deberá reconducir/reconvertir el poder político. Esperemos que la toma de conciencia sobre este hecho, motive a las Universidades a promover procesos de autorregulación que eviten estos desajustes.

En resumen, nuestra propuesta sobre la evaluación de los planes de estudio conlleva un proceso de revisión en cuatro fases, cada una de las cuales se define por los siguientes objetivos, criterios y estrategias:

Fase	Objetivos	Criterios	Estrategias
1	Toma de decisiones sobre Titulaciones: Nuevas o Revisiones	Necesidad Demanda Calidad Costes	Planificación estratégica
2	Elaboración del diseño curricular	Demanda Calidad Costes	Organismo Amortiguador
3	Implementación del Plan en el centro	Calidad	Revisión del programa/peer review
4	Evaluación de los resultados y del prestigio del Plan	Calidad Costes Demanda	Autoestudio/Organismos gubernamentales

6. A MODO DE CONCLUSIONES

Hemos partido del supuesto de que, dadas las características de las instituciones universitarias, el camino más apropiado para la innovación en la ES es introducir sistemas de autorrevisión o autorregulación que estimulen el desarrollo de la propia organización de las Universidades. En esta misma línea, la investigación empírica ha demostrado que para promover la innovación en el currículo, resultan más eficaces las estrategias que surgen dentro de la propia institución que aquellas otras que son impulsadas desde fuera (Van Vugh, 1991). De ahí, que nuestro trabajo se oriente a considerar los factores que –dentro de las instituciones– condicionan los procesos a través de los cuales se elaboran o modifican los Planes de Estudio, en tanto que constituyen «estrategias de cambio».

Aunque nadie cuestiona que los gobiernos y autoridades administrativas pueden promover «cambios» mediante la ordenación de las estructuras de las instituciones universitarias, la financiación de las enseñanzas y la regulación del currículo, todo parece indicar que tales estrategias resultan ineficaces para que realmente se produzca una «innovación» (Carrier, 1990). Frente a las posturas a favor del «cambio planificado», postulamos la alternativa de la «autorregulación como estrategia de innovación». Ello implica que todo análisis de la innovación del currículo de la ES debe hacerse primordialmente desde la dimensión de los «procesos» antes que desde la de los «productos», y que la mejor forma de promover innovaciones, a través del currículum, es evaluando y mejorando los factores que inciden sobre los distintos procesos que conlleva la elaboración y puesta en funcionamiento de los diversos planes de estudio.

Partiendo de este supuesto, nuestra reflexión se ha centrado en el análisis de los principales factores que inciden sobre estos procesos. De manera especial, recomendamos la utilización de la metodología sobre revisión de programas (program review) como herramienta idónea para evaluar las distintas fases implicadas en el desarrollo de un Plan de Estudios, dado que es la estrategia más apropiada para incidir en su mejora. Con este fin, proponemos un conjunto de aspectos y criterios que se pueden utilizar como pautas para iniciar procesos de revisión sobre los diseños elaborados, y que, lógicamente, en cada caso se deberán evaluar mediante el procedimiento que se considere oportuno (indicadores y/o expertos). Lo importante es tomar conciencia de que en la elaboración y aplicación de los Planes de Estudio no es posible generar innovación al margen de los procesos de evaluación y que esta evaluación debe realizarse utilizando una metodología apropiada.

BIBLIOGRAFÍA

ARNS, R. y POLAND, W. (1980): «Changing the University through Program Review». *Journal of Higher Education, 51,* pp. 268-284.

ASPINWALL, K.; SIMKINS, T.; WILKINSON, J. y MCAULEY, J. (1992): *Managing Evaluation in Education.* London, Routledge.

BARAK, R. (1986): «A perspective on Program Review of Higher Education». *Annual Meeting of the Association for study of Higher Education (ASHE).* S. Antonio, Texas, Paper.

CARABANA, J. (1991): «Por una evaluación sistemática de los planes de estudio». *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.* Las Palmas de Gran Canaria, Publicaciones Universidad/ICE.

CARRIER, D. (1990): «Legislation as a Stimulus to Innovation». *Higher Education Management, 2* (1), pp. 89-98.

CONRAD, C. Y WILSON, R. (1985): «Academic Program Review». *Higher Education Report.* Washington, ASHE/ERIC.

CRAVEN, E. (1980): *Academic Program Evaluation.* S. Francisco, Jossey-Bass.

CLUGSTON, R. (1986): «Strategic planning in an Organization Anarchy». *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education (ASHE).* S. Antonio, Texas, Paper.

DE MIGUEL, M. (1991): «Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria». *Actas del I Congreso Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Universitaria.* Cádiz, ICE.

– (1993): «Evaluación de las Instituciones Universitarias». *Actas de las V Jornadas de Didáctica Universitaria.* Granada, ICE.

DE MIGUEL, M.; MORA, J. G. y RODRÍGUEZ, S. (1991): *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades.

FRACKMANN, E. (1992): «The role of buffer institutions in higher education». *Higher Education Policy, 5,* (3), pp. 14-17.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1993): «Evaluación de la Enseñanza en la Universidad». *Actas del Simposium sobre Evaluación de las Reformas Educativas.* Madrid, CIDE/UNED.

GUIN, J. (1990): «Obstacles to the Implementation of Curriculum Innovation». *Higher Education Management, 2,* (1), pp. 72-87.

HESBURGH, T. (1971): «The nature of the challenge», en Kertesz, S. (ed.), *The task of Universities in a Chaning World.* Notre Dame, University Press.

JAMIESON, D. (1988): «Self-study and its role in strategic planning», en Kells, H. y Van Vugt, F.: *Self-regulation, self-study and program review in higher education.* Culemborg, Lemma.

KELLS, H. (1989): «University Self-regulation in Europe: The need for an integrated system of programme review». *European Journal of Education, 24,* (3), pp. 299-309.

KOGAN, M. y BRENNAN, J. (1993): «Higher education and the world of work: an overview». *Higher Education in Europa, 18,* (2), pp. 2-23.

KOTLER, R. (1982): *Marketing for Nonprofit Organizations.* Englewood Cliffs, Prentice Hall.

KOTLER, P. y MURPHY, P. (1981): «Strategic Planning for Higher Education». *Journal of Higher Education, 52,* (5), pp. 470-489.

MARTENS, F. (1985): *Students, Faculty and Program Community Colleges.* New York, University Press.

MCDANIEL, O.; GAUYE, P. y GUIN, J. (1989): «Governmental and Curriculum Innovation in the Federal Republic of Germany», en Van Vugh, F. (ed.), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education.* Columborg, Lemma.

MORA, J. G. (1991): *Calidad y Rendimiento en las instituciones universitarias.* Madrid, Consejo de Universidades.

NEAVE, G. (1991): «A Changing Europe: Challenges for Higher Education Research». *Higher Education in Europa, 16,* (3), pp. 3-27.

NORDVALL, R. (1982): «The Process of Change in Higher Education». *Higher Education Report.* Washington, ERIC/ASHE.

ROE, E.; MCDONALD, R. y MOSES, I. (1986): *Reviewing Academic Perfomance.* Australia, University of Queensland Press.

SCRIVEN, M. (1991): «The dependence of teacher development on teacher evaluation», en Hughes, P. (ed.), *Teacher's Profesional Development.* Australia, ACER.

SEYMOUR, D. (1988): «Developing Academic Program: The climate for Innovation». *Higher Education Reports.* Washington, ERIC/ASHE.

SLOVACEK, S. (1988): «Strategic Planning and self-study», en Kells, H. y Van Vugh, F.: *Self-regulation, self-study and program review in higher education.* Columborg, Lemma.

SPOONLEY, N. (1992): «Innovation: The roles of buffer organization». *Higher Education Policy,* 5 (3), p. 24.

VANDENBERGHE, R. y STAESSENS, K. (1991): «Visión as a core component in school culture». *Annual Meeting of the American Educational Research Association.* Chicago, Paper.

VAN VUGH, F. (1989): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education.* London, Jessica Kingsley Publishers.

– (1990): «State Regulation and Innovations in Higher Education». *Higher Education Management, 2* (1), pp. 27-45.

– (1991): «A Public Administration perspective on the study of Higher Education». *Higher Education in Europa, 16,* (3), pp. 57-77.

WEICK, K. (1976): «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems». *Administrative Science Quarterly, 21,* pp. 1-19.

WHALE, E. y RIBBINS, P. (1990): «Quality Development in Education: a case of supported self-evaluation in Birmingham». *Educational Review, 42* (2), pp. 167-179.

INFORMES Y DOCUMENTOS

DEPORTE, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: HACIA UN DEPORTE ESCOLAR DIFERENTE

JOSÉ DEVÍS DEVÍS (*)

INTRODUCCIÓN

En un sentido restrictivo, escribir sobre el deporte escolar es referirse a una serie de campeonatos deportivos creados para el alumnado de los centros educativos que desee participar en competiciones extraescolares. Sin embargo, en un sentido amplio, escribir sobre el deporte escolar también es escribir sobre la escuela, la educación física, las personas implicadas y la sociedad en su conjunto, tal y como veremos a lo largo de este artículo.

Actualmente el deporte es un fenómeno totalmente enraizado en la maraña de nuestra vida cotidiana y difícil de eludir, incluso por aquellos que lo sufren calladamente. No podemos considerarlo solamente como una actividad física, puesto que también es una forma de comunicación masiva y un elemento de identificación cultural y personal que tiene lugar dentro y fuera del terreno deportivo. A pesar de lo que pueda parecer a simple vista, el deporte, como fenómeno social y cultural, no es muy distinto de su entorno porque, tanto uno como el otro, son creados por la interacción constante entre las personas y las instituciones sociales implicadas. Es decir, el deporte es una práctica que se construye y reconstruye socialmente como producto de la interacción de los diferentes agentes e instituciones sociales interesadas en cada momento de su proceso histórico. Y precisamente esta característica, la de producto o construcción social, es la que nos permite considerar el deporte como algo sujeto al cambio y la transformación y no como algo fijo e inamovible.

Esta breve introducción viene a ser el punto de partida, la perspectiva a partir de la cual construiré un marco de reflexión sobre el deporte escolar. Inicio esta tarea con un análisis crítico dirigido a determinadas creencias e intereses

(*) IVEF. Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plástica i Corporal (Universitat de Valencia).

para luego discutir sobre la posibilidad de construir un deporte escolar diferente y acabar presentando una serie de propuestas y estrategias de acción.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DEPORTE ESCOLAR: CREENCIAS E INTERESES

Los beneficios del deporte escolar se han visto apoyados por muy diversas justificaciones que han convertido a sus defensores en misioneros de un «bien natural» fuera de toda sospecha política e ideológica, a juzgar por el apoyo tan amplio e incuestionable que recibe el deporte del espectro social español.

Sin embargo, en este apartado trataré de problematizar sobre las justificaciones que consideran el deporte como elemento educativo. Aunque algunas de estas justificaciones ya han sido objeto de análisis críticos (ver Berthaud, 1978; Barbero, 1992), en esta ocasión me centraré concretamente en las creencias que sostienen la importancia de la competición para el desarrollo personal y social. Asimismo, comentaré los intereses que contribuyen a mantener y promocionar el deporte escolar con competiciones y campeonatos extraescolares.

Este tipo de organización deportiva arranca de los Juegos Escolares de la época franquista y, después de tantos años, no resulta extraño que la competición en las escuelas se vea como algo natural, como una actividad que produce excelencia y que tiene relación con ciertos valores y creencias como, por ejemplo, que la competición es necesaria para aprender a desenvolverse en la vida adulta y para formar el carácter de los/as participantes o para aprender ciertas cualidades positivas de orden moral. Pero veamos qué ocurre con estas creencias que giran alrededor de la competición y el deporte escolar.

Las creencias

La afirmación de que la práctica deportiva construye o forma el carácter, es decir, que infunde las cualidades deseables de la disciplina, el coraje, el altruismo y el sentido del juego limpio, entre otros, es una idea heredada de principios de siglo e importada del ámbito anglosajón.

Sin embargo, las críticas a esta creencia son variadas y provenientes de distintos campos. Así, por ejemplo, los psicólogos no sólo no encuentran ningún apoyo empírico para tal afirmación sino que hallaron indicios de efectos opuestos a la transmisión de valores deseables, como son los comportamientos agresivos y el poco interés por recibir y dar apoyo a otras personas (Tutko y Ogilvie, 1971; Silva, 1982; Klieber y Roberts, 1981; Dubois, 1986).

En esta misma línea, los sociólogos sugieren que la participación en el deporte puede debilitar ciertas actitudes sociales vinculadas al hecho de compartir, cooperar y ayudar (Greendorfer, 1987; Coakley, 1990).

La formación del carácter y el desarrollo de valores morales mediante la práctica de los deportes también han sido cuestionados por los filósofos de la educación. Destaca entre ellos Charles Baley (1975), que considera que las reglas que gobiernan los juegos deportivos son reglas funcionales y no reglas morales.

Estas sugerencias indican que no está muy claro que la práctica deportiva infunda valores o cualidades morales deseables. Sparkes (1986) dice que, en el supuesto de que los/as participantes manifiesten ciertos rasgos deseables, no significa que la participación en el deporte cause esos rasgos. Este autor comenta que probablemente el tener ya esos rasgos condujo a la boyante participación. Por tanto, no debería confundirse relación con causación.

Como en cualquier actividad de la vida, el deporte puede transmitir valores deseables o no deseables. La simple participación deportiva no puede considerarse como una educación moral. Otra cuestión muy distinta es considerar el deporte como un excelente contexto para que los/as participantes pongan en práctica la moralidad en términos de un comportamiento responsable (Meakin, 1981 y 1982; Arnold, 1984 y 1991).

Los estudios de Bredemeier y colaboradores (por ejemplo, Bredemeier, 1985; Bredemeier, 1987; Weiss y Bredemeier, 1986) sobre el desarrollo moral confirman que el deporte es un contexto único para las decisiones morales, pero que en la mayoría de los casos las experiencias deportivas se asocian negativamente con el razonamiento y el desarrollo moral. Solamente si el deporte se organiza explícitamente para la promoción del desarrollo moral se encuentran relaciones positivas (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Romance, Weiss y Bockoven, 1986). Luego, los valores morales no están en la simple práctica, sino en el conjunto de relaciones interpersonales del contexto social del deporte que, como hemos dicho al principio, es inseparable de la implicación práctica.

Por otra parte, las cualidades que forman el carácter se han relacionado históricamente con una serie de atributos ligados a la masculinidad que indican una larga historia de exclusión femenina del deporte. Esto ha llevado a pensar que el deporte es una actividad masculina y masculinizante, perpetuando así formas sexistas de valoración de las personas que se reproducen en la actualidad (Sage, 1988; Coakley, 1990).

También se dice que la competición produce excelencia pero, como suele ocurrir, esta creencia puede tener un efecto negativo en su proceso de búsqueda, sobre todo con los niños y niñas. Así por ejemplo, la competición puede llevar a un énfasis en la superioridad o el elitismo en lugar de conducir a una excelencia en su sentido más absoluto. Recordemos que la competición se concibe como una lucha consciente entre dos partes que culmina con el establecimiento de la supremacía de una de ellas y, esta noción de lucha implica la conciencia de una fuerza contraria donde el éxito depende del fracaso de los otros (Bailey, 1975; Sparkes, 1986). A esto se le conoce como una situación de «suma-cero» porque la existencia de un ganador se equilibra con la de un perdedor (Carron, 1980; Miguel, 1983).

Sin embargo, la búsqueda de la excelencia es una condición en la que el esfuerzo de un individuo se dirige a la consecución de un modelo o meta sin ninguna referencia particular al resultado de otros. Esto está íntimamente vinculado a la idea de la mejora personal ante un reto y, aunque exista una forma de lucha, se trata de una lucha personal. Esa búsqueda supone que el logro será independiente de la conducta de cualquier otro participante. Por tanto, el logro se establecerá en relación con criterios personales, surgidos de las expectativas procedentes de experiencias personales pasadas, y no con criterios prácticos procedentes de la comparación con otras personas.

Los niños y niñas pueden participar en las actividades competitivas para satisfacer algunas necesidades personales (por ejemplo, afiliación, estrés y excelencia), pero el excesivo énfasis en la competición puede negar estas necesidades, llevando a muchos de ellos o ellas el abandono en la participación deportiva (Sparkes y Dickenson, 1985).

La victoria y el ganador por encima de todo suele convertirse en la única meta de la competición. Esto puede llevar a producir una innecesaria, peligrosa y excesiva especialización en un solo deporte o hasta incluso en una determinada posición o puesto dentro de un deporte. El énfasis en la victoria puede hacernos olvidar la variedad de intereses y motivaciones con que se participa en el deporte escolar: unos equipos van a divertirse y participar y otros a conseguir el campeonato; unos incluyen a todos los alumnos/as que quieran participar y otros a los mejores y más desarrollados físicamente en esas edades; unos van a jugar al deporte o deportes en que participan y otros a no dejar jugar para, aplicando defensas individuales, *pressing* e intimidación personal, ganar el partido o la prueba por la máxima diferencia.

Por otra parte, los/as deportistas de alto nivel o de élite suelen proponerse como modelos de excelencia y formación del carácter, cuando se ignora todo el proceso que han seguido a costa, muchas veces, de un empobrecimiento personal (Sparkes, 1986; Greendorfer, 1987; Coakley, 1990; Segrave, 1993).

Además, esos papeles-modelo pueden tener una utilidad limitada porque aquellos que empiezan a practicar un deporte, soñando con imitar a su héroe o heroína particular, pueden verse desalentados al descubrir que no son los mejores del colegio, y para tener éxito en la competición deben restringir seriamente su participación en otras actividades. Por tanto, los éxitos de los deportistas de élite no deben sustentar la implicación de la población en general, que participará en el deporte principalmente por diversión (Sparkes, 1986).

La competición deportiva también puede homogeneizar el lenguaje corporal al exigir que se igualen las condiciones para todos (Barbero, 1992), es decir, que se estandaricen las condiciones en las que se desarrolla la actividad. Incluso, para algunos autores, esta circunstancia parece influir más en el desarrollo de personas conformistas que creativas (André, 1985; Coakley, 1990).

Otra creencia muy extendida es aquella que considera la práctica deportiva como una preparación para la vida. Mucha gente cree que la vida social es muy competitiva y que sólo los fuertes y capaces sobreviven. Creen, incluso, que el deporte es similar a la vida y que es un lugar de entrenamiento adecuado para participar en la vida adulta. Sin embargo, los deportes de alta competición son una pobre preparación para la vida adulta porque ésta se ha hecho más civilizada y no hay necesidad de que la gente luche contra los elementos (Sage, 1980; Sparkes, 1986).

La supuesta similitud entre la competitividad del deporte y la de la vida cotidiana ha sido ampliamente discutida por Valentine (en Coakley, 1990), quien establece claras diferencias. Aunque en ambos casos la gente se enfrenta a retos, se trata de retos diferentes. En la vida cotidiana, raras veces nos enfrentamos directamente a nuestros oponentes, y raramente sabemos cuándo se ha eliminado el reto o si hemos, finalmente, conseguido la victoria. En cambio, en el deporte, los oponentes se enfrentan directamente, no hay dudas sobre el momento en que finaliza el juego y quién ha conseguido la victoria. La vida de todos los días es compleja, muy ambigua e incierta y difícil de comprender, mientras que el deporte es simple, poco ambiguo e incierto y fácil de comprender. Además, las acciones de la vida cotidiana poseen un componente moral real y sus consecuencias son potencialmente muy serias, mientras que las acciones en el deporte tienen un componente moral que normalmente se circunscribe a una situación deportiva muy particular y sus consecuencias no van más allá del ámbito deportivo. Como señalan Elias y Dunning (1992), la auténtica y única aportación del deporte, con respecto al carácter serio de la vida cotidiana, radica en la combinación de placer y excitación que puede proporcionar esta experiencia.

Los intereses

Una visión crítica del deporte escolar no puede dejar de preguntarse qué intereses existen para su promoción y mantenimiento, es decir, lo que hay detrás del deporte escolar que explica su existencia.

Tradicionalmente, el deporte escolar ha servido de «cantera» para alimentar el deporte de alta competición. Este interés seguía la lógica de «a mayor número de practicantes más probabilidad de obtener grandes campeones» (Devís, 1992, 1994*a*), y ésta se apoyaba en un modelo de estructura piramidal cuya amplia base la ocupaba la educación física y el vértice superior el deporte de competición o de élite (Añó, 1982; Evans, 1990). De esta manera el sistema educativo se convertía en la estructura ideal y más barata para reclutar a los futuros campeones deportivos, puesto que recogía a la práctica totalidad de la población infantil y a gran parte de la juvenil.

Sin embargo, con el desarrollo económico y social de nuestro país, y la aparición de formas de captación y selección deportiva más rentables que la de movilizar a una enorme masa escolar de participantes, el deporte escolar em-

pieza a perder su función tradicional de reclutamiento para el deporte de alta competición.

Las federaciones nacionales y autonómicas proporcionan la infraestructura técnica y organizativa del deporte escolar, pero empieza a molestarles porque no ven una clara repercusión en los resultados y en el reclutamiento de sus equipos y selecciones *senior*. Su apoyo al deporte escolar parece ser obligado por imperativo del Consejo Superior de Deportes (CSD) y Direcciones Generales Autonómicas, organismos que tutelan el deporte escolar y del que la mayoría de las federaciones reciben el presupuesto anual. Solamente los clubs locales de los deportes minoritarios y de implantación escolar, como el balonmano o el atletismo, se nutren en alguna medida del deporte escolar, pero con ello únicamente consiguen apoyar y mantener los campeonatos de clubs en categorías menores y no la finalidad última de conseguir deportistas *senior* de primera fila. En otros deportes de escasa o nula tradición escolar como los deportes de lucha y los náuticos, y en aquellos que aún existiendo cierta tradición poseen una liga profesional fuerte, como el fútbol o el baloncesto, el deporte escolar hace tiempo que dejó de ser, o nunca fue, la cantera de sus deportistas, ya que tienen su propia estructura de captación y selección.

En la actualidad, tal vez sean los padres y las madres quienes ejerzan una enorme influencia para conseguir hijos/as campeones con la esperanza de lograr algo que ellos/as no han podido alcanzar o de conseguir grandes dividendos alentados por los éxitos millonarios de los deportistas que muestran los medios de comunicación.

Otro de los intereses que mantienen el deporte escolar se encuentra en el carácter de mercancía o producto de transacción económica en que se ha convertido el deporte, hasta el punto de ver en los niños/as y jóvenes un grupo potencial de clientes, ya sean practicantes, espectadores o consumidores de artículos y estilos de vida deportivos. Incluso en el caso del deporte infantil de la sociedad norteamericana está llegando a utilizarse a los niños/as como animadores públicos (Sage, 1986).

Aunque la organización del deporte escolar en nuestro país no ha alcanzado el nivel norteamericano, parece seguir los mismos patrones, los mismos símbolos y metáforas, propios de una sociedad capitalista desarrollada. Como apuntaba García Ferrando (1986), el deporte infantil y juvenil en España sigue un único modelo, lo que él denomina «deporte de competición», es decir, el deporte profesional o de élite que se ha extendido a todas las esferas sociales incluida la escuela. Este modelo también está afectando al llamado «deporte para todos» porque, aunque pretenda ser un deporte más popular y recreativo, muy a menudo esconde los valores y actitudes propias del deporte profesional o de élite (Kirk, 1990). En este sentido, tanto el deporte escolar como el deporte para todos forman parte del mercado que aprovecha la industria deportiva, ya que el ocio, el tiempo libre y la escuela se han convertido en espacios comerciales.

En una sociedad de consumo como la nuestra, pocas cosas escapan a la comercialización, y el deporte no es una excepción, como han demostrado diversos autores marxistas (por ejemplo, Partisans, 1978; Brohm, 1982; Brohm, 1993). Sin embargo, no podemos adoptar una perspectiva determinista y aceptar que el deporte, y también el deporte escolar, están totalmente condicionados por las fuerzas económicas que dominan la sociedad porque entonces estamos negando la capacidad de transformación y mejora del ser humano (Hargreaves, 1982 y 1986).

De la misma forma, tampoco podemos admitir que el factor económico y el comercial se presenten como criterios necesarios y/o suficientes para justificar la existencia del deporte y del deporte escolar, sobre todo cuando se ha considerado que la competición deportiva es necesaria para el crecimiento económico y el funcionamiento de la sociedad capitalista (por ejemplo, Pollard, 1988). Sería una justificación peligrosa y carente de toda ética, porque según esta lógica podríamos acabar justificando y promocionando la existencia de las guerras, cuya industria mueve enormes cantidades de dinero y crea múltiples puestos de trabajo. Desde mi punto de vista, debemos establecer estrategias y buscar caminos para que el deporte, y el deporte escolar, no estén al servicio de los intereses del mercado y la industria del deporte, sino al servicio de todos, especialmente de los y las participantes.

Éste parece ser el punto en el que muchos pedagogos y amantes del deporte situarían la relevancia del deporte escolar. Pero, ¿les interesa y necesitan el deporte escolar los niños y niñas?, ¿por qué y para qué?

A menudo se dice que los niños y niñas necesitan hacer deporte para satisfacer y experimentar el movimiento y poder desarrollarse personal y socialmente. Pero esto no significa que deban practicar deporte, porque existen otras actividades físicas que podrían satisfacer la necesidad de movimiento. Otras veces se argumenta que a los niños les interesa el deporte porque lo están pidiendo constantemente, aunque esto suele ser así en el caso de los chicos y no en el de las chicas. En cualquier caso, lo que les interesa a los niños y niñas viene mediatizado por el aprendizaje social y el proceso de socialización.

Todo esto nos indica que aquello que les interesa y necesitan los niños/as es problemático. Por un lado, porque obedece, en gran parte, a lo que los adultos consideramos necesario para los niños/as e interesante en su proceso de socialización. Y, por otro, porque lo que consideramos los adultos necesario y de interés depende de las lentes con que veamos el papel que debe jugar el deporte en los niños/as, y esas lentes vienen mediatizadas por nuestras creencias y valores.

Una cosa parece clara, y es que los niños/as nunca hubieran pensado y creado un deporte escolar como el que han heredado de nosotros. Como señala Ommo Grupe (1990), los niños/as están interesados en el juego, el movimiento y la satisfacción de su curiosidad, y esto no significa que esas apetencias se consi-

gan necesariamente con el deporte escolar y mucho menos con el que conocemos.

El deporte escolar que pueden necesitar y les puede interesar a los alumnos/as de nuestro sistema educativo está ligado a la experiencia, la emoción y la satisfacción de ciertas necesidades personales, como la afiliación, la autoestima o el autoconocimiento (Elias y Dunning, 1992; Weiss, 1987; Arnold, 1979 y 1991). Pero, como señala Kirk (1990), también habría que sensibilizar al alumnado de las injusticias, las desigualdades y la opresión que produce o esconde el deporte, aunque para integrar todo ello habría que buscar y crear un deporte escolar diferente.

¿ES POSIBLE UN DEPORTE ESCOLAR DIFERENTE?

No pretendo hablar de un deporte escolar imposible, sino de un deporte escolar diferente que pueda llevarse a la práctica. Lo que ocurre es que aquello que yo considero posible para otra persona es irrealizable. De nuevo volvemos a estar mediatizados por nuestras creencias y valores. Sin embargo, en la actualidad existen experiencias, estudios e investigaciones en el campo de la educación física y el deporte que lo hacen posible. Con ello pretendo asegurarme que los lectores/as no me considerarán un utópico o un idealista. Pero pasemos primero a definir en líneas generales a qué deporte escolar me estoy refiriendo.

El deporte escolar lo veo como una «educación deportiva» dirigida al cambio y transformación de las experiencias y estructuras del deporte. No lo entiendo como un sustituto de la educación física, como lo han visto algunos (por ejemplo, Siedentop, 1990), sino como una prolongación de la misma, aunque de carácter voluntario para el alumnado. Esta educación deportiva consistiría en hacer del deporte un foro de práctica y discusión, donde el centro escolar fuera el núcleo alrededor del cual se desarrollara todo un «proyecto cultural deportivo». De esta manera, se aproxima el deporte escolar a los intereses de la institución escolar, pudiendo incluirse en los proyectos o planes de centro que requiere la actual reforma del sistema educativo.

El principal propósito sería el de favorecer que los/as escolares se convirtieran en practicantes y espectadores críticos, apoyados en una educación estética, moral y táctica, y todo ello en condiciones de igualdad para el alumnado. Esto significa que no podemos quedarnos en un proyecto cultural compuesto por actividades y competiciones deportivas, charlas, concursos literarios y de fotografía y fiestas de diversa índole, sino que todo ello se oriente al carácter problemático y controvertido del deporte, tal y como tratamos de presentar en este artículo, para desarrollar una conciencia crítica del deporte en el alumnado.

Esto requiere la complicidad y la acción conjunta de las personas individuales y otros agentes e instituciones sociales. Por tanto, nos implica a todos nosotros en un doble sentido, personalmente y como miembros de nuestros colectivos profesionales. La clave está en querer participar en esa dirección de cambio o

dejarse llevar por las fuerzas y los intereses que dominan el deporte. Es una cuestión de voluntad «política» de cada uno de nosotros y nosotras y no sólo de la Administración.

ESTRATEGIAS Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Antes de introducirme de lleno en este apartado quisiera realizar un par de consideraciones. La primera consiste en señalar que las propuestas de acción no son más que orientaciones generales, adaptables y modificables según los contextos concretos y las posibilidades particulares de cada centro. Y la segunda estriba en recordar que sólo hemos reparado en apuntar «a qué» deporte escolar nos referimos y «para qué» lo queremos, es decir, a un deporte escolar diferente dirigido a crear practicantes y espectadores críticos. Pero todavía queda por señalar «sobre qué» vamos a actuar para poder desarrollarlo y «cómo» lo vamos a hacer. Éstos son precisamente los objetivos de este apartado y, para ello, he considerado conveniente agrupar el conjunto de reflexiones y estrategias de acción en dos grandes niveles de cambio: *1)* el microcontexto o contexto social del proceso de competición deportiva, y *2)* el macrocontexto o contexto social y cultural más amplio.

El contexto social del proceso de competición deportiva o microcontexto

Si pretendemos abordar el cambio a este nivel considero necesario reflexionar sobre la competición porque éste es un elemento característico e inevitable del deporte. Según el sociológico Jay Coakley (1990) la competición deportiva puede conceptualizarse como: *a)* un proceso por el cual se mide el éxito; *b)* una estructura de recompensas, y *c)* unos motivos personales.

De la combinación de estas tres formas de entender la competición surgen tres aproximaciones u orientaciones que coexisten, en mayor o menor grado, en el deporte, dependiendo de cómo haya transcurrido el aprendizaje de los/as participantes a lo largo de su proceso de socialización. Estas tres orientaciones son: *a)* la competitiva, que se caracteriza por la tendencia a evaluar el éxito comparando los logros entre las personas o grupos; *b)* la cooperativa, que se caracteriza por la tendencia a compartir las recompensas con todas aquellas personas que miden el éxito en base a los logros colectivos de un grupo que trabaja conjuntamente para conseguir una meta particular, y *c)* la individual, en la que el éxito se mide en relación con las experiencias o logros anteriores de una misma persona y no comparándolo con los logros de otras.

Desde mi punto de vista, esta manera de conceptualizar la competición deportiva enfatiza dos importantes aspectos: *1)* que las orientaciones personales (competitiva, cooperativa e individual) se aprenden a lo largo del proceso de socialización de los/as participantes y se definen según el contexto social del proceso de competición deportiva, y *2)* que actuando sobre ese contexto social pueden enseñarse y/o facilitar el aprendizaje de alguna de esas orientaciones.

El contexto social del proceso de competición está creado por la interacción que, dentro de una determinada cultura, se produce entre los deportistas y sus metas, por una parte, y las personas (familiares, compañeros, antrenador/a, etc.) que les resultan significativas, por otra (ver Sheriff, 1990). A partir de ahí podemos identificar algunos aspectos sobre los que actuar y que inciden en el contexto social del proceso de competición, entre los que destacamos:

a) la trascendencia social que, las personas que rodeamos a los/as estudiantes, concedemos a la victoria y el resultado en el deporte;

b) la competición como único y supuesto valor ligado a la participación deportiva, olvidando otros valores de carácter estético y táctico;

c) la rivalidad, competitividad y agresividad que puede surgir en el deporte y que se oponen a ciertos valores morales, como la cooperación, la experiencia positiva, el respeto o la igualdad, y

d) la utilización política, ideológica y económica que tiene el deporte en nuestra sociedad.

La trascendencia social del deporte escolar es un aspecto contextual que surge al enfatizar la victoria y el resultado. Para disminuirla debemos, por una parte, cambiar aquellos aspectos copiados del deporte de alta competición y, por otra, tomar muchas de las características del juego deportivo informal de los niños/as (Coakley, 1987).

Así, por ejemplo, una estrategia puede ser la de modificar los deportes para no reproducir conductas y planteamientos de los deportes estándar. Para evitar la especialización pueden ampliarse sus experiencias a diversos tipos de deportes y establecer rotaciones por puestos o disciplinas dentro de un deporte determinado. La indiferencia u omisión del tanteo y la victoria por parte del profesor/a, puede reducir la competitividad y la agresividad entre los/as participantes (Kamii, 1988; Devís, 1994*a*). Los deportes estándar podrían mantenerse siempre que siguieran las estrategias anteriores porque se ampliaría la gama de actividades y se respetarían ciertas necesidades individuales. También podemos reducir las ligas y campeonatos a un ámbito más restringido, con la intención de restar importancia a los resultados y las clasificaciones, evitando la publicidad de los mismos en los medios locales de comunicación que bien podían tratar temas de mayor calidad y profundidad cultural, como aspectos estéticos, tácticos o morales, y no limitarse a comentar los resultados.

La modificación de los deportes y juegos deportivos sería fundamental en edades más tempranas, alrededor de los doce años, y también para edades mayores con los que se quiera incidir sobre la comprensión de principios tácticos básicos (ver Morris y Stiehl, 1989; Devís y Peiró, 1992). En este sentido, las intervenciones del profesor/a, apoyadas en la conversación, la reflexión y el uso de

preguntas pueden resultar una importante estrategia, tanto para abordar aspectos de orden moral como de comprensión (Meakin, 1981; Elliott, 1990).

En mi estudio sobre los juegos deportivos modificados surgieron intervenciones dirigidas a problemas de orden, funcionamiento y comprensión táctica, y todas ellas partían de algún indicio, problema o aspecto de la realidad concreta del juego (Devís, 1994*a*). Esto no quiere decir que las intervenciones fueran constantes, sino que se realizaron al percibirse como necesarias. Y, por supuesto, no se trata de tomar la simple práctica como transmisora de valores educativos, sino de abordar una «educación deportiva» de orden moral, estética y táctica a partir del deporte y el trabajo explícito dirigido a estos fines.

Otros estudios proponen comentar después de la práctica si el juego ha sido justo, han participado todos/as, se han respetado los turnos o rotaciones y si todos se han divertido. También proponen presentar dilemas morales en los juegos deportivos relativos a la honradez de los participantes, la belleza del juego y la imparcialidad. Incluso llevan los planteamientos anteriores a los juegos creados por los propios jugadores/as (Weiss y Bredemeier, 1986; Romance, Weiss y Brokoven, 1986). En otros trabajos se recogen estrategias dirigidas al desarrollo de la responsabilidad personal y social como, por ejemplo, la charla, el refuerzo, el seguimiento del profesor/a, la reflexión y el compartir experiencias (Hellison, 1985).

Para compensar la competición puede interesarnos cambiar de una actividad deportiva a un juego cooperativo para que el alumnado exprimente actividades que busquen un objetivo común para ambos equipos (ver Orlick, 1986 y 1990). Esto puede resultar una estrategia interesante para discutir y reflexionar posteriormente sobre las diferencias entre actividades competitivas y cooperativas. También pueden mezclarse los/as componentes de distintos equipos para relativizar la oposición entre grupos y resaltar la importancia de la experiencia satisfactoria de juego. Las actividades en la naturaleza también pueden proporcionar otro contraste con las competitivas porque favorecen la cooperación y una mayor conciencia personal ante el riesgo y la supervivencia en plena naturaleza (Humberstone, 1986; Segrave y Hastad, 1984).

Dentro de este contexto, la igualdad en función del sexo es otro elemento importante a tener en cuenta para un deporte escolar diferente. Mantener la voluntariedad y la diversidad en la participación deportiva puede resultar útil para evitar desigualdades de género, pero también puede crear deportes para chicos y deportes para chicas (Vázquez y Álvarez, 1990).

La igualdad de género en la actividad física es un tema difícil que requiere adoptar una perspectiva de proceso y cambio adaptada a contextos particulares (Devís, 1994*b*). De la misma manera que la educación mixta no garantiza con la coeducación, la igualdad en la práctica deportiva tampoco se garantiza con la realización de equipos mixtos. Por tanto, además de presentar estrategias que aseguren el espacio, el tiempo y atención a las alumnas para compensar la balanza en la participación deportiva, parece conveniente preguntarse cuándo mez-

clar al alumnado, en qué actividades y cómo utilizar el agrupamiento (Scraton, 1990; Thomas, 1991). Para tratar de responder algunas de estas cuestiones presentaré varias estrategias como, por ejemplo:

1. realizar juegos deportivos modificados de forma mixta antes de la pubertad;

2. mantener la forma mixta de estos juegos en edades superiores e introducir deportes estándar evitando los de invasión, por diferencias en la socialización (Devís, 1994*a*);

3. recurrir a la formación de equipos separados por sexo como remedio temporal (Browne, 1990), y

4. dejar una puerta abierta a determinadas chicas que pudieran acceder en condiciones de igualdad a equipos de chicos (Browne, 1990).

Pero el problema se complica cuando las diferencias de habilidad también son grandes entre los chicos. En estas circunstancias podemos optar por incluir a los menos hábiles y capaces físicamente y adaptar el juego de los más capaces, aprovechando esta circunstancia para comentar y discutir problemas de igualdad en el deporte (Griffin, 1989; Scraton, 1990). Los deportes individuales, como el atletismo o la natación, muy marcados por diferencias físicas en edades de secundaria, realizarían sus competiciones separados por sexo, aunque deberían potenciarse los distintos tipos de relevos de forma mixta.

Otro de los aspectos sobre el que podemos actuar para incidir en el contexto social del proceso de competición deportiva es abordar el carácter político, ideológico y económico del deporte en nuestra sociedad para favorecer la conciencia crítica en el alumnado. Algunas de las estrategias orientadas a este respecto pueden tomar la práctica deportiva como punto de arranque para discutir algunos sistemas de creencias que desembocan en el mesomorfismo, el salutismo, el habilidosismo, el sexismo, el igualitarismo, el mercantilismo o la ideología del rendimiento. Pueden abordarse temas macropolíticos, por ejemplo: el deporte como religión civil, como el opio del pueblo (el «pan y circo» de los romanos) o la violencia en el deporte. También pueden tratarse otros de orden micropolítico, como la decisión de crear una selección que participe en los campeonatos escolares o un deporte escolar para el alumnado de todo un centro.

Algunas de estas cuestiones pueden acompañarse de lecturas o materiales críticos donde se recogen diversos temas para la discusión y la reflexión por medio de ejemplos, narraciones, viñetas, preguntas y actividades dirigidas al desarrollo de la tolerancia, la democracia y el respeto a las ideas de otras personas (Muro, Sallent y Talavero, 1993). También pueden tratarse estos temas mediante charlas, ciclos de conferencias y películas, mesas redondas, concursos de cómic y cuentos, pero con la intención de recoger las contradicciones del mundo contemporáneo respecto al deporte y «dando voz» a personas con experiencias muy

distintas en el mismo. Consistiría en oír, comentar y discutir las experiencias de jóvenes que rechazan el deporte y de otros/as que lo «adoran»; de héroes o heroínas, deportistas locales y campeones/as retirados; de entrenadores/as que educan y profesores/as que entrenan, y de académicos, científicos, periodistas, padres, madres y profesorado.

El contexto social y cultural más amplio o macrocontexto

En este apartado trato de recoger las distintas propuestas y estrategias que implican a las instituciones sociales que pueden influir en el desarrollo de un deporte escolar diferente. Entre ellas destaca el papel fundamental del centro escolar en el desarrollo del proyecto cultural deportivo porque desde la perspectiva de este artículo, el deporte escolar sólo tiene sentido si es coherente con los fines y propósitos que persiga la educación escolar.

Al entender el deporte escolar como una educación deportiva que prolonga y completa a la educación física, el profesor o profesora de esta asignatura debería jugar un papel promotor fundamental que buscara apoyos y participación del resto del profesorado. Aunque el profesor/a en solitario podría tomar la iniciativa y comenzar con una primera aproximación, la colaboración de otras personas parece necesaria para abordar un proyecto cultural deportivo amplio y en sintonía con el Proyecto de Centro.

También puede contarse con el apoyo de la APA en la participación deportiva y en la organización del proyecto. Y una buena gestión podría atraerse el apoyo y los recursos del municipio y la Diputación correspondiente con la intención de ofrecer y abrir el proyecto a la comunidad local. Por otra parte, los medios de comunicación local y regional pueden resultar un importante aliado en la extensión del proyecto más allá de las escuelas, al contribuir a crear un estado de opinión social, bien sea haciéndose eco del mismo o tratando temas controvertidos y problemáticos del deporte.

La Administración nacional o autonómica, de la que depende actualmente el deporte escolar, podría patrocinar los proyectos deportivos de los centros que lo reflejen en su Proyecto o Programación General de Centro. La infraestructura técnica, en lugar de recaer en las federaciones, debería recaer en los centros o asociación de centros escolares de ámbito local o comarcal. Esto provocaría un menor formalismo en el deporte que, junto a otras actuaciones de tipo contextual, reduciría la trascendencia social de la competición, el resultado y las clasificaciones. Las resistencias, tanto de las federaciones como de ciertos sectores profesionales y de la Administración, provendrían de la pérdida de poder y control que puede suponerles un deporte escolar diferente y no de argumentos sólidos que justificaran la continuidad de los actuales programas de deporte escolar.

Por otra parte, estas instituciones y los Colegios Profesionales poseen un compromiso moral en el patrocinio y la promoción de estudios e investigacio-

nes sobre el deporte escolar. Los pocos estudios existentes en nuestro país (por ejemplo, García y Puig, 1986; Cruz *et al,* 1987; García Ferrando, 1993; Cruz, 1994) exigen el aumento y proliferación de investigaciones para comprender en profundidad las características y el significado del deporte escolar en nuestra sociedad, y no tener que recurrir a los estudios realizados en contextos sociales y culturales distintos a los nuestros. Además, para aprender y mejorar el deporte escolar se necesitan estudios que vayan más allá de una simple estadística de participantes y que incluyan los aspectos contextuales en sus diseños de investigación. Asimismo, si queremos profundizar en el desarrollo de un deporte escolar de calidad debemos acompañar su puesta en marcha con estudios de intervención y evaluación de muy diversa índole y realizados desde distintos puntos de vista.

CONCLUSIONES

Naturalmente quedan muchas lagunas por cubrir en esta visión del deporte escolar, pero éstas sólo pueden abordarse con la implicación y puesta en marcha de iniciativas que hemos denominado como «diferentes». Son iniciativas que van más allá de la participación o práctica deportiva y buscan un deporte escolar de «calidad». Esto exige pensar en lo que significa la calidad y utilizar formas de investigación coherentes con ese significado para actuar en consecuencia.

Desde el punto de vista de este artículo, un deporte escolar de calidad debe mostrarse de acuerdo con el papel de la escuela dentro de nuestra sociedad. Debe ir más allá del discurso hueco y superficial que recurre a las creencias que giran en torno al valor educativo de la competición y a otras palabras de moda. Por esa razón abogamos por una educación deportiva que se apoya en un «proyecto cultural deportivo» dirigido a fomentar practicantes y espectadores críticos y abierto a otras personas e instituciones. Para ello ofrecemos un conjunto de propuestas y estrategias sobre un deporte escolar diferente con el deseo de servir de hipótesis de trabajo a aquellas personas que les interese, bien para desarrollar algún proyecto o para investigarlo.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉ, J. (1985): «Visió general. Quines han estat i són les tendències de l'Educació Física», *Apunts. Educació Física, 1,* pp. 7-14.

AÑÓ, V. (1982): «Organización del deporte en la escuela», en J. A. Mestre; V. Añó; J. Campos; A. Ferriol y C. Pascual (comps.): *La educación física escolar.* Valladolid, Miñón, pp. 145-184.

ARNOLD, P. J. (1979): *Meaning in movement, sport and physical education.* London, Heinemann.

– (1984): «Sport, moral education and the development of charater», *Journal of the Philosophy of Education, 18* (2), pp. 275-281.

– (1991): *Educación física, movimiento y currículum.* Madrid, Morata.

BAILEY, C. (1975): «Games, winning and education», *Cambridge Journal of Education, 5,* pp. 40-50.

BARBERO, J. I. (1992): «Deporte-cultura-cuerpo» (El deporte como configurador de Cultura Física), en O. R. Contreras y L. J. Sánchez (coords.), *Actas del VIII congreso nacional de educación física de escuelas universitarias del profesorado de EGB.* Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 85-94.

BREDEMEIER, B. J. (1985): «Moral reasoning and perceived legitimacy of intentionally injurious acts», *Journal of Sport Psychology, 7,* pp. 110-124.

– (1987): «The relationship between children's legitimacy judgements and their moral reasoning, agression tendencies, and sport involvement», *Sociology of Sport Journal, 4,* pp. 48-60.

BREDEMEIER, B. J.; WEISS, M. R.; SHIELDS, D. L. y SHEWCHUK, R. (1986): «Promoting moral growth in a summer sport camp: the implementation of theoretically grounded instructional strategies», *Journal of Moral Education, 15,* pp. 212-220.

BERTHAUD, G. (1978): «Educación deportiva y deporte educativo», en Partisans (eds.): *Deporte, cultura y represión.* Gustavo Gili, Barcelona, pp. 97-129.

BROHM, J. M. (1982): *Sociología política del deporte.* México. Fondo de Cultura Económica.

– (1993): «20 tesis sobre el deporte», en J. I. Barbero (comp.), *Materiales de sociología del deporte.* Madrid, La Piqueta, pp. 47-55.

BROWNE, J. (1990): «Equal opportunity in phsysical education and sport», en J. Evans (ed.), *Sport in schools.* Victoria, Deakin University Press, pp. 111-117.

CARRON, A. (1980): *Social Psychology of Sport.* Wirrial, Mouvement Publs.

COAKLEY, J. (1987): «Children and the sport socialization process», en D. Gould y M. R. Weiss (eds.), *Advances in pediatric sport sciences, vol. 2. Behavioral issues.* Champaign, Human Kinetics, pp. 43-60.

– (1990): *Sport in society. Issues and controversies.* Boston. Times Mirror/Mosby College Publishing (fourth edition).

CRUZ, J. (1994): «Asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación», *Apunts. Educación Física y Deportes, 35,* pp. 5-14.

CRUZ, J.; BOU, A.; FERNÁNDEZ, J. M.; MARTÍN, M.; MONRAS, J.; MONFORT, N. y RUIZ, A. (1987): «Evaluació conductual de les interaccions entre entrenadors i jugadors de bàsquet escolar», *Apunt. Medicina de l'Esport, 24,* pp. 89-98.

DEVÍS, J. (1992): «Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos», en J. Devís y C. Peiró (comps.): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona, Inde, pp. 141-159.

– (1994*a*): «Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa». Tesis Doctoral inédita. Universitat de València. Valencia.

– (1994*b*): «La comprensió del gènere en l'educació física», en Institut Valencià de la Dona (ed.): *L'ensenyament de l'educació física.* Valencia, Generalitat Valenciana, pp. 45-56.

DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992): «Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos», en J. Devís y C. Peiró (comps.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona, Inde, pp. 161-184.

DUBOIS, P. E. (1986): «The effects of participation in sport on the value orientations of young atletes», *Sociology of Sport Journal, 3,* pp. 29-42.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización.* Madrid. Fondo de Cultura Económica.

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación acción en educación.* Madrid, Morata.

EVANS, J. (1990): *Sports in Schools.* Victoria. Deakin University Press.

GARCÍA FERRANDO, M. (1986): «Un únic model: l'esport de competició», *Apunts Educació Física, 3,* pp. 9-14.

– (1990): *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica.* Madrid, Alianza Deporte.

– (1993): *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España.* Madrid, Instituto de la Juventud.

GARCÍA, M. y PUIG, N. (1986): *L'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona.* Ajuntament de Barcelona, Barcelona.

GREENDORFER, S. (1987): «Psycho-social correlates of organized physical activity», *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 58* (7), pp. 59-64.

GRIFFIN, P. (1989): «Assessment of equitable instructional practices in the gym», *CAHPER Journal, 55,* pp. 19-22.

GRUPE, O. (1990): «Top-level sports for children from an educational viewpoint», en J. Evans (ed.), *Sport in schools.* Victoria, Deakin University Press, pp. 118-124.

HARGREAVES, J. (1982): «Sport, culture and ideology», en Hargreaves, Jenny (ed.): *Sport, Culture and Ideology.* London, Routledge and Keagan Paul, pp. 30-61.

– (1986): *Sport, Power and Culture.* Cambridge-Oxford. Polity Press.

HELLISON, D. (1985): *Goals and strategies for teaching physical education.* Human Kinetics. Champaign.

HUMBERSTONE, B. (1986): «"Learning for a change": a study of gender and schooling in outdoor education», en J. Evans (ed), *Physical education, sport and schooling.* London, The Falmer Press, pp. 195-213.

KAMII, C. (1988): «La cuestión de la competición», en C. Kamii y R. DeVries (comps.): *Juegos colectivos en la primera enseñanza.* Madrid, Visor, pp. 243-255.

KIRK, D. (1990): *Educación Física y Currículum.* Valencia, Universitat Valencia.

KLIEBER, D. y ROBERTS, G. (1981): «The effects of sport experience in the development of social character: an exploratory investigation», *Journal of Sport Psychology, 3,* pp. 114-122.

MEAKIN, D. C. (1981): Physical education: an agency of moral education», *Journal of Philosophy of Education, 15* (2), pp. 241-253.

– (1982): «Moral values in physical education», *Physical Education Review, 5* (1), pp. 62-82.

MIGUEL, A. (1983): *Deporte y vida cotidiana: breve ensayo sociológico.* Simposio Nacional «El deporte en la sociedad española contemporánea». ICEFD-Ministerio de Cultura. Madrid.

MORRIS, G. S. D. y STIEHL, J. (1989): *Changing Kids' Games.* Champaign. Human Kinetics.

MURO, M. M.; SALLENT, S. y TALAVERO, A. (1992): *Civisme a l'esport.* Barcelona, Eumo.

ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos.* Madrid, Ed. Popular.

– (1990): *Libres para cooperar, libres para crear.* Barcelona, Paidotribo.

PARTISANS (1978): *Deporte, cultura y represión.* Barcelona, Gustavo Gili.

POLLARD, A. (1988): «Physical education, competition and control in primary education, en J. Evans (ed.): *Teachers, Teaching and Control in Physical Education,* London, Falmer Press, pp. 109-123.

ROMANCE, T. J.; WEISS, M. R. y BOKOVEN, J. A. (1986): «A program to promote moral development through elementary physical education», *Journal of Teaching in Physical Education, 5,* pp. 126-136.

SAGE, G. H. (1980): «Socialization and sport», en G. H. Sage (ed.): *Sport and American Society.* Massachussets, Addison-Wesley Pub. Co., pp. 133-142.

– (1986): «The effects of physical activity on the social development of children», en G. A. Stull y H. M. Eckert (eds.), *Effects of Physical Activity on Children.* Champaign, American Academy of Physical Education-Human Kinetics, pp. 22-29.

– (1988): «Sports participation as a builder of character?», *The World and I, 3,* pp. 629-641.

SCRATON, S. (1990): *Gender and physical education.* Victoria, Deakin University Press.

SEGRAVE, J. O. (1993): «Sport as a cultural hero-system: what price glory?», *Quest, 45,* pp. 182-196.

SEGRAVE, J. O. y HASTAD, D. N. (1984): «Future directions in sport and juvenile delinquency research», *Quest, 36,* pp. 37-47.

SHERIF, W. C. (1990): «The social context of competition», en J. Evans (ed.), *Sport in schools.* Victoria, Deakin University Press, pp. 67-82.

SIEDENTOP, D. (1990): «Movement and sport education: current reflections and future images», en J. Evans (ed.), *Sport in schools.* Victoria, Deakin University Press, pp. 83-106.

SILVA, J. (1982): «The perceived legitimacy of rule violating behaviour in sport», *Journal of Sport Psychology, 5,* pp. 438-448.

SPARKES, A. (1986): «The competitive mythology. A questioning of assumptions», *Health and Physical Education Project Newsletter, 3.*

SPARKES, A. y DICKENSON, B. (1985): «Participation in competition. A case of mistaken identity», *Scottish Journal of Physical Education, 13,* pp. 5-10.

THOMAS, S. (1991): «Equality in physical education: a consideration of key issues, concepts and strategies», en N. Armstrong y A. Sparkes (eds.), *Issues in physical education.* London, Cassell, pp. 56-73.

TUTKO, T. y OGILVIE, B. (1971): «Sports: if you want to build character, try something else», *Psychology Today, 5,* pp. 60-62.

VÁZQUEZ, B. y ÁLVAREZ, G. (coords.) (1990): *Guía para una educación física no sexista.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

WEISS, M. R. (1987): «Self-steem and achievement in children's sport and physical activity», en D. Gould y M. R. Weiss (eds.): *Advances in pediatric sport sciences, vol. 2. Behavioral issues.* Champaign, Human Kinetics, pp. 87-119.

WEISS, M. R. y BREDEMEIER, B. J. L. (1986): «Moral development», en V. Seefeldt (ed.): *Physical activity and well-being.* Reston, A.A.H.P.E.R.D., pp. 373-390.

INFORMES Y DOCUMENTOS

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DURANTE EL TERCER REICH

ÁFRICA MELIS (*)

PRÓLOGO

La motivación inicial de este trabajo fue la de intentar describir las peculiaridades de la organización de la formación profesional en una sociedad autoritaria. Para esto parecía adecuado escoger aquel período de la historia de Alemania que constituye el paradigma de la sociedad autoritaria por excelencia: el Tercer Reich.

Sin embargo, al estudiar el caso concreto elegido, se pone en evidencia que es enormemente atípico y no parece ejemplificar la organización de la formación profesional en toda sociedad autoritaria, sino que encuentra más bien su justificación en la historia de Alemania y en su particular situación a comienzos de este siglo. Por una parte, existía ya antes de la llegada del nazismo un elevado grado de desarrollo de la formación profesional alemana, basada en una larga tradición histórico-cultural de valoración de los trabajos manuales, artesanales y técnicos; por otra, durante el período nacionalsocialista se atribuyó una gran relevancia a esta formación, posiblemente por ser un instrumento necesario en toda economía, particularmente en una economía de guerra y, además, por representar una alternativa a la educación general, temida y odiada por los nazis.

En 1975, treinta años después de terminar la Segunda Guerra Mundial, se creó un grupo de trabajo con objeto de estudiar la historia del pasado reciente de Alemania, desconocido y prácticamente tabú a causa del doloroso recuerdo de la guerra. Como consecuencia de los trabajos de dicha Comisión, podemos hoy conocer mejor lo que ocurrió en materia de Formación Profesional durante los 13 años de poder nazi. No cabe duda de que la lectura de estos trabajos nos

(*) África Melis es responsable de proyectos de Investigación y Desarrollo en el «Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional» (CEDEFOP).

confronta a una realidad sorprendente por su doble característica: progresiva y pervertida.

1. LA EDUCACIÓN EN ALEMANIA A COMIENZOS DE SIGLO

La educación alemana a comienzos del siglo XX presentaba una infraestructura de ámbito educativo nacional, bien desarrollada y básicamente conservadora, basada en el modelo imperial de educación del siglo XIX.

El modelo imperial se caracterizaba por una doble vía educativa: una destinada a la burguesía, que conducía al *Gymnasium,* y la otra dirigida a la masa de la clase trabajadora, que conducía a la formación técnica y profesional.

En el primer tercio del siglo XX se produjeron pocas pero importantes innovaciones, teniendo en cuenta que la nación alemana había quedado destrozada después de la I Guerra Mundial y estaba agobiada por las costosas «reparaciones» que le fueron impuestas en 1919. En efecto, el Gobierno de la República de Weimar (1919-1930), tuvo que luchar con una inflación galopante y con la ocupación aliada del Ruhr, corazón industrial de Alemania.

La Constitución de Weimar (11-8-1919), hizo un esfuerzo de democratización exigiendo que en los veintiséis *Länder* se unificaran las dos vías de escuela elemental *(Volkschule* y *Vorschule),* introduciendo en su lugar una única «Enseñanza Primaria» *(Grundschule)* con la que se daría, en adelante, una educación elemental única y común de cuatro años para todos los niños de las dos clases sociales.

Los nazis llegaron al poder el 22 de enero de 1933, cuando Adolfo Hitler se convirtió en Canciller. El 2 de agosto de 1934, con la muerte del Presidente von Hindenburg, fue declarado Presidente y Canciller, comenzando su política de eliminación de toda oposición.

En total, el régimen nazi duró algo más de 10 años (1933-1945), con lo cual no tuvo tiempo suficiente como para alterar profundamente las bases históricas en que reposaba la educación alemana y la formación profesional, en particular. Sin embargo, durante este período, el sistema educativo en su conjunto fue reorganizado como parte de un programa de movilización total para la guerra.

A lo largo de los años veinte, el partido había ido creciendo lentamente, mientras que la República de Weimar luchaba contra la destrozada economía del país y las devastadoras disposiciones del Tratado de Versalles. La retórica nazi en semejante contexto económico, y en un momento en que el pueblo alemán no veía ninguna salida posible, consiguió convencer a los obreros y a la clase media baja, que vieron en un liderazgo firme la única salvación posible en lo económico, y la única seguridad creíble con respecto a los dos potenciales frentes militares: una Francia hostil en el Oeste y una Rusia con un comunismo amenazador en el Este.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La situación de la enseñanza pública en materia de formación profesional, hacia 1933, está basada en la Reglamentación derivada de la Constitución de la República de Weimar (1919) y en la Ley o Código Industrial (*Gewerbeordnung* de 1897, modificada en 1908).

El artículo 145 de la Constitución establecía la duración de la enseñanza obligatoria en 12 años, de los 6 a los 18 (1). Con ello se regulaba una enseñanza obligatoria hasta los 15 años, así como una formación profesional teórica complementaria al trabajo práctico para todos los jóvenes que no continuaran estudiando.

Por lo que se refiere a la Formación Profesional, el párrafo 120 del Código Industrial dejaba la responsabilidad a los minicipios *(Gemeinde)* para establecer Escuelas de Formación para los jóvenes trabajadores, bien fuera para todos o para una parte, en función de los medios económicos y de los puestos de formación disponibles. El Código no precisaba las características de esta formación, sus modalidades ni su duración; para ello eran autónomos los distintos *Länder,* lo cual llevaba consigo una reglamentación enormemente dispar, tanto en los contenidos como en la organización, y una visión de conjunto prácticamente imposible.

Mientras que en los sectores profesionales artesanales existía un sistema de aprendizaje y de formación profesional legalmente reglamentado y socialmente aceptado *(Meisterlehre),* no sucedía lo mismo con las profesiones y oficios industriales. Las competencias en materia de formación artesanal las tenían tradicionalmente las Cámaras de Oficios; en la formación industrial, sin embargo, no existía ningún órgano *central* competente.

En relación con las profesiones y oficios industriales existían, fundamentalmente, tres Instituciones que se ocupaban de la mejora de la formación profesional (DATSCH, DINTA, AfB):

2.1. *La Comisión Alemana de Enseñanza Técnica* (DATSCH o «Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen»), fue creada en 1908 por iniciativa de la Asociación alemana de Ingenieros, y aunque en principio nació con menos competencias, fue ocupándose progresivamente de todo lo relativo a la preparación del personal técnico en las industrias y, en general, de la formación profesional en las empresas. Para ello se sirvieron fundamentalmente de la larga experiencia que en materia de formación tenían las grandes empresas, como Siemens o

(1) Lo avanzado de esta reglamentación se pone en evidencia si se considera que la Ley que extiende la enseñanza obligatoria en Francia de los 14 a los 16 años, y no a los 18, data de 1959 (Reforma «Berthoin»), y la misma norma en España data de 1990 (LOGSE).

AEG, que habían organizado unos talleres de formación sin ninguna intervención ni control público, en donde se preparaba a los aprendices según un plan de enseñanza sistemático.

2.2. *El «Instituto para la formación del trabajo técnico»* (DINTA o «Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung»), fue creado en 1925 a iniciativa de la Asociación alemana de Siderúrgicos, y se ocupó en primer lugar del desarrollo y de un modelo idóneo de formación, regulando todos sus componentes y haciendo posible así el delegar las tareas de formación en trabajadores profesionales experimentados, convirtiéndolos en formadores, y, en segundo lugar, también se ocupó de separar a los aprendices de los otros trabajadores.

2.3. *El Comité para la Formación Profesional* (AfB o «Auschuss für Berufsausbildung»), fue creado en 1925 y, conjuntamente con el DATSCH, tomó a su cargo la institucionalización y reglamentación de las profesiones industriales.

3. MEDIDAS LEGISLATIVAS DE RACIONALIZACIÓN

La política educativa nacionalsocialista interviene desde el principio con decisión en esta «tierra de nadie». Utiliza el argumento de la falta de organización y unificación de la formación profesional y comienza una reorganización total basada en la *centralización* que va acompañada de la promulgación de una serie de medidas de coordinación. Con estas medidas afirma perseguir un objetivo estrictamente técnico de mejora de la formación y de adaptación a las necesidades de la economía, pero al mismo tiempo consigue privar a los *Länder* de todas las competencias en materia de organización de la formación profesional.

Inmediatamente después de la toma del poder, el sector de la formación profesional es objeto de un gran interés que hasta este momento histórico no había conocido. Este interés está justificado, fundamentalmente, por dos razones: la voluntad de disminuir el paro juvenil y la voluntad de controlar la formación de una mano de obra cualificada, que sea capaz de garantizar las crecientes necesidades de la industria de armamento, para hacer frente a las demandas del Régimen.

Consecuentemente se adoptan, una tras otra, las oportunas medidas legislativas que permiten racionalizar este sector y al mismo tiempo controlarlo.

En primer lugar, se crea el «Ministerio de Educación y Ciencia y Formación del pueblo» («Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung», Decreto Imperial del 1-5-1934). Efectivamente, se crea primero una estructura administrativa capaz de emprender una reforma total en este campo y se elimina así el federalismo cultural que la Constitución de Weimar había consagrado.

Un año después, en 1935, el Ministro de Economía del Reich, de acuerdo con el Ministro de Educación nombró a la Comisión DATSCH órgano de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional.

En segundo lugar, se unifica el lenguaje: el Decreto del 29 de octubre de 1937, para la unificación de las denominaciones en materia de formación profesional y especializada, pone fin a la confusión existente y crea las condiciones que permiten dictar medidas de reforma generales. Se definen por primera vez las «Escuelas profesionales», las «Escuelas Técnico-profesionales» y las «Escuelas Técnicas» *(Berufschulen, Berufsfachschulen* y *Fachschulen).*

En tercer lugar, se regula la obligatoriedad de la formación profesional por la Ley de Escolaridad Obligatoria del 6 de julio de 1938. Para la reglamentación de la FP existía ya desde 1936 una Ley que regulaba todos los aspectos, como las obligaciones de los representantes locales, la financiación, el número de horas obligatorias de clase práctica, de clase teórica, la duración total de la formación, las instalaciones, los contenidos generales y todo lo referente al profesorado.

De este modo se resuelve una importante tarea pendiente desde la Constitución de Weimar de 1919: se establece la obligatoriedad general de tres años de formación profesional al finalizar la escuela obligatoria, y dos años para los oficios agrícolas.

Esta formación tiene por objeto el complementar con formación escolar (teórica) el trabajo práctico de los jóvenes, y su duración mínima se establece en 6-8 horas semanales. De este modo se elimina la arbitrariedad de que sólo una parte de los jóvenes trabajadores acudan a la escuela para completar su formación. Al mismo tiempo, este avance indudable cumple un doble objetivo fundamental para el nacionalsocialismo: por una parte permite adoctrinar ideológicamente a la juventud, y por otra, se le utiliza directamente para servir a la economía de guerra.

En lo que se refiere a la formación del trabajador, la escuela obligatoria es una garantía de sistematización de los contenidos impartidos y de homogeneidad de los procesos de formación.

En cuarto lugar, se atribuye la competencia sobre la Formación Profesional a una Institución. En 1939, se transforma la Comisión Alemana de Enseñanza Técnica (DATSCH), en el «Instituto Imperial para la Formación Profesional» que hasta el final de la guerra elabora los principios de ordenamiento de cerca de 1.000 profesiones.

Esta Institución es el producto de la fusión del Frente Alemán para el Trabajo (DAF «Deutschen Arbeitsfront») con las diversas Comisiones que se ocupaban de la formación profesional mencionada en el apartado anterior y con las organizaciones industriales representadas en las Cámaras de Comercio e Industria.

A partir de mayo de 1941, este Instituto, hasta entonces sólo dirigido por la industria, pasó a ser controlado por el Frente de Trabajadores alemanes (DAF).

4. DIRIGISMO Y ADOCTRINAMIENTO

4.1. *El dirigismo en la elección profesional*

La primera intervención directa del nacionalsocialismo en la formación profesional se realiza en un campo que puede desempeñar potencialmente una función clave, y en el cual no había nada regulado, de modo que las iniciativas por parte del Estado no provocaban conflicto de competencias con ningún sector económico.

Se trata de la Orientación Profesional, esto es, del adoctrinamiento ideológico de los estudiantes que terminaban la escuela obligatoria. Para ello se efectuaron, fundamentalmente, llamadas de atención a los jóvenes para que reflexionaran bien antes de elegir una profesión, «teniendo en cuenta cuáles son los oficios de los que la Patria alemana tiene más necesidad», y haciéndoles ver que la elección profesional exige en la Alemania nacionalsocialista un gran «sentido de la responsabilidad».

Para garantizar la máxima influencia en esta elección, se dictan numerosas medidas que regulan lo que las empresas deben complementar en este aspecto. Finalmente, a partir de 1938, se establece que todos los jóvenes que terminan la escuela y buscan trabajo deben inscribirse en la oficina de empleo correspondiente y sólo pueden aceptar una plaza de aprendizaje, con el acuerdo de los funcionarios responsables.

En 1939, la Oficina de Empleo y Seguridad Social para los desempleados, publicó un Plan para la colocación de los jóvenes, según éste se distribuye la masa juvenil entre los diversos puestos de aprendizaje, determinando las prioridades hacia sectores de mayor importancia económica, como la indutria del acero y del metal.

4.2. *El adoctrinamiento en la formación profesional nazi*

Todos los centros de formación en la época nacionalsocialista desempeñaban un doble papel con respecto a la población: adiestramiento como especialistas y adoctrinamiento ideológico. Ejemplo muy significativo de la voluntad política de adoctrinamiento es la organización de las formación profesional en el sector de la economía doméstica.

La formación profesional inicial y especializada en economía doméstica persigue, en palabras de Hitler, «la preparación inequívoca de la mujer para ser madre». De este modo, el punto central de la educación de la mujer consiste en prepararla

para ser madre y ama de casa. Para lograrlo, en 1938, se dictan numerosos decretos que reglamentan el contenido de las distintas formaciones destinadas a la mujer. Estos contenidos, sin embargo, se adaptan a las necesidades variables de la economía de guerra, de manera que en 1942 se modifican para ampliarse y dar paso a los nuevos perfiles que la mujer debía adoptar, de acuerdo con las carencias detectadas.

5. MODERNA METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DE LOS PLANES DE ESTUDIO

Los «Planes de Estudio» son un ejemplo elocuente de la importancia que se atribuye a la reforma de los contenidos. En 1937, se regulan por decreto los planes de estudio para los sectores de industria, minería, comercio y economía doméstica, y hasta el final de la guerra, se siguen regulando muchos más sectores: en julio de 1943 existían ya 314 formaciones profesionales reglamentadas y al final de la guerra había cerca de 1.000.

Lo que más llama la atención es la cuidadosa metodología utilizada para la elaboración de los planes de estudio: el punto de partida para la descripción del contenido de la enseñanza se basa en un análisis del puesto de trabajo específico, del cual se derivan los requisitos básicos para el desempeño del mismo, que se definen en términos de conductas y competencias, y se subdividen en unidades o elementos competenciales.

A partir de este análisis detallado de la descripción de las tareas, así como de las herramientas e instrumentos necesarios, se pasa a una conversión de todo ello en unidades didácticas, organizando estos elementos de aprendizaje según el principio «de lo más fácil a lo más difícil».

Este procedimiento se utilizó en 1937 para la organización sistemática de los contenidos y métodos de aprendizaje en la formación profesional, tanto en la escuela como en la fábrica, y hay que destacar que no está lejos de la metodología que se utiliza hoy en día.

En cuanto al aspecto didáctico vuelve a ponerse de manifiesto el carácter ambivalente de la política de formación del nacionalsocialismo: *progresismo y perversión.* Progresismo en los métodos de análisis racionales y sistemáticos utilizados que, en muchos aspectos, están a la altura de los que se utilizan hoy; perversión en el sentido de que dichos avances se ponen al servicio de metas estrictamente ideológicas y totalmente ajenas al esfuerzo pedagógico.

6. UN EJEMPLO: LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LAS SA

La evolución de las Escuelas de Formación Profesional de las SA *(Sturmabteilung),* ilustra de manera muy concreta la situación de la FP en la Alemania del momento, y la utilización de la misma por los nazis para fines políticos.

Las Escuelas de FP de las SA desempeñaron un papel importante exclusivamente en el sector de la construcción naval. Inicialmente fueron creadas para proporcionar a los miembros de las SA que habían terminado su servicio militar y no tenían ninguna profesión, una formación profesional «acelerada». Es decir, ya se crearon con la finalidad de compensar a los «antiguos combatientes», pero además, durante la guerra se utilizaron para formar también en ellas a jóvenes con una edad inferior a los 17 años, convirtiéndoles en trabajadores especialistas en numerosos oficios del sector metalúrgico, con la finalidad de trabajar en los astilleros que pertenecían a la Marina de guerra, lo cual levantó fuertes críticas.

La formación se organizaba en dos años, en lugar de los tres normales. En estos dos años, el trabajador empleaba, primero, tres meses para el aprendizaje de los conocimientos fundamentales, después se formaba en la especialidad propia de su oficio durante 40 semanas y, al final de este período, realizaba el examen teórico. Una vez superado éste, el aprendiz entraba en una industria o astillero, y al terminar este segundo año, se sometía al examen práctico.

Las Escuelas de las SA fueron por esta razón muy bien aceptadas por las empresas de estos sectores que necesitaban cada vez más un mayor número de trabajadores bien formados que les permitieran responder con la máxima rapidez y eficacia a las demandas de la industria bélica.

7. EL PAPEL DE LAS CÁMARAS DE COMERCIO E INDUSTRIA

Así como en las profesiones artesanales las Cámaras de Oficios desempeñaban un papel indiscutible, éste no era el caso, al principio, con respecto a las Cámaras de Comercio e Industria.

Desde comienzos de los años veinte, las Cámaras de Comercio e Industria estaban intentando crear un tipo de exámenes o pruebas profesionales similares e independientes de las del Artesanado. La carencia de un examen final sancionado por un diploma reconocido tenía consecuencias negativas en la industria alemana, como mínimo, la falta de atractivo del aprendizaje industrial para los jóvenes, en comparación con el artesanal.

Se tardó varios años en resolver los problemas internos en la lucha por las competencias que mantuvieron las Cámaras con el Frente Alemán para el Trabajo (DAF), el cual, al desempeñar un papel importante en la transmisión de contenidos ideológicos se consideraba con iguales derechos que las Cámaras

para asumir las competencias en este terreno, y les planteó una permanente lucha hasta su desaparición en 1941.

Sin embargo, y pese a los aludidos problemas de competencias, el papel de las Cámaras era reconocido por los agentes implicados en la formación profesional, y esto se puso claramente de manifiesto en el conflicto entre las Cámaras y las Escuelas de Formación de las SA.

Las Cámaras de Comercio e Industria (IHK), en tanto que instituciones competentes en materia de formación en estos sectores, se negaron a aceptar, al comienzo, el modelo «acelerado» de formación de dos años que practicaban las Escuelas de las SA.

Las SA recurrieron por escrito esta decisión, dando todo tipo de explicaciones adicionales sobre el hecho de que la formación impartida a personas adultas de 25 a 30 años conseguía, sin duda, mejores resultados en menos tiempo que la formación de los jóvenes durante cuatro años, pues la motivación de los aprendices era mayor, y la organización de los contenidos de la enseñanza eliminaba todo lo accesorio.

Como anécdota cabe mencionar el hecho de que las propias SA no tuvieron ningún inconveniente en olvidar todos estos argumentos e iniciaron la formación de jóvenes menores de la edad reglamentaria, con los mismos métodos acelerados, cuando las necesidades políticas lo demandaron.

Pese a todos los problemas aludidos, al cabo de muy poco tiempo se llegó a un acuerdo entre las Cámaras de Comercio e Industria y las SA, para el reconocimiento de dichas escuelas com centros «especiales», en primer lugar, por razones políticas (pues ¿quién podía permitirse el lujo de manifestarse en abierta oposición a las SA durante mucho tiempo?), y en segundo por razones económicas, dada la imperiosa necesidad de mano de obra en este sector.

El mencionado acuerdo ilustra con todo detalle el cuidadoso grado de reglamentación de la formación correspondiente a dichas enseñanzas, y pone de manifiesto el protagonismo de las Cámaras de Comercio e Industria para determinar los contenidos y diseñar y establecer las pruebas finales para la obtención de los correspondientes títulos.

En cualquier caso, la industria alemana del metal (Krupp, Hagenuk, Kriegsmarinewerft, etc.) apoyó calurosamente estos acuerdos en materia de formación entre las SA y las Cámaras de Comercio e Industria, y asumió de muy buen grado y por propia iniciativa, gran parte de los costes de la misma.

CONCLUSIONES

Tras una lectura de los documentos referidos a aquella época llama la atención, en primer lugar, el gran interés dedicado a la Formación Profesional en la

época del nazismo, manifestado en el número tan importante de medidas de reglamentación y control. En segundo término el contenido de estas medidas muestra lo avanzado de la reglamentación alemana de comienzos de siglo, con respecto a la de otros países de Europa, en materia de organización escolar en general y de la formación profesional en particular.

Para el lector poco familiarizado con la Alemania nazi, también constituye una sorpresa (casi desagradable) la de encontrar aspectos ejemplares en lo referente a la organización y el tratamiento de la formación profesional por parte de un régimen que desearíamos que nunca hubiese existido.

A modo de conclusión, son dignos de señalar los aspectos siguientes:

1. La característica del sistema alemán de formación profesional actual, a saber, el alto grado de reglamentación al que obedece la formación en cualquier oficio o profesión, tiene una larga historia muy anterior al período que comentamos. Sin embargo, las importantes medidas de racionalización de esos años suponen un avance indudable. En efecto, a partir de ese período, la *duración* de la formación está perfectamente reglamentada; la *proporción de horas* de trabajo práctico y de formación teórica está definida por acuerdo con los representantes de las mencionadas profesiones; el *contenido* de la enseñanza está legalmente establecido en unos planes de estudio cuidadosamente elaborados, y el *certificado* o *diploma* final es el único y reconocido por todas las partes implicadas.

2. Hay que destacar el protagonismo que ya a medidados de los años treinta tenían las Cámaras de Comercio e Industria en la determinación de los contenidos y métodos de enseñanza y en el establecimiento de las pruebas finales de la formación profesional alemana. Este hecho se pone de relieve de forma elocuente al constatar que tan seguras debían estar las Cámaras de su indiscutible papel en esta materia, que rechazaron por escrito la primera solicitud de homologación de títulos por parte de las Escuelas de Formación Profesional de las SA.

3. Es ilustrativo también el hecho de que la industria alemana considerara de tal importancia la calidad de la formación de su mano de obra, que de *motu proprio* se ofreciera a financiar gran parte de los costes de la formación, entre otros aspectos, los salarios del personal de los centros de formación, los salarios de los técnicos especialistas formadores, el material escolar y de aprendizaje, los trajes o «monos» especiales, e, incluso, los desplazamientos de los aprendices a la llegada, al retorno y en las vacaciones.

4. Sin duda, las bases de esta sólida interrelación entre la industria y la formación, en cuanto a la determinación de los contenidos formativos, a la cofinanciación de la formación y a su organización en general, ya estaban puestas mucho antes de la llegada del nacionalsocialismo e, incluso, antes de la República de Weimar. Evidentemente el estado de emergencia en el que el Régimen nazi

puso a Alemania, contribuyó a acelerar el desarrollo de una formación profesional cuyas raíces eran ya muy profundas. Se utilizaron para ello todos los conocimientos acumulados durante siglos en una tradición cultural de honra y cultivo de los oficios y los trabajos manuales, no sólo de los intelectuales. Con todo lo que supone este antecedente, hay que destacar la importante profesionalización y sistematización lograda en la formación profesional en comparación con su situación en la República de Weimar.

5. Por otra parte, conviene señalar que no es la primera vez que un estado de guerra hace avanzar las ciencias y las técnicas a una velocidad de vertigo. Tampoco es la primera vez que sean las exigencias militares la causa desencadenante de los avances en investigación: recordemos que la necesidad de seleccionar pilotos y otros especialistas de alto nivel durante la Segunda Guerra Mundial fue también la causa del desarrollo de las pruebas psicotécnicas en los Estados Unidos.

BIBLIOGRAFÍA

ANSCHÜTZ, G. (1929): *Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11 August 1919.* Verlag von Stille in Berlin.

BOWEN, J. (1981): *Historia de la educación occidental,* 3 vol., Londres. Traducción española Ed. Herder, 1985, 2.ª ed. 1992.

BROCKHAUS (1968): *Weimarer Republik.* F. A. Brockhaus, Wiesbaden.

HEINEMANN, M. (1980): *Erziehung und Schulung im Dritten Reich.* Teil 1: *Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung.* Stuttgart, Klett-Cotta.

LANGEWIESCHE, D. y TENORTH, H. E. (1989): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.* Band V 1918-1945: *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur.* Verlag C. H. Beck München.

MAX PLANK INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1993): *Das bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (Arbeitsgruppe Bildungsbericht), RO-RO-RO.

MÜNCH, J. (1992): *Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.* CEDEFOP, Berlín.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA Y AMÉRICA

JUAN ANTONIO GARCÍA FRAILE (*)

DELGADO CRIADO, Buenaventura (coordinador): *Historia de la Educación en España y América* (3 vols.). Fundación Santa María, Ediciones. S.M. y Ediciones. Morata, Madrid, 1992-1994.

Acaba de publicarse hace escasos meses el tercero y último de los volúmenes de esta ambiciosa obra coordinada por el profesor Buenaventura Delgado, al frente de un amplio elenco de historiadores de la educación española, dado lo cual creemos llegado el momento de realizar una recensión y síntesis orientativa de la misma.

En la *Presentación* que realiza el propio coordinador en el primero de los volúmenes, se explica su proceso de gestación así como una «pequeña historia» de las vicisitudes y problemática que generó la puesta en marcha de un proyecto tan amplio. En primer lugar, señala Buenaventura Delgado sus dudas iniciales a la elaboración de un manual sobre esta materia, dado que por un lado, la escasa calidad y carencias de las «Historias de la Educación» autóctonas publicadas y, por otro, la dificultad de encerrar en una obra de estas características la pluralidad y heterogeneidad de corrientes y agentes que han configurado la educación hispánica a lo largo de la historia. Sin embargo, como el coordindor señala, la proliferación de manuales foráneos que han dado visiones «caricaturescas» o incluso erróneas sobre la configuración de nuestra realidad educativa, así como la necesidad en las Facultades de Educación de una obra de estas características para la enseñanza de la Historia de la Educación en España, le movieron finalmente a convocar a partir de 1986 –aprovechando el IV Coloquio de «Historia de la Educación» celebrado en Mallorca– a los Directores de Departamentos Universitarios de esta disciplina en torno al siguiente esquema de trabajo:

(*) Universidad Complutense, Madrid.

1. *Política Educativa.*
   1.1. Iglesia: disposiciones conciliares, encíclicas pastorales, etc.
   1.2. Estado: leyes, decretos, disposiciones, inspección, etc.

2. *Pensamiento Pedagógico.*
   Principales teóricos de la educación, pensadores, ensayistas, maestros excepcionales, etc.

3. *Alfabetización y escolarización.*

4. *Educación estamental.*
   Educación de príncipes y de nobles, de monjes, de clérigos, de artesanos, etcétera.

5. *Educación institucional.*
   5.1. Escuelas de primeras letras (catedralicias, parroquiales, monacales, municipales, etc.).
   5.2. Escuelas de Gramática.
   5.3. Enseñanzas medias y profesionales.
   5.4. Universidades y colegios universitarios.

Así pues, de acuerdo con estas perspectivas se trataba de dar respuesta, como señala el coordinador:

- «A la educación en un sentido lato, como un fenómeno complejo, que empieza con el nacimiento del hombre y termina cuando acaban sus días.»

- «Se ha querido exponer la educación del "homo hispanus", fijándose pormenorizadamente en las influencias que en la educación han ejercido, siglo tras siglo, la familia, el Estado, la Iglesia, los teóricos de la educación, los docentes, los legisladores, las instituciones...»

- «Al mismo tiempo he intentado superar una concepción centralista de la historia, empeñada en identificar lo acontecido o legislado en la capital del reino con la quintaesencia de la realidad educativa. Para ello se ha dedicado especial atención a la educación en los antiguos reinos medievales y en las modernas autonomías, intentando reflejar en la medida de lo posible la realidad histórica educativa de la España profunda».

No cabe pues ninguna duda de que finalidades tan ambiciosas desbordaban los límites de la producción individual, encontrando justificación la creación de un «equipo multidisciplinar» en torno al esquema mencionado y como señala el profesor Buenaventura Delgado siguiendo el criterio de la calidad, «procurando buscar para la redacción de cada tema al autor consagrado y reconocido por sus publicaciones en el ámbito científico de la historia y en la materia que le he confiado». Para la consecución de este objetivo, han participado profesores e investigadores de once Universidades españolas y cuatro extranjeras y de

instituciones tales como la Real Academia de la Historia, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y el Colegio de México entre otras. De esta manera, con unas normas metodológicas mínimas para garantizar la unidad formal de la obra, pero respetando la «heterogeneidad de enfoques, de tratamientos y de información» se realizó la distribución del trabajo entre los diversos especialistas seleccionados.

Así pues, de acuerdo con el esquema enunciado, las finalidades y cautelas mencionadas, la autoría y contenido de la obra quedó estructurada de la siguiente manera:

• El primer volumen –*La Educación en la Hispania Antigua y Medival*– abarca hasta el siglo XV inclusive. A modo de introducción incluye dos apartados, uno elaborado por Emilio Redondo, sobre cuestiones conceptuales y metodológicas que fundamentan la historia de la educación desde el punto de vista científico y disciplinario, y otro, elaborado por Félix F. Santolaria, en torno a las principales fuentes y archivos de esta materia. Se trata de dos epígrafes necesarios y previos para la comprensión epistemológica de cualquier disciplina, no siempre incluidos en obras semejantes, que los mencionados autores resuelven con rigor y minuciosidad, bien es verdad que se echa, sin embargo, de menos una referencia a la aplicación en la investigación histórico-educativa española más reciente de nuevas tendencias historiográficas fruto de la interdisciplinariedad alcanzada en las ciencias sociales, algunas de ellas ya consolidadas en artículos en la revista *Historia de la Educación*. Igualmente, creemos no hubiera estado de más dedicar algunas líneas a otras fuentes, además de las archivísticas, para ofrecer una visión omnicomprensiva de las raíces y configuración del fenómeno educativo hispano, al menos en la época contemporánea.

El capítulo sobre la Hispania romanizada consta de una introducción general sobre dicho fenómeno histórico-educativo, con interesantes referencias bibliográficas y epigráficas, y un estudio de la institución docente más importante del período, el «collegium iuvenum» de Sertorio en Huesca, de los que es autor J. Martínez Gázquez, y el tratamiento de dos clásicos del pensamiento pedagógico (Séneca y Quintiliano) a cargo de Buenaventura Delgado.

En lo referente al estudio de la Hispania visigótica, se inicia igualmente con una visión general, completa y actualizada, a cargo de Bernabé Bartolomé, un estudio sobre los sínodos y la educación (A. García y García) la problemática de la formación monacal en estos primeros siglos, a cargo de F. Martín y finalmente un estudio de las propuestas educativas y culturales de Isidoro de Sevilla, de la que es autora Concepción Cárceles Laborde.

El capítulo sobre la educación en la Hispania musulmana es obra íntegramente de un autor suficientemente conocido en el tratamiento de este tema, Juan Vernet, quien nos ofrece desglosado en saberes, el amplio desarrollo que alcanzaron las ciencias y bibliotecas en nuestro país bajo el dominio de dicha influencia cultural.

La educación entre los mozárabes y la educación entre los hebreos –capítulos 5 y 6– son también obra exclusiva de dos autores individuales y novedosos, dada la escasez de producciones de conjunto en este apartado que ha movido la mayoría de las veces a no incluirlos en otras obras de semejantes características. El primero de ellos, del que es autor Bernabé Bartolomé, aunque más breve, se caracteriza por el intento de ofrecer en sus rasgos genuinos las características diferenciales de la «cultura fronteriza» mozárabe y de sus fuentes, apoyándose en una especializada bibiografía. El segundo, enormemente amplio y minucioso, es obra de Luis Díez Merino, donde queda perfectamente fundamentada la originalidad de dicho modelo educativo en el mundo medieval hispano y su carácter de cultura puente entre la cristiana y la musulmana.

La educación en los distintos reinos cristianos, vuelve a ser un capítulo colectivo distribuido en función de criterios espaciales y temáticos. La educación en Castilla y la deuda de la misma con la labor desarrollada en todos los ámbitos por Alfonso X el Sabio, es el primero de los cuatro apartados que lo componen, siendo su autora Concepción Cárceles, y a él le siguen: la educación en Aragón (Buenaventura Delgado) y los estudios pedagógicos de Ramón Llull y de Alfonso de la Torre (Buenaventura Delgado); la educación en Valencia y estudio de la obra pedagógica de Francesc Eximenis (León Esteban y Ramón López) y la educación en Navarra, del que es autor Javier Vergara.

En cuanto al estudio y análisis de la literatura didáctica medieval, su tratamiento tiene lugar de forma pormenorizada e independiente en el capítulo 8, del que es autor Buenaventura Delgado, a excepción del apartado referente a los *Castigos y documentos de Sancho IV,* modelo de los tratados sobre la educación de príncipes, que se debe a María Ángeles Galino. La originalidad de este apartado ha sido señalada por el profesor Antonio Viñao indicando que se trata de unos textos escasamente estudiados desde una perspectiva didáctica, «pero de gran valor en una sociedad de *oralidad mixta,* hechos más para ser oídos que leídos».

La base social de la estructura medieval fue su carácter estamental y de ahí los seis apartados de que consta el capítulo siguiente, dividido en función de la formación específica de los principales agentes sociales y atribuible en función de la especialización a los siguientes autores: educación de los clérigos (Francisco Martín), de los monjes y órdenes mendicantes (Antonio García y García), de los dominicos (Ramón Hernández), de los caballeros (Buenaventura Delgado), de los caballeros de la Orden de Calatrava (Ángel Casas) y de los artesanos (María Ángeles Galino).

Los «espacios» en que se desarrolló la educación de los «ilustrados» del medievo es el objeto del capítulo siguiente, que hace referencia a las instituciones docentes de la Hispania medieval cristiana a través de cuatro apartados. Los dos primeros, obra de Bernabé Bartolomé, ofrecen una visión general, perfectamente documentada y con minuciosas citas bibliográficas, de las escuelas monásticas, catedralicias y municipales, así como de las Universidades y Colegios Universitarios, durante el período mencionado. Los otros dos, cuya autoría pertenece a

Buenaventura Delgado, nos ofrecen un estudio sobre la fundación y funcionamiento del Colegio de San Clemente de Bolonia, y de la importación de dicho modelo en su traslación al más antiguo de los colegios peninsulares, el de Santa María de Lérida.

Este primer volumen concluye con un capítulo donde el propio coordinador realiza una valoración de conjunto de las aportaciones pedagógicas del humanismo y del nuevo mundo renacentista, a la vez que señala la importación y aclimatación de algunas de sus características más sobresalientes en ciertas instituciones (la Escuela de Humanistas de Burgos) o en las propuestas didácticas y educativas de algunos publicistas del momento (Alfonso de Cartagena, Alfonso Fernández de Palencia, Rodrigo Sánchez de Arévalo, Juan de Lucena o Alfonso de Benavente). Estas notas finales sobre la recepción del humanismo, pretenden ser un punto de enlace con el contenido del volumen siguiente que se inicia con el asentamiento y madurez del humanismo hispano a partir del siglo XVI.

• El segundo volumen –*La Educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*– abarca la etapa comprendida entre el reinado de los Reyes Católicos y el siglo XVIII o siglo de la Ilustración. Sin embargo, a efectos didáctico-cronológicos este magno período se halla dividido en tres grandes apartados, estudiados en base al esquema inicial señalado:

— El primero de ellos, que abarca el siglo XVI se inicia con una introducción general donde se señalan las líneas maestras de la política educativa del período, a cargo de Buenaventura Delgado y Concepción Cárceles. A continuación se analiza, a lo largo de seis apartados, la nueva concepción educativa de la Iglesia española desde un punto de vista teórico-práctico en base a las aportaciones del Concilio de Trento, la pedagogía jesuística y la labor de los dominicos, de los que son autores Bernabé Bartolomé, J. Vergara, M. Batllorí y R. Hernández y L. Galmés. No podía faltar en esta estapa de madurez del humanismo hispano un estudio del pensamiento pedagógico de sus principales representantes, tarea que se lleva a cabo con el análisis de las aportaciones de Nebrija, Vives, Antonio de Guevara, Juan Lorenzo Palmireno, Ponce de León, Simón Abril, Juan Bonifacio, Pere Joan Perpinyá, San Juán de Ávila, Cristóbal de Villalón, Juan Huarte de San Juan, Juan Maldonado y Juan de Iciar.

El cuarto epígrafe está dedicado a la educación institucional, iniciándose con un interesante estudio introductorio sobre la alfabetización y escolarización durante el período a cargo del profesor Antonio Viñao, al que siguen los análisis sobre la enseñanza doméstica (Buenaventura Delgado) las escuelas de primeras letras y las escuelas de gramática (Bernabé Bartolomé) y un examen pormenorizado de la situación y contenidos impartidos en las principales Universidades y Colegios Mayores (A. Rodríguez, A. María Carabias Torres, R. González, J. M. Hernández, L. Estaban y R. López).

Los dos últimos capítulos de esta primera parte están dedicados a la educación estamental, particularizando en el caso de cada uno de los protagonistas de esta sociedad jerarquizada, y a la educación en América y Filipinas, con un tratamiento geográfico individualizado de los diversos territorios y provincias de esta parte del imperio hispano.

— El segundo apartado de este volumen, abarca el estudio del siglo XVII y la repercusión que la crisis socio-política y económica del período tuvo en los diversos ámbitos educativos. La desaparición de numerosas Escuelas de Gramática, en un intento de la monarquía por limitar el número de estudiantes y procurar su vuelta a la producción agrícola, la ampliación del número de Colegios de las órdenes religiosas –jesuitas, escolapios y dominicos– y la escasez de pensamiento pedagógico hispano de importancia (Pedro López de Montoya, Baltasar Gracián y Saavedra Fajardo) comparado con épocas anteriores, son las tesis fundamentales mantenidas en numerosos estudios pormenorizados por los diferentes autores que se han ocupado de este apartado de la política educativa. Dicho período crítico se pone de manifiesto igualmente en los epígrafes siguientes que hacen referencia a la escolarización y alfabetización, tesis que comprueba el profesor Antonio Viñao en un interesante artículo, sobre todo en lo referente a «la producción impresa y el comercio del libro» y en los restantes espacios institucionales en que se produce el flujo educativo: Escuelas de primeras letras, Escuelas de Gramática, Universidades y Colegios Mayores, y al que no son ajenos los centros de América y Filipinas, aspectos que desarrollan de forma pormenorizada y documentada el resto de autores encargados de cada uno de estos temas.

— Finalmente, la tercera parte de este volumen está dedicada al análisis de las innovaciones y reformas educativas –reales o frustradas– que generó la política de la monarquía ilustrada hispana a lo largo del siglo XVIII en un intento titubeante por eliminar determinados atavismos arraigados y a la vez modernizar el país de acuerdo con el modelo europeo en boga. Para ello, en un primer apartado dedicado a la política educativa, y tras una introducción general a cargo de Buenaventura Delgado, se examina la contribución ideológica y práctica de los principales ilustrados hispanos al desarrollo educativo (Antonio Viñao) la importancia de la labor pedagógica desarrollada por las Sociedades Económicas de Amigos del País (Eloisa Mérida-Nicolich) y por la Matritense en particular –Olegario Negrín–. En un segundo capítulo, se repasa la penetración de las «luces» en la Iglesia española y en las órdenes religiosas más importantes: jesuitas escolapios y domininicos (Francisco Javier Laspalas, I. Pinedo, Vicente Faubell y R. Hernandez y L. Galmés). La riqueza del pensamiento pedagógico de la ilustración española encuentra igualmente reflejo en un apartado siguiente de autoría colectiva donde se exponen las aportaciones de figuras tales como Feijoó, Mayans y Siscar, Martín Sarmiento, Jovellanos, Hervás y Panduro, Josefa Amar, Baldiri Reixac, Luis de Olot, Isla y Rojo, Fray Francisco Alvarado y Scio Riaza. La parte final, se inicia con dos interesantes estudios sobre la alfabetización y escolarización durante el período (Antonio Viñao) y la Hermandad de San Casiano y

las academias de maestros (Miguel Pereyra) así como un pormenorizado examen sobre el estado de la instrucción en los diferentes niveles educativos y zonas geográficas, para finalizar con un análisis de las nuevas instituciones educativas y culturales creadas a lo largo del período y las realizaciones específicas de algunas de ellas: Reales Academias, Colegios de Cirugía, Jardines Botánicos, Escuelas de Naútica, Seminarios de Nobles y la Real Junta de Comercio de Barcelona. Un último apartado donde se analiza el desarrollo educativo en América y Filipinas desde el punto de vista general a la vez que desde una óptica de diferenciación geográfica, pone el broche a esta parte de la obra.

• El tercer volumen –*La Educación en la España Contemporánea (1789-1975)*– pretende radiografiar la configuración de la educación española de este largo período que se inicia con el reinado de Carlos IV y concluye en los albores de la denominada «transición democrática», tras la muerte del general Franco, subdividiéndolo en cinco grandes momentos histórico-pedagógicos, que son los siguientes:

— El primer apartado abarca la *Primera mitad del siglo XIX,* período caracterizado por la indefinición y escasa consistencia del liberalismo hispano y la permanencia de importantes fuerzas y agentes ubicadas aún en los principios del Antiguo Régimen, lo cual se proyectará en el plano educativo a través de una continua dinámica de «acción-reacción» que minará cualquier intento innovador reflejado en la sucesión permanente de planes y proyectos. La corroboración de todo ello aparece en el epígrafe dedicado al tratamiento de la política educativa durante el período, donde se analizan las reformas de Godoy y el establecimiento del Instituto Pestalozziano (Bernat Sureda) la política liberal de las Cortes de Cádiz y el Informe Quintana, la política regresiva de Fernando VII y el Trienio Liberal y la implantación del sistema educativo liberal con el Plan Pidal de 1845 (Antonio Viñao). En un segundo epígrafe se analiza, desde una perspectiva general, la adecuación de la Iglesia a las nuevas concepciones educativas así como las actividades religiosas de las principales órdenes religiosas. A continuación se analiza el pensamiento pedagógico durante el período, centrado en las figuras de Manuel José Narganes de Posada (Julio Ruiz Berrio) Pablo Montesinos (Bernat Sureda) y Alberto Lista (Antonio Viñao). El examen de la educación institucional se inicia con un interesante e ilustrativo artículo del profesor Viñao sobre escolarización y alfabetización, al que siguen sucesivos estudios sobre la situación de los diferentes niveles de enseñanza: escuelas de párvulos, educación elemental, escuelas de gramática e institutos de segunda enseñanza, enseñanzas técnicas y científicas, primeras escuelas normales y universidades. Finalmente, el estudio del estado de la enseñanza en América y Filipinas desde una perspectiva general y particularizada pone fin a este apartado.

— El siguiente apartado de este volumen comprende la *Segunda Mitad del siglo XIX* caracterizada desde el punto de vista político y social por una inadecuación entre el modelo liberal adoptado desde el punto de vista teórico y la verda-

dera dinámica cotidiana del país, que dará lugar a un divorcio continuo entre la España «oficial» y la «real». Ello se plasma en la realidad de la política educativa del período, con propuestas tan variopintas como la Ley Moyano, las formulaciones pedagógicas del denominado Sexenio Democrático y las realizaciones educativas del período de la Restauración, que aparecen señaladas en la obra por los autores encargados de su análisis. Esa continua contradicción señalada se pone igualmente de manifiesto en las concepciones y actividades educativas de las órdenes religiosas y en la heterogeneidad de la producción del pensamiento pedagógico, dividido en la obra en dos corrientes –católica y liberal– que abarcan una parte significativa del universo de publicistas en este campo.

En lo referente al aspecto institucional, se inicia este apartado con un pormenorizado estudio sobre escolarización y alfabetización del profesor Antonio Viñao, para examinarse a continuación, por diferentes autores, el resto de niveles educativos de una forma minuciosa. Mención especial merece el análisis del «sistema educativo paralelo» de la Institución Libre de Enseñanza y sus ramificaciones en diferentes áreas geográficas del país durante el período, que dada su progresiva implantación recibe un amplio tratamiento de esta parte de la obra. Finalmente, en un último epígrafe, se esquematiza la situación educativa en América y Filipinas.

— La tercera parte del volumen está dedicado al *Primer Tercio del Siglo XX* iniciado con la pérdida de los útimos restos del imperio colonial español y la denominada «crisis del 98», la agudización ahora del conflicto social que a lo largo de todo el siglo habría generado el «divorcio» entre la clase política y ciertos sectores del movimiento obrero, así como el agotamiento del modelo político de la Restauración canovista que tras determinadas modificaciones desembocará en la dictadura de Primo de Rivera al final del período. Esta fractura de la estructura social tiene su plasmación en el ámbito educativo –y así se pretende poner de manifiesto en este apartado de la obra– con los análisis del problema del analfabetismo, la creación de la Junta para Ampliación de Estudios, la competencia en el dominio de la enseñanza entre la Iglesia y el Estado, el intento de creación de un «circuito» de educación paralelo por una parte del movimiento obrero y la divergencia cada vez más acusada en el pensamiento pedagógico entre una corriente católica y otra liberal e institucionista– esta última, escasamente homogénea. Un pormenorizado estudio de la educación institucional en las diferentes áreas geográficas pone fin al tratamiento de este período.

— La cuarta parte del volumen bajo el título, *La Educación durante la República y la Guerra Civil,* analiza el intento tardío de encauzar radicalmente y desde una perspectiva laica por parte de los gobiernos republicanos el problema de la enseñanza, así como las resistencias encontradas en una parte importante de las fuerzas sociales del país a perder sus señas de identidad religiosas o ideológicas. Esta polarización desembocará en el consabido enfrentamiento civil que se traducirá desde el punto de vista pedagógico en una pérdida importante de efectivos humanos y de la mínima infraestructura educativa existente hasta ese

momento, difícil de recuperar en un tiempo inmediato y explicativa del atraso e involución de los años posteriores.

— En el quinto y último apartado de la obra –*La Educación durante el Franquismo*– se analizan de forma pormenorizada los principios y realizaciones educativas de este largo período dictatorial caracterizado por las oscilaciones y tanteos en esta lenta tarea de reconstrucción en función de la predominancia en el poder de los diferentes grupos que componían dicho régimen. Como señala el profesor García Garrido, «si, desde el principio, fuera conveniente señalar algunas líneas estables de pensamiento y de actuación durante el período, podríamos seguramente concretarlas en estas pocas: un acusado centralismo de la administración educativa, un tono general de nacionalismo uniformista, una tendencia estatalista que, sin embargo, no eliminaba ni obstaculizaba el desarrollo de la iniciativa privada y, por último, un influjo –no necesariamente presencia– bastante acusado de la Iglesia católica en la línea de programación, influjo procedente tanto de la jerarquía como de las instituciones particulares». De acuerdo con estas premisas y con el esquema general de la obra se analiza el pensamiento pedagógico a lo largo del período, así como la evolución de los diferentes niveles educativos.

He aquí pues, el resultado de un ambicioso proyecto, que expone la configuración y problemática de la educación hispana en su evolución histórica. En el «haber» de la misma, debemos celebrarla por varios motivos: la escasez de obras semejantes en el panorama editorial español; la ayuda que puede prestar a profesores y alumnos de las Facultades de Educación en su actividad cotidiana y al resto de investigadores, así como al profano en la materia que desee conocer por curiosidad la problemática educativa en general o en un momento o espacio determinado. En cuanto al «debe»: echamos en falta un mayor esfuerzo de coordinación en determinados apartados, dadas las reiteraciones y superposiciones temáticas en diferentes autores, fenómeno que encontramos justificable dado el inmenso número de autores que han contribuido para que fuera posible y la libertad en el tratamiento de los temas.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

HICKS, D. (comp.) (1993): *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/ Ediciones Morata, 300 páginas.

La obra de David Hicks, realizada en colaboración con otros autores, es de gran actualidad desde el planteamiento de la Educación para la Paz como tema transversal en la LOGSE. Este libro aprotra una aproximación conceptual sobre la paz y otros temas íntimamente relacionados con ella, como son el conflicto, la guerra, el género, la raza, etcétera...

Ante el reto que supone el diseño de una educación para el siglo XXI, lo que se pretende con este trabajo es señalar la necesidad de prestar atención al contenido y al proceso del currículum, desde la consideración de la relevancia del aprendizaje de las cuestiones sociales, políticas y económicas del mundo de hoy. También se reconoce la importancia clave del estudio de la paz y del conflicto en escalas que abarcan desde lo local a lo global.

La educación a la que se hace referencia, y según los propios autores, es reconstruccionista, en cuanto que desempeña un rol en la transformación de la sociedad, y se centra en la persona, en cuanto que fija como requisito previo en el individuo una confianza en sí mismo centrada y asertiva.

El contexto en el que se realiza este diseño es la Escuela. Aunque su estructura en muchos supuestos se contradice con los objetivos de una Educación para la Paz, supone un terreno vital por el alcance y trascendencia que puede llegar a tener en la vida de los alumnos. Es un marco de socialización a destacar en la vida de una persona, y por eso es que se constituye como escenario de esta obra.

En cuanto a los intereses de este libro, y centrándose en los contenidos, se refieren a tres cuestiones: la personal, la política y la planetaria.

La cuestión personal trata de las personas, individualmente o en grupos, y de su modo de interactuar. Se trata de la paz, del conflicto y de la violencia en nuestras vidas cotidianas y en la experiencia inmediata. Significa hablar de destrezas y actitudes: destreza de reflexión crítica, de cooperación, de comprensión, capacidad de aserción, solución de conflictos y alfabetización política; actitudes de respeto por uno mismo y por los demás, preocupación ecológica, apertura mental, visión y compromiso con la justicia.

La cuestión política se interesa en quién consigue qué, cuándo, cómo y dónde. Los alumnos conocen el uso y el abuso de poder y el modo en que se toman decisiones que afectan al futuro de todos. Se pretende con

ello que sean capaces de participar en la vida pública y en grupos de todo tipo, y de reconocer y tolerar la diversidad de valores políticos y sociales.

La perspectiva planetaria en el abordaje de las materias advierte de la escala alarmante del daño inferido tanto a las personas como a la biosfera. Se parte del análisis de los problemas del sistema que se hallan inextricablemente relacionados y que son interdependientes, y desde aquí se pretende enseñar a los alumnos a considerarlos y abordarlos como parte de un sistema orgánico.

Estos tres intereses parten de la reconsideración de los propósitos de la educación, de la naturaleza de la socialización infantil, de la necesidad de una educación política en una sociedad democrática, y de diferentes ideologías educativas.

Entre los propósitos de la educación que se mencionan, hay tres que justifican la introducción de las cuestiones mencionadas en la escuela y en el currículum:

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar mentes vivaces e indagadoras, con capacidad para interrogar y discurrir.

2. Infundir respeto por los valores morales y religiosos y una tolerancia por las otras razas, religiones y maneras de vivir.

3. Ayudar a los alumnos a comprender el mundo en el que viven y la interdependencia de individuos, grupos o naciones.

Por otro lado, el proceso de socialización infantil ha cambiado debido a la evolución seguida por los contextos en los que se produce. La cercanía de problemas como el desempleo, las armas nucleares, la guerra, la violencia y la delincuencia, las drogas, la pobreza y el hambre plantean preguntas y temores que requieren ser atendidos de forma intencional.

En cuanto al proceso del currículum, el segundo aspecto señalado como importante en la actualización de la educación, los autores subrayan la necesidad de que los profesores y las escuelas se manifiesten: los objetivos educativos han de estar muy claramente formulados respecto a dónde y cómo se logran. Desde este punto de partida, se elaboran guías que contribuyen a su aclaración.

Los profesores son protagonistas privilegiados en las intenciones de los autores, y se indican estrategias a tener en cuenta a la hora de plantearse seriamente el trabajo en el aula de la Educación para la Paz. Lo que se supone como presupuesto es que el diseño del proceso ha de ser un trabajo compartido, es decir, que se intentará mantener una consistencia entre medios y fines: «No existe un camino hacia la paz, la paz es el camino.» La Educación para la Paz radica tanto en su método como en su contenido, exige una relación estrecha entre fines y medios, contenido y forma, por lo que las destrezas empleadas y las actitudes promovidas alcanzan la misma relevancia que los conocimientos expuestos.

El replanteamiento del proceso del currículum, vinculado cada vez más fuertemente con la actualidad que lo rodea, lleva a contemplar la tarea descrita como el movimiento de un currículum predominantemente vertical y diferenciado de otro horizonte y multidimensional (transversalidad). En él se exploran actitudes y valores nuevos, no conformándose con un grupo predeterminado para todos.

Para hacer efectivas las reflexiones expuestas, el libro establece una estructura que recoge las aportaciones hechas por los distintos autores. En la primera parte, los tres capítulos que la componen justifican la existencia de una Educación para la Paz, señalan algunos planteamientos a tener en cuenta en la elaboración del currículum, y responden a las críticas que han surgido a lo largo de estos años de trabajo.

En la segunda parte, la más amplia, se procede a un estudio de casos que se compone del análisis detallado de aspectos muy relacionados con la paz: conflicto, paz, guerra, cuestiones nucleares, justicia y desarrollo, po-

der, género, raza, medio ambiente y futuro. Cada uno de ellos constituye un capítulo integrado por dos partes complementarias. En la primera, se procede al desarrollo teórico del tema en cuestión, y en la segunda se proponen una serie de actividades para su trabajo en el aula. Asimismo, cada capítulo cuenta con una pequeña bibliografía referente al tema tratado.

En la tercera y última parte se retoma la legitimidad de integrar los aspectos tratados en el currículum, así como se aportan las orientaciones pertinentes para profesores y directores de centros. El último capítulo cierra esta obra haciendo referencia a la emergencia de un nuevo paradigma a la hora de plantear los problemas señalados, caracterizado por la conciencia ecológica, ser sistémico, no lineal, holístico, intuitivo y optimista.

La tónica general a lo largo de todo el trabajo desarrollado es la clara identificación de la postura tomada por los autores. Con ella contribuyen a romper el mito de la imparcialidad de la educación. Como ellos mismos señalan, elaboran sus estudios desde la solidaridad y desde la compasión de las realidades de los otros, de los que padecen las políticas de los ricos y poderosos. Y es esta misma actitud la que reclaman a los profesores y los currículos en las escuelas. Desde el conocimiento profundo de la realidad de temas como los tratados se pide un posicionamiento para que los alumnos puedan construir sus referentes críticamente en relación con su entorno. De esta forma, las prácticas solidarias aprendidas en la escuela tendrán una repercusión global.

Con este propósito defienden la idea de que el futuro está abierto ante las nuevas generaciones. Y que este futuro puede empezar a trabajarse en el aula. Desde la clarificación de las posturas ante la paz (que incluye todos los temas mencionados) y con la posibilidad de ser críticos, los alumnos pueden aprender a establecer otro tipo de relaciones. El lema «pensemos globalmente y actuemos localmente» abre nuevas perspectivas e introduce posibles futuros en el presente.

Lo más relevante de toda la obra es que no sólo hacen una propuesta de Educación para la Paz seriamente fundamentada, sino que lo hacen aportando orientaciones prácticas y recursos que pueden ayudar a hacerla realidad en el currículum.

Elena Vázquez Aguilar

RED DE INFORMACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD EUROPEA (1993): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de la Comunidad Europea.* Bruselas, EURYDICE, 76 páginas.

Cuando el Consejo de las Comunidades Europeas y los Ministros de Educación adoptan en 1976 un programa de acción en materia educativa, una de sus propuestas es la formación de una Red de Información sobre Educación en la Comunidad Europea. En la actualidad esta red, denominada EURYDICE, constituye un sistema de intercambio de información entre las autoridades de educación que cuenta con unidades en cada país de la Unión Europea. La Unidad Europea de EURYDICE coordina la red y gestiona los datos del sistema, que incluyen peticiones de información y respuestas de los responsables de educación, informes sobre la estructura de los sistemas educativos, y un banco de datos de referencias bibliográficas.

Dicha Unidad Europea es responsable del trabajo que se comenta. Basado en cuatro informes previos –publicados entre 1988 y 1990– sobre distintas facetas de la enseñanza de las lenguas extranjeras en cada Estado miembro, da respuesta a la solicitud de información de la Comisión de las Comunidades Europeas para la Reunión del Consejo de los Ministros de Educación de junio de 1992.

Comienza con una visión de conjunto de la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas en la Unión Europea. Se

presentan gráficamente datos sobre el número de horas y años invertidos por los alumnos de 6 a 12 años en el aprendizaje de 1 ó 2 lenguas extranjeras y la obligatoriedad o no de éstas en los diferentes sistemas educativos. La información refleja los cambios pre y post-reforma en los sistemas de España y Portugal, y la diversidad de estructuras en los países con varias lenguas oficiales.

A continuación se describe cada uno de los sistemas educativos en cuanto a oferta de lenguas extranjeras modernas de la Enseñanza Primaria y Secundaria, formación previa y permanente de los profesores, e intercambios de alumnos. Respecto a los dos últimos puntos, se incluyen datos estadísticos sobre la incidencia de varias acciones del programa comunitario LINGUA, que apoya la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras promoviendo contactos culturales, lingüísticos y profesionales entre países de la Unión Europea.

El informe es exhaustivo y concreto en la recopilación de datos cuantitativos e informaciones puntuales, y de acuerdo con su función y objetivos no presenta una elaboración que conduzca a conclusiones generales. Se trata de un instrumento de información primaria, útil en su aportación de datos brutos, pero no asimilable como estudio unitario. Cabe señalar una ligera discordancia entre el material y el título bajo el que se publica, que puede crear la expectativa de un estudio menos cuantitativo.

Elena Bordons Gangas

VV.AA. (1994): *La tortuga de Aquiles.* Madrid, Editorial DLS-Euler, 800 páginas.

Salvo el caso excepcional de Miguel de Guzmán –excepcional por ser casi el único y excepcional por su enorme calidad y prestigio internacional– son muy pocos los matemáticos españoles de primera línea que se dediquen a escribir de vez en cuando matemáticas «elementales», entendiendo por tales, aquellas matemáticas que para su comprensión, al margen de una madurez suficiente, no hagan falta más herramientas que las que pudieran verse en nuestros actuales cursos de BUP y COU.

No es ése el caso en otros países, fundamentalmente en Estados Unidos, donde matemáticos de la talla de Coxeter o de Niven, han escrito en bastantes ocasiones matemáticas que las pudieran leer desde un actual alumno nuestro de COU hasta un licenciado en Medicina, por poner un ejemplo.

Así las cosas, nuestros profesores de Bachillerato y FP o nuestros profesores de ciclo superior de EGB, o nuestros alumnos de COU o de facultades o escuelas universitarias, si querían leer matemáticas algo «distintas» a las de sus programas oficiales y conocían ya los libros de Guzmán, poco les quedaba que pudieran encontrar en español. Es cierto que en los últimos años ha habido un esfuerzo de alguna editorial –fundamentalmente Alianza y Labor– y han aparecido traducciones de bastantes libros, pero casi exclusivamente sobre Historia de las Matemáticas o, en cualquier caso, sobre Enseñanza de las Matemáticas, no sobre las Matemáticas a las que nos referíamos anteriormente.

Afortunadamente, una modestísima editorial, *DLS-Euler* se ha lanzado a publicar en español, nada más y nada menos que la *New Mathematical Library,* bajo el nombre de *La Tortuga de Aquiles.*

En palabras de Guzmán, «la serie New Mathematical Library» –colección de exposiciones matemáticas breves y de nivel asequible a los estudiantes de Secundaria– comenzó a ser publicada con la intención de ofrecer un acceso fácil a los estudiantes hacia áreas de las matemáticas generalmente no incluidas entre los contenidos de su enseñanza. La elección de los autores y de las materias pronto hicieron de la serie un gran éxito, siendo sus libros utilizados no ya sólo por los estudiantes de Secundaria sino por los estudiantes universitarios y profesores de todos los niveles.

Por su estilo y acierto expositivo, suponen una visión introductoria y llana a unos cuan-

tos temas matemáticos que han ido adquiriendo con el trancurrir de los años, aún más relevancia.

La traducción al castellano de las principales obras de la serie constituirá sin duda una gran oportunidad de enriquecimiento de nuestros profesores y de todos los usuarios de las matemáticas en los países de habla hispana a la vez que ejercerá una profunda influencia en la tarea de renovación de nuestro sistema educativo en este área».

Hasta ahora, en su primer año de existencia la Tortuga de Aquiles ha publicado:

— *Retorno a la Geometría* de Coxeter y Greitzer.

— *Olimpiadas matemáticas internacionales* (desde 1957 a 1972) recopilados por S. Greitzer.

— *Métodos matemáticos de la Ciencia* de George Polya.

— *El ingenio en las Matemáticas* de Ross Honsberger.

Cada uno de estos libros creo que es una joya, tanto por su calidad en sí como por el momento en que aparece en nuestro país, un momento caracterizado por una transformación profunda en la enseñanza de las matemáticas, transformación que –estando o no de acuerdo– nadie negará que supone, al menos, un cierto desasosiego entre los actuales profesores sobre qué enseñar –aparte de cómo– en el futuro.

El poder disponer de un libro de Coxeter y Greitzer como el *Retorno a la Geometría,* en un momento en el que todos estamos de acuerdo en que la enseñanza de la Geometría debe volver a la Enseñanza Secundaria, es toda una suerte; en palabras del profesor García Sestafe «la colección La Tortuga de Aguiles ha elegido, para presentarse al público, el libro de Coxeter y Greitzer *Retorno a la Geometría,* elección que nos parece sumamente acertada, pues "desenterrar" de forma sencilla y amena los métodos geométricos es una contribución muy valiosa, en especial para el docente de las matemáticas».

Sobre los problemas de las *Olimpiadas Matemáticas internacionales* o sobre el libro de Polya *Métodos matemáticos de la Ciencia* no quiero extenderme por ser suficientemente conocidos tanto el tema, en el primero, como la personalidad del autor en el segundo.

No es el caso de Honsberger, matemático poco conocido en nuestro país en los niveles de Enseñanza Secundaria, pero con un inmenso prestigio –sobre todo en este nivel– en Estados Unidos. Decía Miguel de Guzmán en unas jornadas organizadas por el ICE de Zaragoza hace varios años que «no se trata de convertir a los alumnos en aprendices de profesional en cada una de las actividades con las que se les pone en comunicación sino de pasarles pausadamente por alguno de los rincones preferidos del taller de su propio maestro, a fin de que puedan verdaderamente captar cuál es el sabor y la peculiaridad de su quehacer».

Ese enfoque se refleja fielmente en el libro de Honsberger, cuarto libro de la Tortuga, *El ingenio de las Matemáticas:* diecinueve ensayos, diecinueve rincones preferidos de Honsberger donde se observa la peculiaridad del quehacer de matemáticos como Sylvester, Gauss o Steiner.

Para terminar, quiero hacer algún comentario sobre los cuatro libros que aparecerán este año –segundo año de existencia de la Tortuga de Aquiles–.

El primero será *Las Matemáticas de los juegos y las apuestas,* un libro que ciertamente no va a garantizar que el lector se haga rico, pero sí le va a mostrar cuál es la mejor opción en un juego de apuesta o cuál es la estrategia óptima en un juego de estrategias.

Después aparecerá *Grafos y sus usos,* uno de los primeros libros de la New Mathematical Library, pero que ha sido revisado y readaptado en el año 90, lo que creo que prueba su interés.

El libro *Usos del infinito,* que se publicará posteriormente, conduce de forma natural a temas como el rectángulo áureo, la espiral logarítmica y temas afines.

Finalmente hará su aparición una recopilación de los *Problemas de Geometría* propuestos en los diversos concursos de los *A.H.S.-M.E.* (Annual High School Mathematics Examination) organizados por la Mathematical Association of America. Estos problemas se caracterizan por un amplísimo espectro de dificultad, desde cuestiones elementales hasta problemas verdaderamente complicados, todos de Geometría plana.

Estos concursos no son las Olimpiadas sino que van dirigidos a muchísimos más alumnos, 500.000 participaron en el último. (Pensemos por un momento que una cifra equivalente en nuestro país sería del orden de 80.000 alumnos de nuestros Institutos participando en un concurso de Matemáticas –un poco lejos estamos, sí–). La gran virtud que veo en esta colección de problemas es su, como ya he dicho, amplísimo margen de dificultad. En estos momentos en los que se habla de «diversificación curricular», «enseñanza individualizada» o cosas así, nos podría venir ciertamente bien disponer de un libro de problemas de los que podamos elegir sin ninguna dificultad problemas para cualesquiera niveles que nos pudiéramos encontrar en una clase, incluidos, por supuesto, problemas para chicos superdotados.

No me quiero extender más, simplemente felicitar a DLS-Euler por su magnífica idea que sólo debe aportar ventajas a los actuales profesores de Matemáticas.

Joaquín Hernández

RODRÍGUEZ MÁRQUEZ, NACHO (1994): *Tu puedes. La azarosa historia de los minusválidos en el deporte.* Ed. Morata.

Tras una breve descripción de lo que significa discapacitado, el autor hace un repaso de la historia del deporte adaptado y la influencia que éste ha tenido en la vida de los minusválidos.

En el primer capítulo, señala el origen del deporte para minusválidos a finales del siglo pasado cuando un grupo de hombres se reunieron en Berlín para fundar el primer club. Años más tarde, las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, hicieron reavivar el movimiento «paradeportivo» y, poco a poco, fueron creciendo y surgiendo distintos organismos hasta que en 1992, en Barcelona, se normalizó el deporte adaptado, dando lugar al IPC (Comité Internacional Paraolímpico).

En el segundo capítulo, el autor define el deporte como un producto cultural, que refleja fielmente los valores básicos del marco cultural en el que se desarrolla. Incluye un pasaje del historiador Herodoto y describe el deporte griego y su espíritu olímpico. Su estudio histórico nos prueba la nula participación de los discapacitados en las pruebas atléticas.

Describe, cómo desde sus orígenes, el deporte y todo lo relacionado con él se ha revestido además de un carácter sagrado y militar, de algunos valores inherentes a la naturaleza humana como son el placer y la provocación de la admiración de sus congéneres. Todo esto tenía un marcado carácter bélico. Los discapacitados nada podían aportar. En la guerra no se utilizaba a los discapacitados, sino que ésta servía para crearlos.

En el tercer capítulo, describe la enorme revolución producida durante la última mitad de este siglo, en cuanto a integración y rehabilitación del discapacitado. Mientras en la Antigüedad eran considerados tarados o inválidos soportando graves consecuencias de esa cruel ignorancia, en la actualidad se podría decir que estamos en la era del discapacitado. Sin embargo, señala el duro camino y los obstáculos, todavía existentes, difíciles de salvar: mentes cerradas y actitudes insolidarias, la mayor parte de ellas, fruto de la incultura.

El autor hace un breve recorrido por nuestra historia, desde épocas remotas donde las

figuras de enanos, jorobados y mutilados, provocaban un enorme rechazo por el miedo a lo desconocido y constituían una pesada carga para la vida diaria. Todo esto, unido a la idea de que las malformaciones eran castigos enviados de los dioses, provocaba el desprecio y marginación a los no normales. Esto creó una barrera psicológica difícil de superar. Belleza y discapacidad nunca se han entendido. De ahí, que el minusválido haya sido tan poco representado en el arte.

Sin embargo, explica cómo en los últimos años, la única opción que han tenido los minusválidos ha sido el trabajo y la cultura. El mundo laboral ha sido la única forma digna de comunión real con la sociedad.

Según el autor, los cuatro motivos por los cuales la humanidad ha aceptado esta justa idea y se ha producido el cambio hacia la integración han sido: los medios de difusión, el deporte, el propio discapacitado y el nivel social/económico. Estos hechos juntos han hecho posible que la sociedad recapacite y madure lo suficiente como para poner los medios necesarios para un proyecto integrador/igualitario.

El autor, se ha centrado en el deporte como factor que más ha influido, no sólo por ser una actividad de válidos, sino por la confianza y autoestima que ha desarrollado entre los propios discapacitados.

Rastreando en la historia del deporte, es difícil encontrar indicios de movimientos atléticos con participación de minusválidos, puesto que ha sido exclusivo de los más fuertes, de los más preparados y de los más hermosos, sin embargo, el colectivo de minusválidos ha sacado el máximo provecho del éxito y trascendencia del deporte en el siglo XX.

En los siguientes capítulos, hace referencia al momento de readaptación de costumbres que se está llevando a cabo en los países más industrializados, en un loable empeño por mejorar la calidad de vida de estas personas.

Describe la larga tradición de la historia del deporte para minusválidos y su llegada a España. Se refiere a las diversas prestaciones de las distintas organizaciones, fundaciones u organismos: ONCE, ANDE, ASPACE, etc., destacando su enorme labor.

En el séptimo capítulo señala el origen de los juegos paraolímpicos y los problemas encontrados para su realización. Según el autor, si Seúl fue la normalización, por la supresión de las barreras arquitectónicas, Barcelona, fue la confirmación del enorme poder que había adquirido el deporte para minusválidos.

Como conclusión, el autor se refiere a la Revolución Industrial como determinante de la aparición de la era dle minusválido. La sociedad industrial lleva implícito el pecado del consumo. Las mejoras técnicas son cada vez mayores y el hombre aprende a utilizar su tiempo libre. De esta forma surge el ocio y todo ello ha favorecido al deporte adaptado.

Es algo reciente y todavía en fase de desarrollo y especialización. Pero en las sociedades actuales el juego y el deporte son ya un hecho que ayudan a la recuperación y reintegración social, además de fortalecer la confianza en sus capacidades físicas y mentales.

Tal vez, y a juicio del autor, falta un deporte, desde el punto de vista puramente recreativo, para este tipo de personas, ya que casi todos lo practican a nivel de competición sin haber pasado por etapas anteriores.

Iciar Eraña

AZNÁREZ BARRIO, JOSÉ JAVIER (1994): *Proyecto curricular de educación musical. Educación primaria.* Pamplona, Edición «Serie Música para todos», 426 páginas.

Todos los materiales que van apareciendo sobre educación musical en castellano son bienvenidos. Poco a poco se va llenando un vacío, producto de la marginación que histó-

ricamente ha sufrido la música en nuestro contexto cultural y por ende educativo. Si bien existen trabajos pioneros sumamente meritorios, no dejan de ser ediciones que por su singularidad testimonian el camino que aún tiene la música que recorrer para normalizarse. Aunque las propuestas van siendo cada vez más numerosas, todavía estamos viviendo una fase inicial en la que la música se abre paso con esfuerzo. El catálogo de recursos didácticos y materiales para la enseñanza musical ya es mínimamente variado y útil, pero en el terreno de la reflexión pedagógica y del diseño curricular, novedoso no sólo para la música, aún carecemos de una bibliografía de apoyo suficiente. Poco a poco han aparecido libros publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia, por Escuela Española y, eventualmente, por otras editoriales.

El proyecto curricular elaborado por Aznárez Barrio forma parte de todo un proyecto educativo en varios volúmenes que contiene grabaciones, canciones, juegos y otros materiales didácticos. El proyecto curricular es un complemento de esta empresa editorial, pero también quiere ser un referente útil que pueda servir de modelo teórico, de guía, a los profesores que se tienen que enfrentar por vez primera a la ardua tarea de elaborar un proyecto curricular dentro del marco del nuevo sistema de enseñanza que se está implantando. Existe una verdadera dificultar para conectar los currículos propuestos por las distintas administraciones educativas con la realidad educativa del aula. Sobre el profesorado recae ahora la gran responsabilidad de adaptar y desarrollar el modelo educativo, transformando libremente las intenciones y directrices oficiales en un proyecto concreto. La nueva autonomía educativa implica que el profesor tiene que unir y relacionar la teoría curricular con la práctica docente. Ello no resulta nada fácil, y los profesores de música, como tantos otros, navegamos algo desorientados buscando soluciones para abordar esta gran tarea.

Por eso, la propuesta inicial de un proyecto como modelo resulta muy sugestiva. En su libro, Javier Aznárez hace reflexiones generales acertadas sobre la importancia de contextualizar y planificar la enseñanza desde unos objetivos claros, y critica, con razón, el «activismo» del cual se ha hecho tanto abuso en la enseñanza musical. La propuesta que nos hace contiene reflexiones válidas, pero se circunscribe a dos elementos que limitan su utilidad. Por un lado, se atiene estrictamente a los materiales que forman parte del mismo proyecto editorial y no hace alusión a otras fuentes o recursos. Los ejemplos de la colección que aparecen citados en este volumen resultan, como muestra del conjunto, bastante pobres. Por otra parte, se ciñe muy literalmente el currículo oficial de la Comunidad de Navarra, que no me parece especialmente acertado en relación a la propuesta inicial del Ministerio. En el currículo navarro podemos observar cómo se interpreta y desarrolla la letra de la propuesta curricular general, sin respetar el espíritu que lo inspiró. Básicamente cae en un defecto que también se advierte en el proyecto de «Música para todos»: consiste en organizar la enseñanza musical esencialmente a partir de sus elementos lingüísticos, anteponiendo la técnica al propio hecho musical. Es ésta una perspectiva perversa procedente de las enseñanzas musicales profesionales que se imparten en los conservatorios. Es muy interesante la crítica que hace a este respecto Cristopher Small en su libro *Educación, música, sociedad* (Alianza, 1989).

El proyecto de Aznárez es sobre todo una secuencia desarrollada a partir del currículo navarro de forma analítica y, a mi juicio, demasiado extensa. La secuencia propuesta se basa en el grado de complejidad de los elementos técnicos de la música y en su estudio previo por separado. En esa línea ordena las canciones según el número de notas e intervalos, antepone la enseñanza del ritmo al de la canción y el estudio del repertorio pentatónico al diatónico, sugiere un trabajo de técnica vocal desde el primer ciclo, retrasa la introducción de la polifonía al segundo, trabaja la melodía sobre progresiones y arpegios, etcétera. Son básicamente propouestas que agotan las posibilidades analíticas y combinatorias de la altura y la duración, en la tradición de Lulio o Zamacois, pero que no tienen

una justificación psicodidáctica y que resultan sumamente discutibles. Las manifestaciones musicales reúnen simultáneamente muchos aspectos que en la teoría resultan distintos y complejos, pero no en la práctica. Los elementos musicales simples no son necesariamente más fáciles de aprender sino que, por contra, en la música, la simultaneidad de diversos niveles de organización refuerza su coherencia e inteligibilidad y facilita el aprendizaje. Esta es una realidad muy compleja que todavía no ha sido lo suficientemente estudiada.

En resumen, a pesar de sus buenas intenciones, este proyecto no logra despegarse de la legislación ni salvar la distancia con la realidad educativa y omite, por cierto, las indicaciones que serían necesarias para adaptar el proyecto al contexto de cada centro concreto. Es, sin embargo, una propuesta valiente, que habrá que tener en cuenta para la elaboración de otras, que espero vayan apareciendo poco a poco. Para conseguir algo, hay que intentarlo.

Víctor Pliego de Andrés

GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J. y TIANA FERRER, A. (1994): *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Madrid, MEC-CIDE.

Jean Louis Guereña, catedrático de Civilización Española en la Universidad de Tours y director del CIREMIA *(Centre de Recherche sur l'Education dans le Monde Ibérique et Ibéro-americain),* Julio Ruiz Berrio, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad Complutense y Alejandro Tiana Ferrer, profesor titular de Historia de la Educación en la UNED componen el equipo editor de la obra que comentamos, en la que, además, han participado profesores de otras Universidades: Pilar Ballarín, de Málaga; Narciso de Gabriel, de La Coruña; José María Hernández, de Salamanca; Bernat Sureda, de las Islas Baleares y Antonio Viñao, de Murcia.

A través de estas páginas, los autores ponen a nuestra disposición una visión panorámica de la investigación histórico-educativa en España durante los diez últimos años, con continuas referencias a la situación anterior, que sirven de contrapunto para valorar los avances de la historiografía española en este sector. El trabajo, con la envergadura con que se ha abordado, sólo tiene el precedente, aunque menos específico, del titulado *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental (1940-1976),* debido a A. Escolano Benito, J. García Carrasco y J. M. Pineda Arroyo, publicado en 1980 por el ICE de la Universidad de Salamanca.

En efecto, es preciso destacar, como lo hace el libro, y al margen de los muchos cientos de referencias concretas que contiene, la visión de los importantes cambios cualitativos y el desarrollo que la investigación histórico-educativa ha experimentado en esta década a impulsos de su mejor estructuración universitaria, del aumento de investigadores con nuevos talantes de indagación, de la constitución de las dos asociaciones científicas específicas existentes en España: la *Sociedad Española de Historia de la Educación* y la *Societat d'Historia de l'Educació als Països de Lengua Catalana,* de la aparición de publicaciones especializadas y de la celebración periódica de congresos y coloquios. La apertura a nuevas técnicas metodológicas y la aproximación a la historia de la educación desde las más amplias coordenadas de la historia social, han permitido nuevos enfoques a interpretaciones más próximas a los problemas inmediatos y a la realidad concreta, ofreciendo mayores posibilidades de análisis y comprensión de la situación y los problemas actuales.

El panorama que la publicación ofrece desde la doble perspectiva cuantitativa y cualitativa, resultará de indudable interés, por tanto, a los pedagogos, en su más genérico sentido, y a los historiadores y ello a pesar de que no persigue barrer exhaustivamente todo el campo de la investigación histórico-educativa, sino tan sólo, como en la Introducción se explica, el ámbito de la educación básica, aludiéndose a los demás niveles y

asuntos educativos sólo de modo ocasional y no sistematizado.

Los criterios establecidos por los autores les han conducido a no conformarse con la mera nómina de libros y artículos de revista, sino a intentar establecer las líneas de investigación más cultivadas, en torno a las cuales han ido surgiendo las publicaciones de la década y a presentar la evolución y situación actual de cada una de ellas. De esta forma, el conjunto de datos se ofrece estructurado en un orden que acentúa su significación. Dichas líneas de investigación componen los nueve capítulos del libro, de los que inmediatamente vamos a ocuparnos, con un total de 280 páginas, seguidas de otras más de cien, de referencias bibliográficas. Es cierto que el método adoptado, al agrupar la producción historiográfica en torno a esos grandes ejes, ha podido dejar fuera publicaciones relativas a la investigación de temas menos tratados, pero también lo es que la selección temática realizada por los editores emerge de la propia realidad de este campo de investigación, pone de manifiesto las inquietudes mayoritarias de sus cultivadores en la época de que se trata y permite apreciar los cambios en las temáticas y en los métodos a que antes aludíamos.

La participación de ocho autores tratando aspectos diferentes, da cierta variedad al planteamiento de los capítulos, aún cuando trasluce el intento de ajuste a un esquema común. Ello, en principio, deriva de las propias exigencias de la naturaleza de cada tema, del grado en que cada uno de ellos ha sido investigado y de los materiales disponibles, pero también del tratamiento que cada autor les ha dado, desde la libertad concebida por los editores para no falsear la estructura que a cada asunto mejor pudiera corresponder, mediante la exigencia de sumisión a normas preestablecidas, artificialmente homogeneizadas. Con todo, hay que reconocer diversos niveles de elaboración en los diferentes capítulos.

El primero de ellos, debido a A. Viñao, aborda «El analfabetismo y la alfabetización». Se analizan los orígenes del interés despertado en España por dichas cuestiones, los influjos venidos de fuera, las nuevas orientaciones que suponen el tránsito de lo cuantitativo a lo cualitativo, el campo de las investigaciones realizadas y sus métodos, así como los aspectos todavía menos atendidos para poder completar una verdadera historia de la cultura escrita, entre los que el autor echa especialmente de menos los relativos a la historia de la escritura. Pone asimismo de relieve la ausencia de estudios interdisciplinares que integren la historia de la alfabetización y del analfabetismo en contextos más amplios de historia de la cultura, de la comunicación y de la formación de la mente humana.

Jean-Louis Guereña redacta el segundo capítulo, sobre «La estadística escolar», en el que se recogen las investigaciones realizadas a partir de los recuentos de población y censos realizados en la segunda mitad del XVIII y primera del XIX, que modifican la idea difundida por Gil de Zárate de que los primeros datos estadísticos sobre enseñanza en España eran los de 1835. El tratamiento cualitativo tiene un importante cometido en este campo tan volcado a lo cuantitativo, cual es el de elaborar una historia crítica de la estadística escolar, pues a las dificultades de cuantificar lo susceptible de serlo, como la construcción y naturaleza de la red escolar, por ejemplo, o las tasas de escolaridad, se añaden las que se derivan de las condiciones de producción y de publicación de los datos, asociadas al poder del Estado y a la capacidad técnica de sus organismos. Se señalan trampas y dificultades que acechan a la investigación, sobre todo del ámbito rural y se reclama, a partir del material ya elaborado, el estudio de tendencias contrastadas y fechadas, a la espera de «análisis más sofisticados que habrían de seguir posteriormente».

«La escuela pública» es la tercera línea de investigación resumida en el capítulo elaborado por J. Ruiz Berrio, quien juzga pertinente iniciar su trabajo con una aclaración y delimitación conceptual de esa polisémica expresión. El espacio de la escuela pública es el aspecto más tratado del tema, a impulsos del interés por la historia local, y el autor lo ana-

liza ordenándolo por comunidades autónomas. Considera a continuación el tratamiento dado a la escuela pública en el tiempo, que la relaciona diacrónicamente con programas políticos, corrientes de pensamiento o evoluciones económicas, y el que ha recibido desde aproximaciones ideológicas, básicamente centradas en las cuestiones de la secularización y de las influencias extranjeras sobre el sistema educativo español. Se recogen, como temas novedosos en la historiografía de la década, la protección social a la infancia, la educación de los discapacitados, la historia de la mentalidad social, la educación física, la educación infantil, la educación de los emigrantes y la atención prestada a instituciones hasta ahora escasamente historiadas, como el Consejo de Instrucción Pública o la Inspección, o poco tratadas desde la perspectiva educativa, como los ayuntamientos. Se destaca, del mismo modo, la diversidad y calidad de las fuentes utilizadas, muchas de ellas olvidadas con anterioridad, como la prensa, las memorias escolares y del magisterio, correspondencia, testamentos, sermonarios, documentos estadísticos y económicos, informes fiscales, discursos, literatura, textos didácticos, etc.

Y tras la escuela pública, le llega el turno a «La escuela privada», tratada en el cuarto capítulo por Alejandro Tiana, quien también abunda en apreciaciones conceptuales. Es éste un ámbito escasamente investigado, sobre el que no existen muchas publicaciones y aun las disponibles resultan, con frecuencia, difícilmente accesibles. Se cuenta con algunas monografías, en ocasiones apasionadas dado el carácter polémico del tema, pero no con obras de conjunto. Así, la historia de la enseñanza privada, tanto la confesional, como la no confesional, con la significada excepción de la ILE, está en gran medida por hacer. Las dificultades de acceso a la documentación explicarían la escasa actividad investigadora, pero también, como Tiana pone de manifiesto, los problemas estadísticos y de información general derivados del escaso control inspector que el Estado ejerció sobre los centros privados hasta 1902 y el poco rigor y la opacidad con que esta función se llevó a cabo después. A pesar del camino abierto por algunos investigadores que han iniciado la tarea de fijar la cronología y la geografía del proceso de expansión de la enseñanza privada, elaborando catálogos provinciales, queda por realizar un trabajo cuantioso que habrá de recurrir a una variedad considerable de fuentes.

Del capítulo quinto, sobre «La educación popular», también se han ocupado, conjuntamente, los profesores Guereña y Tiana. Una vez más, y en esta ocasión aún con más motivo, se ven en la necesidad de precisar el concepto que manejan y distinguirlo de otros como «educación nacional» o «educación pública». Se trata de una línea de investigación que sólo ha comenzado a cultivarse en los diez últimos años, pero con envidiable vitalidad y con una diversidad de orientaciones que se sintetizan en los siguientes apartados: formación profesional, escuelas de adultos, Extensión Universitaria y Universidades Populares, sociabilidad popular, educación popular en el reformismo social, catolicismo social y movimiento obrero. A pesar de la juventud del tratamiento del tema, los autores concluyen que ya ha servido para alcanzar «un nivel de conocimiento bastante respetable» del mismo, aunque por el momento y como en otros apartados, también a base de trabajos excesivamente parcelados, locales, más descriptivos que interpretativos y carentes de perspectiva global.

A cargo de Pilar Ballarín ha estado el capítulo siguiente sobre «La educación contemporánea de las mujeres», elaborado desde la doble perspectiva de la historia de las mujeres y de la historia de la educación de las mujeres, temas cuyo cultivo se ha incrementado notablemente en España a partir de los años ochenta, coincidiendo con la apertura política a este campo. También en esos mismos años se ha comenzado a utilizar el concepto «género» como categoría cultural desde la que redefinir la historia, de forma que, tanto la de las mujeres como la del género termine por convertirse en historia social. A pesar de lo anterior, la autora encuentra que nos hallamos ante un sector de tratamiento todavía escaso y marginal: «las mujeres en el área de historia de la educación siguen sien-

do mudas», se queja; las aportaciones más notables se refieren a mujeres singulares o a instituciones educativas femeninas, abundando las obras breves, monográficas y de carácter local, con ausencia de trabajos de síntesis. Constata que, aunque el 70 por 100 de la producción es femenina, lo que cabe interpretar en el sentido de que las mujeres han comenzado a hacer su propia historia, los modelos y criterios de trabajo siguen siendo androcéntricos. La postura nada ambigua de la profesora Ballarín, facilita determinadas e interesantes percepciones.

«Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza» es la línea de investigación sintetizada por José María Hernández, quien comienza señalando cómo estos aspectos de la historia del currículo desbordan el «viejo estilo» de hacer historia de la educación. La reciente incorporación de estas temáticas hace que sólo se disponga de algunos estudios relativos al espacio o a la evolución de las disciplinas escolares, más numerosos en el nivel primario, menos en el secundario y casi ausentes en el universitario, básicamente descriptivos y sin conexión todavía con otros aspectos curriculares, que, sin embargo, ya van permitiendo la aproximación a una tipología. Numerosa es, en cambio, la investigación sobre aplicación local de los planes de estudios primarios, aunque menor en el ámbito de la enseñanza privada. El estudio de los manuales y textos escolares como fuente para la historia va consiguiendo atención creciente y cualificada y últimamente se aborda a través de importantes proyectos de investigación interuniversitarios, concertados con otros similares extranjeros. El de los métodos de enseñanza, se centra fundamentalmente en las escuelas primarias y de párvulos que es donde se constata innovación, toda vez que, en opinión del autor, la política estatal uniformizadora ha servido para fomentar en los otros niveles homogeneidad y rutina.

El penúltimo capítulo se dedica a «La formación de Magisterio» y ha sido redactado por Narciso de Gabriel. Se trata de un sector bastante trabajado por historiadores y sociólogos. En él encontramos investigaciones que versan sobre las Escuelas Normales, Centrales y la de Estudios Superiores del Magisterio, y con mayor abundancia monografías acerca de las Escuelas Normales Provinciales, que siguen todas ellas esquemas bastante similares, consistentes en analizar su génesis y evolución institucional, su financiación, sus infraestructuras, su profesorado y alumnado, sus planes de estudio y la metodología establecida en ellas. Es éste un campo en el que, además, ya es posible hallar publicaciones que ofrecen visiones de cojunto; trabajos que el profesor de Gabriel supone van a a incrementarse en el futuro, dado el material parcial existente. El capítulo contempla también la investigación realizada sobre la formación continua del Magisterio y sobre una cuestión no por conocida demasiado indagada: «los otros maestros», los no titulados, que, sin embargo, en algunas regiones de España gozaron de tanta institucionalización práctica, como los titulados u oficiales.

Bernat Sureda cierra la serie con el noveno capítulo dedicado a presentar la investigación sobre «Las corrientes pedagógicas». Detecta los cambios de tratamiento acaecidos desde aquella recopilación de Escolano a la que al principio nos referimos, de los que el propio título del capítulo es expresivo, y el empleo de una variedad de fuentes poco o nada utilizadas antes de los años ochenta. Encuentra que la aproximación filosófica, más frecuente antes, ha sido reemplazada por la sociología y por la atrención prestada a la incidencia social práctica de las ideas. El amplio desarrollo conceptual y metodológico que las investigaciones revelan, contrata, sin embargo, con cierta limitación temporal y espacial de las mismas, predominando más las monografías concretas que los estudios de síntesis. En algunos aspectos, como los biográficos, estas monografías han hecho, no obstante, importtantes y valiosas aportaciones. Se destaca igualmente el trabajo de reedición de textos.

El libro que comentamos constituye, por tanto, la nómina de un amplio sector de la investigación histórico-pedagógica durante los diez últimos años. Una referencia obliga-

da para estudiar la historia de dicho ámbito de investigación, precisamente en los años en que ha experimentado más hondas transformaciones y, por la orientación y forma en que se han redactado sus nueve capítulos de síntesis, una publicación útil para obtener una visión de conjunto de la evolución histórica de las nueve cuestiones abordadas.

Anastasio Martínez Navarro

SILVESTRI, A. y BLANCK, G. (1993): *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia.* Barcelona, Anthropos.

Lo primero que uno, o una, normalmente hace antes de adentrarse en la lectura de un libro es fijarse en el título del mismo. Y ya el título genera en el potencial lector una serie de expectativas respecto a lo que podría encontrarse en el transcurso de su lectura. Pues bien, el título que encabeza la presente obra, *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia,* hace forjarse unas expectativas que, en mi opinión, no se ven satisfechas por la lectura de su contenido. Dicho título indica que el tema principal que se desarrolla en el libro es la concepción que sobre la organización de la conciencia plantean dos autores: Bajtín y Vigotski; y en realidad, el libro se centra en uno solo de esos autores, Mijaíl Bajtín, del que se presenta una serie de conceptos e ideas claves de su línea de pensamiento y de su obra, una breve biografía y tres textos cuya autoría es objeto de controversia. Sí es cierto que en la parte del libro que se refiere a los aspectos esenciales de la reflexión bajtiniana ocasionalmente se especifican ciertas coincidencias con los planteamientos vigotskianos, pero de forma muy puntual y sin profundizar en ellas.

Una vez expresada esta modesta objeción, paso a reseñar el contenido del libro. Éste se divide en tres partes. La primera, escrita por Adriana Silvestri, ofrece de forma bastante clara y bien articulada una síntesis de los aspectos más propiamente psicológicos y psicolingüísticos de los planteaminetos teóricos de Bajtín. Esta labor de síntesis que realiza la autora es de agradecer, teniendo en cuenta la variedad de áreas de conocimiento y de temas sobre los que Bajtín trabajó en su larga vida y, sobre todo, la ambigüedad o la falta de explicitación precisa de algunos conceptos y argumentos desarrollados por dicho pensador.

Una idea parece constituir el eje argumental en torno al cual giran no sólo el pensamiento y la obra de Bajtín, sino también su vida (y ello, en consonancia con el contexto sociohistórico e ideológico en el que se integra: la Revolución Socialista de Octubre de 1917 y los períodos inmediatamente posteriores, con una orientación básicamente marxista): el carácter determinante de las estructuras socioeconómicas de la realidad social objetiva en la actividad humana y, a través de ésta, en la constitución predominantemente semiótico-lingüística de los sistemas ideológicos del grupo social (de la conciencia social) y del psiquismo humano (de la conciencia individual). Esta idea se encuentra en la base de su reflexión teórica e impregna las principales categorías conceptuales que constituyen los hitos de su discurso teórico: conciencia, signo, lenguaje, ideología, comunicación, enunciación.

Para Bajtín, la *conciencia* es un producto social y está formada por representaciones fundamentalmente «sígnicas» (es decir, por signos verbales, aunque también por otros signos no verbales y por imágenes sensoriales mediadas por signos) que son un «reflejo activo de la realidad» (tanto natural como social).

La conciencia, por tanto, está compuesta de una materia esencialmente semiótica.

Asimismo, las funciones mentales superiores, específicas del psiquismo humano, son procesos que se desarrollan por mediación de los *signos,* unas «herramientas particulares» que adquiere el hombre en sociedad, en su actividad dentro de un grupo social, y que actúan como mediadores en su relación con la realidad. Estos signos constituyen el *lenguaje* externo (también producto social), instrumento básico de comunicación en la inter-

acción social, que por un proceso de interiorización como habla interna da lugar al *lenguaje interior,* instrumento esencial de diálogo o comunicación con uno mismo e instrumento cognitivo importante para la regulación y la planificación de la propia actividad (o en otras palabras, instrumento de adquisición de conocimientos y de resolución de problemas; en este sentido, la noción de lenguaje interior se funde con el concepto de *pensamiento).*

Los signos, según Bajtín, son fenómenos ideológicos, por cuanto no sólo reflejan la realidad, sino que además la «refractan» o interpretan, de acuerdo con una visión socialmente determinada de la misma, es decir, de acuerdo con la *ideología* del grupo social dominante. En este sentido, se entiende por ideología el sistema de ideas, de juicios de valor, de puntos de vista y de formas de relación humana (socioeconómicas) que predominan en un grupo social. Esta impregnación ideológica afecta no sólo a los signos verbales del intercambio comunicativo cotidiano, sino también a los signos propios de otros sistemas semióticos (o «sistemas de la creatividad ideológica»), como el arte, la literatura, la ciencia, la filosofía, la religión, etc.

La ideología de la clase dominante (que impera en unas circunstancias sociohistóricas determinadas) ejerce una influencia decisiva en la *comunicación* (actividad humana esencial, que permite el desarrollo del psiquismo y de la conciencia por la mediación de los signos) y, más concretamente, en la materialización externa de la misma a través de la *enunciación* verbal. El sistema ideológico de la comunidad del hablante está claramente presente en dos elementos claves de la enunciación verbal: el contexto comunicativo y lo que Bajtín denomina la «orientación social» o valorativa. El *contexto* incluye no sólo la situación particular en la que se produce la comunicación, sino también todo el material semiótico-ideológico (ubicado sociohistóricamente) de la cultura a la que pertenecen los hablantes; y estos aspectos contextuales se integran en los enunciados verbales como aspectos sobreentendidos de la parte extraverbal de la significación de los enunciados (constituyendo el «sentido contextual»). Asimismo, toda enunciacón supone una *orientación social o valorativa* del hablante, es decir, está dirigida a un oyente o «auditorio» (presente o supuesto) que valora su enunciación en función del sistema ideológico que ambos (hablante y oyente) comparten. Esta orientación social determina en gran medida las formas de expresión (corporales, gestuales y sonoras) de la enunciacón y su estructura gramatical.

En resumen, de la lectura de esta primera parte del libro se podría extraer, como núcleo del planteamiento psicolingüístico de Bajtín, lo siguiente: existe una *realidad social objetiva* cuya materialidad se expresa en la estructura y la dinámica de las relaciones socioeconómicas (relaciones de producción) de un grupo humano. Esta realidad social objetiva «marca» o determina los que podrían considerarse como constituyentes básicos de la conciencia y del psiquismo humanos (tanto colectivo como individual):

1) El cuerpo de *conocimiento* social o patrimonio histórico-cultural del grupo humano (que se construye mediante procesos externos al propio individuo y forma la conciencia colectiva), que el hombre interioriza como *contenido* de su conciencia individual.

2) El sistema de *instrumentos* para la materialización, la construcción y la transmisión de ese conocimiento social, los *signos* (fundamentalmente verbales), que el hombre adquiere como instrumentos básicos del funcionamiento de su psiquismo.

3) Los procesos mediante los cuales se transmite y adquiere el conocimiento social, los *procesos psicológicos* (entre los que se hallan las funciones psíquicas superiores específicas del hombre).

Finalmente, la determinación de esos constituyentes básicos por parte de la realidad social objetiva se produce esencialmente a través de las «formas objetivas» de la actividad humana (entre las que destaca la comunicación verbal).

No obstante el interés y el valor que el pensamiento de Bajtín supone en el ámbito de la psicología, sus aportaciones teóricas no están exentas de críticas (algunas de las cuales apunta A. Silvestri en su exposición). Dos considero dignas de mención por cuanto afectan al núcleo de su planteamiento. Una se refiere a la presunción bajtiniana de la existencia de la realidad social como entidad material irreductible a los discursos ideológicos mediante los cuales los hombres piensan y se relacionan con esa realidad. La otra se podría expresar en términos de un extremado «reduccionismo lingüístico» de la actividad y del psiquismo humano que lleva a Bajtín a subestimar otros factores no verbales importantes en la formación de la conciencia.

Continuando con el comentario sobre el contenido del libro que se reseña, la segunda sección del mismo debe su autoría (aunque, según argumentaría Bajtín, sólo en parte, pues toda creación literaria es una obra colectiva) a Guillermo Blanck. En ella se presenta una interesante exposición de los aspectos más relevantes de la vida, la obra y la personalidad de Bajtín y de los componentes de sus «círculos intelectuales» (los círculos de Nével, Vítebsk y Leningrado), así como de los acontecimientos sociohistóricos (en torno a la Revolución Soviética de Octubre de 1917 y los períodos políticos inmediatamente posteriores) que determinan de forma decisiva la biografía de aquéllos. De la lectura de esta parte biográfica del libro (que resulta francamente amena) se desprenden dos rasgos que podrían considerarse característicos de estos personajes relevantes en la evolución cultural e intelectual rusa: un marcado compromiso con la realidad sociohistórica del momento y una implicación decidida en el desarrollo y la realización de sus convicciones, a pesar de los riesgos y de las difíciles circunstancias vitales por las que atraviesan; así como una prolífica actividad en muy diversas áreas del conocimiento, del arte y de la cultura.

Finalmente, la tercera parte del libro la constituyen tres textos de Bajtín (aunque su publicación apareció con el nombre de uno de los componentes de sus «círculos intelectuales», V. N. Voloshínov) con los que se pretende ilustrar algunos de los temas objeto de reflexión por parte de este autor (y que se mencionan en el desarrollo de la primera parte del libro).

El primero de estos textos, *Más allá de lo social. Ensayo sobre la teoría freudiana,* constituye una crítica al freudismo, pero más respecto a sus bases filosóficas que en cuanto a su consideración como escuela psicoterapéutica. Bajtín califica la teoría freudiana como un «psicobiologismo», reflejo de la filosofía burguesa de finales del siglo XIX y de principios del XX, empeñada en reducir la vida y el psiquismo humano a la realidad orgánica y biológica, con el consiguiente rechazo de la condición sociohistórica esencial del hombre. Además, considera que la pretensión del freudismo de presentar la esencia biológica del psiquismo humano de forma objetiva y científica (y no apelando a los términos de la psicología subjetiva, excesivamente «consciente y racionalista») se ve frustrada, porque lo que hace en realidad es traducir o proyectar las necesidades materiales del ser humano (físicas, fisiológicas y socioeconómicas) en una serie de imágenes metafóricas y dramatizadas (pulsiones reprimidas, inconsciente, censura, etc.) de un organismo psicologizado, sujeto a la dinámica de fuerzas psicológicas internas que actúan sobre fenómenos mentales propios de una conciencia subjetiva (representaciones, emociones, afectos, deseos).

El segundo texto, *¿Qué es el lenguaje?,* es un ensayo sobre el origen y la evolución del lenguaje, sobre el carácter marcadamente social e ideológico del mismo y, por tanto, de cualquier manifestación artística que lo utilice como instrumento, por ejemplo, la creación literaria. Para Bajtín, el origen y la evolución del lenguaje están determinados por su papel esencial en la organización del trabajo colectivo y en la organización sociopolítica de los grupos humanos. El lenguaje, asimismo, desempeña una función importante en la organización de la conciencia social y en la formación de la conciencia del individuo (a través del lenguaje interior). Tanto el

lenguaje exterior, instrumento esencial del intercambio comunicativo con otros, como el lenguaje interior, instrumento de comunicación con uno mismo, son un material ideológico (impregnado de la ideología de la clase dominante) con una orientación sociohistórica; es decir, están orientados hacia un «oyente social», ubicado en una situación y en un momento histórico concretos. Partiendo de esta concepción del lenguaje, se entiende que Bajtín considere el proceso de creación literaria como un proceso en el que paulatinamente el «oyente» se va haciendo más influyente y determinante en la construcción de los enunciados, del producto artístico (o dicho en otros términos, como un proceso en el que el intercambio comunicativo del creador con sus receptores se hace más explícito y decisivo en la materialización última de la obra).

En el tercer texto, *La construcción de la enunciación,* se desarrolla con más detalle la idea expuesta en el anterior sobre la influencia decisiva que la consideración del oyente o «auditorios» ejerce en la expresión lingüística, más concretamente, en la elaboración de las unidades elementales de la comunicación, los enunciados verbales. Bajtín destaca dos componentes del intercambio comunicativo social, como «fuerzas organizadoras vivas y esenciales» en la determinación no sólo de la forma estilística y la estructura gramatical de la enunciación, sino también de su significación: la situación o el contexto comunicativos y el «auditorio». Ambos determinan, más concretamente, la «orientación social» de la enunciación (en relación con el peso de la valoración sociojerárquica de los interlocutores) y el tema o el sentido de la misma (especialmente, los aspectos sobreentendidos, pero compartidos por los interlocutores, que constituyen la parte extraverbal de la enunciación). A su vez, es la orientación social la que ejerce un mayor protagonismo en la utilización de la gesticulación y de ciertas formas de expresión corporal que acompañan el discurso y en la entonación con la que se emiten los enunciados (que Bajtín considera como «expresión sonora de la valoración social»).

Una vez presentado en resumen el contenido de este libro, sólo resta expresar una franca recomendación de su lectura como un primer acercamiento, bien comentado y guiado, a la vida, la obra y el pensamiento de un personaje aún difícilmente accesible en la literatura de habla hispana, como es M. Bajtín. No obstante, permítaseme el atrevimiento de animar a los autores de este libro a que elaboren una nueva obra (para la cual el título de la presente sería más apropiado) en la que «se explote» en mayor profundidad el paralelismo que existe entre Bajtín y Vigotski, pues son muchas las coincidencias que se pueden observar en la trayectoria no sólo intelectual y profesional, sino también vital y personal de estos dos pensadores, y creo que sería muy interesante disponer de una «materialización» del estudio de este tema.

Beatriz Barquero Santander

ELIAS, N. (1994): *Conocimiento y poder.* Las Ediciones de la Piqueta, Madrid, 231 páginas.

Esta obra, compuesta por una recopilación de escritos de Norbert Elias, pone de manifiesto la línea de pensamiento de este gran sociólogo del siglo XX.

Un amplio *prólogo,* de la mano de Julia Varela, nos ayuda a situarnos en las dimensiones básicas de su obra. La exposición de su biografía nos permite entender las experiencias que le condujeron a elaborar un trabajo rupturista e innovador dentro de la Sociología, distanciándose de los enfoques filosóficos y sociológicos dominantes en los años cincuenta y sesenta. Una preocupación fundamental de Elias fue destruir los mitos, por ello se interesó por los factores que propiciaron el paso del conocimiento precientífico al conocimiento científico intentando elaborar una teoría del desarrollo del conocimiento humano. En su trayectoria intelectual son patentes las influencias de diversas disciplinas y autores (Marx, Weber, Durkheim...), así como su rechazo de los determinismos como punto de partida. Su teoría no surge de ideas y esquemas preconcebidos, sino del

análisis de los factores que contribuyen a explicar los procesos sociales.

El trabajo de Elias se desarrolla en el marco de la sociología histórica, donde los procesos sociales son estudiados desde una perspectiva de larga duración. Desde este punto de vista, no es lícito ignorar que la sociedad actual debe su configuración y estructura a otras sociedades más tempranas que la precedieron y la encaminaron hacia una diversidad de posibles futuros. Esta razón llevó al autor a desarrollar modelos procesuales del desarrollo de la humanidad que mostraran la lógica interna de la dinámica social, proporcionándonos así una mejor comprensión del presente.

Elias mostró un especial interés por los procesos ligados a las luchas por el poder. En su análisis de las relaciones de poder aplicó un esquema diferente del utilizado hasta entonces por las ciencias sociales, considerándolo desde un punto de vista relacional como un elemento derivado de las complejas y conflictivas relaciones que se establecen entre los diversos grupos sociales y que conducen a algunos de estos grupos a monopolizar conocimientos y recursos económicos. Estudiando la distribución del poder a través de largos períodos de tiempo, Elias observó un cambiante equilibrio que le llevó a calificarlo como un proceso dinámico cuyo desarrollo no es lineal ni positivo.

Otra aportación fundamental de este autor es la crítica que dirige a la concepción tradicional del hombre como «homo clausus», es decir, como individuo libre, autónomo, singular e irrepetible, aislado y diferente de la sociedad. Para Elias, individuo y sociedad no son realidades separadas, los seres humanos dependen unos de otros en todas sus circunstancias. El ritmo de desarrollo de lo individual y lo social es diferente, pero los cambios suceden de un modo paralelo. La estructura social y la posición que un sujeto ocupa dentro de ella contribuyen a explicar el desarrollo de su personalidad, pero también, la personalidad del sujeto afecta a esa estructura social, dependiendo de la posición que éste ocupa. Elias articuló un modelo de análisis de las inclinaciones personales y las exigencias sociales, en el cual las oportunidades del individuo dependen de la sociedad en que vive, de su puesto en esta estructura y de la época histórica que le toca vivir.

Con el objeto de mostrar el pensamiento de Elias, este libro recoge en primer lugar *Conocimiento y poder,* la transcripción completa de la entrevista que en 1984 realizara Peter Ludes a Norbert Elias. A lo largo de esta conversación Elias expone con claridad su conceptualización del poder como monopolio de conocimientos que a su vez origina un monopolio de recursos. Los cambios en la distribución del poder producen cambios en la estructura de la sociedad. La democratización, por ejemplo, aparece como resultado de la formación de las masas a través de la educación, en una sociedad industrializada. En una democracia los partidos políticos son organizaciones de las que gobernantes y gobernados se sirven para ejercer un mutuo control, pero este equilibrio de poder puede quebrarse cuando los partidos políticos limitan el acceso de las masas al conocimiento y la información a través del control de los medios de comunicación y de las instituciones educativas. El nivel de poder que ejercen los diferentes grupos sociales varía, según Elias, como resultado de los cambios que se producen en estos grupos en cuanto a sus oportunidades de acceso al conocimiento.

La conferencia *El cambiante equilibrio de poder entre los sexos,* pronunciada por Norbert Elias en 1985, aparece también en esta obra. En ella, Elias nos ilustra una determinada situación de ejercicio de poder: el dominio de los hombres –como grupo social controlador de numerosos recursos de poder– sobre las mujeres, que han ocupado en diferentes sociedades posiciones subordinadas e inferiores. En este escrito, el autor realiza una amena revisión histórica de las relaciones entre ambos sexos en el antiguo Estado Romano, donde se produjo una evolución gradual desde la consideración de la mujer como propiedad del marido hasta una relativa igualdad en que los matrimonios y divorcios se producían por mutuo consentimien-

to. Para Elias, la paridad entre maridos y mujeres apareció como resultado de un proceso social civilizador desencadenado por la sensibilización de cada sexo hacia el otro.

En este libro figura el artículo de Elias: *Teoría de la ciencia e historia de la ciencia. Comentarios sobre una discusión,* publicado en 1972. Este texto es una aportación del autor al debate sostenido a principio de los años setenta por Imre Lakatos y Thomas Kuhn a propósito del problema de la relación existente entre teoría de la ciencia e historia de la ciencia. Para Elias, la historia es un cambio estructurado y diferencial y no una sucesión accidental de acontecimientos. Por este motivo, la historia de la ciencia debería ser estudiada a través de un modelo teórico comprobable de los procesos de crecimiento del conocimiento científico, que permita situar, explicar y comprender el momento actual de desarrollo de una ciencia. Elias nos recuerda que la historia de la ciencia no se produce aislada de los restantes procesos de desarrollo histórico ni de los cambios generales de la estructura de la sociedad. Hasta ahora no se ha elaborado un modelo de conjunto que muestre la complejidad de las relaciones entre el desarrollo de la ciencia y de otros aspectos de la sociedad.

Otro artículo de Elias, *El retraimiento de los sociólogos en el presente,* publicado en 1987, cierra este libro. En este escrito el autor se lamenta de la actual tendencia de la sociología a ignorar el pasado de las sociedades humanas y centrarse únicamente en los procesos actuales. Para Elias, es necesario recurrir al estudio de épocas anteriores para explicar las estructuras sociales actuales, para determinar la dirección de los procesos sociales a largo plazo y, en último término, para predecir el posible desarrollo de la humanidad.

Los textos agrupados en este libro son una muestra representativa del trabajo de Norbert Elias; a través de ellos se traslucen las líneas básicas del pensamiento de este autor: su concepción histórica de la sociología, su interés por las relaciones de poder y su análisis profundo de las estructuras sociales. También es posible admirar a través de estos escritos la claridad del proceso de reflexión de uno de los grandes sociólogos de este siglo.

MiriamElena Alonso de la Hera

GEERTZ, CLIFFORD (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (Trad. de A. L. Bargados). Barcelona, Paidós, 297 páginas.

Puede, en principio, sorprender que la edición castellana de un libro como el de Geertz se considere relevante en educación como para merecer una reseña bibliográfica. Pero quizá uno de los exponentes y artífices más influyentes en el giro hermenéutico-interpretativo de las ciencias sociales (entre ellas la educación) haya sido la antropología cultural, ocupando un destacado lugar Clifford Geertz. Así lo afirma, por ejemplo, John Olson en una obra *(Understanding Teaching)* atravesada por un enfoque hermenéutico de la enseñanza: «*La contribución de la obra del etnógrafo Clifford Geertz es fundamental para el enfoque interpretativo de comprensión de la acción humana*». El propio Eisner en su «ojo ilustrado» *(The Enlightened Eye,* 1991) estima clave la interpretación de la cultura escolar de Geertz. Naturalmente, la lectura de Geertz la voy a hacer desde mis propios intereses de la teoría de la enseñanza.

Cliffort Geertz es profesor en el prestigioso «Institute for Advanced Study (School of Social Science)» de Princenton, Nueva Jersey. En 1973 Geertz recopiló un conjunto de ensayos sobre *La interpretación de la cultura* (Trad. cast. de A. L. Bixio, en Barcelona, Gedisa, 1988), en el que destacaba aquel excelente artículo inicial titulado «Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura». Diez años más tarde (1983) Greertz ofreció una segunda recopilación bajo el título de «Conocimiento local» *(Local Knowledge. Further essays in interpretative anthropology),* libro que comentamos. En castellano la propia editorial Paidós ha publicado en 1989 *El antropólogo como autor* (original: *Works and Lives: The Anthropologist as Author.* Stanford, CA: Stanford

University Press, 1988), y la más antigua, de 1968, *Observando el Islam. El desarrollo religioso en Marruecos e Indonesia* (Barcelona, Paidós, 1994, traducción por el mismo A. L. Bargados). Además la *Revista de Occidente* publicó el último capítulo de «El antropólogo como autor» (núm. 93, 1989, pp. 85-107) y el ensayo «Historia y antropología» (núm. 137, pp. 55-74). En *Observando el Islam,* Geertz compara dos culturas islámicas distantes (Marruecos y Javal como estrategia de confrontación de semejanzas y diferencias para lograr una antropología comprensiva de las culturas. Por su parte en *El antropólogo como autor* analiza la especificidad de la literatura antropológica en las obras de cuatro clásicos (Lévi-Strauss, Evans-Pritchard, Malinowski y R. Benedict), sirviéndole para fijar la especificidad y semejanzas entre sí y los textos de otras ciencias sociales.

El debate epistemológico, desde la segunda mitad del XIX, ha consistido en saber si solo hay un método científico y una forma de explicación válida (positivismo), y en tal caso en qué consiste dicho método (p.e. reformulaciones de la filosofía de la ciencia postpositivista); o si en las ciencias sociales cabe defender –desde diferentes ángulos– una metodología propia, en función de su objeto y modo de acceso al conocimiento, ajeno al modo de proceder científico-natural: el método propio sería hermenéutico o interpretativo, con el objetivo de «comprender» las acciones humanas. Con el estilo que le caracteriza Geertz constata que *«muchos científicos sociales han renunciado a un ideal de explicación basado en leyes y ejemplos para asumir otro basado en casos e interpretaciones, buscando menos la clase de cosas que conecta planetas y péndulos y más esa clase que conecta crisantemos y espadas».* El giro hermenéutico vendría simbolizado por haber pasado de querer buscar conectar planetas y péndulos, recordando el intento de Galileo, a crisantemos y espadas, por recordar el célebre ensayo de R. Benedict sobre la cultura japonesa. Cualquier intento de definir las ciencias sociales al modo de las naturales, añorar una concepción meramente tecnológica de las mismas, está ya –por suerte o desgracia– definitivamente condenado al fracaso.

Hemos dejado de añorar en ciencias sociales el viejo sueño de construir una física social, para entender que se trata, en palabras de Geertz, *«no de una ciencia experimental que busca leyes, sino de una ciencia interpretativa en busca de significaciones»;* pues en lugar de explicar los fenómenos sociales con causas y efectos hemos optado por tratar de comprenderlos, situándolos en marcos locales de conocimiento. *«La tendencia hacia una concepción de la vida social como algo organizado en términos de símbolos, cuyo significado podemos alcanzar si estamos dispuestos a comprender esa organización y a formular sus principios, se ha desarrollado hasta alcanzar proporciones formidables. Los bosques están llenos de intérpretes ambiciosos».* En este contexto de «ascenso del giro interpretativo» Geertz intenta dar a la etnografía (y, por reducción, a la antropología) un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de cuentos (en el mejor sentido de la palabra, en una tarea semejante al crítico literario. De este modo la perspectiva hermenéutica del estudio de la cultura, lejos de una idea de ciencia empírica o experimental, se reduce a un conocimiento situacional o local, siendo la descripción etnográfica una especie de género narrativo: *Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de «interpretar un texto») un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada,* señala Geertz en el célebre texto sobre «descripción densa». De acuerdo con este propósito se requiere que el antropólogo se inserte en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo. La antropología no es cuestión del empleo de un método preciso sino de que el antropólogo se comprometa –en un esfuerzo intelectual– a convertir su descripción en «densa» y la cultura como texto. Contar algo etnográficamente es hacerlo mediante una *descripción del mundo en el que adquiere sentido, sea éste como fuere* (señala en este libro, p. 179).

Precisamente, Geertz ha abogado por un concepto «semiótico» de cultura en que ésta se entiende no como una entidad a la que puedan atribuirse causalmente acontecimientos sociales, modos de conducta, formas o procesos sociales, sino como un sistema de signos interpretables, siendo *un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa.* Dentro de la llamada «antropología postmoderna», Geertz representa una primera etapa («antropología interpretativa»), pues a partir de 1986 en que se publica la «biblia de la antropología postmoderna» (que sería *Writing Culture,* edición del Seminario de Santa Fe, de 1984, por James Clifford y George Marcus), se critica el programa de descripción densa de Geertz y de la cultura como texto para pasar al programa de los textos sobre la cultura o «metaantropología». En años recientes, Geertz *(El antropólogo como autor)* se ha sumado al movimiento, estudiando la antropología como un género de ficción, aunque para Geertz la actividad básica sigue siendo la descripción del otro, mientras que para Clifford el objeto no es el nativo o el extraño, sino la representación antropológica del otro. La propia editorial Gedisa ha publicado (1992), recopilada por C. Reynoso que realiza un buen prólogo, un reading sobre el movimiento postmoderno en antropología titulado *El surgimiento de la antropología postmoderna.*

Cifrándonos en el libro objeto de este comentario, éste se compone de un conjunto de ocho ensayos, agrupados en tres partes y precedidos de una introducción, producidos en diversos tiempos y para distintos foros, lo que le da una riqueza, pero también una pluralidad de temas. El propio Geertz en la introducción los recuenta: *La naturaleza figurativa de la teoría social, la interacción moral de mentalidades opuestas, las dificultades prácticas para observar las cosas tal como otros las observan, el estatuto epistemológico del sentido común, el poder clarificador del arte, la construcción simbólica de la autoridad, la ruidosa diversidad de la vida intelectual moderna, así como la relación entre lo que la gente toma como un hecho y lo que considera justo. Estos temas son abordados, uno tras otro, en un intento de comprender, de algún modo, cómo comprendemos comprensiones que no nos son propias* (p. 13).

El libro comienza con ese manifiesto-proclama, al tiempo que modelo de ensayo, que fue *Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social* (orig. de 1980). En ese célebre ensayo Geertz constata el giro cultural que está produciendo una refiguración del pensamiento social: *Los científicos sociales han empezado a comprender que no necesitan emular a los físicos o a los humanistas de gabinete... han asumido un enfoque hermenéutico.* Tomando como analogías las figuras del juego, el drama y el texto, Geertz traza un apasionado panorama de lo que significa el giro «interpretativo» en las ciencias sociales. Esto implica, más que reducir el estatuto científico de las ciencias sociales, un realineamiento de ambas (naturales y sociales). Una explicación interpretativa, en palabras de Geertz (p. 34), *centra su atención en el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres (esto es, todos aquellos objetos que por lo común son de interés de la ciencia social) tienen para quienes poseen tales instituciones, acciones, costumbres, etc.*

En *«Desde el punto de vista del nativo»: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico* se plantea cómo hemos de entender las cosas desde el punto de vista del nativo, para desplazar el tema de una posible identificación moral o comunión empática con ellos a una cuestión epistelógica: comprender mediante un círculo hermenéutico el todo a partir de las partes y éstas a través del todo, como medio para construir sus modos de expresión. Se trataría de producir una interpretación que no sea prisionera de los horizontes mentales de los desritos, ni ajena a las tonalidades de sus existencias: no exige una *correspondencia interna de espíritu con los informantes, sino descifrar qué demonios creen ellos que son.* Por otra parte Geertz ha argüido que el sentido común puede ser visto como un sistema cultural, que puede ser captado –de acuerdo con la idea de Wittgenstein– como seguir una regla o comprometerse en una forma de vida. Como sistema cultural el sentido común es una interpretación de la experiencia, *lo que subsiste*

cuando todos esos sistemas simbólicos más articulados han agotado sus cometidos, lo que queda de la razón cuando se han desestimado sus conquistas más sofisticadas (p. 115).

El arte como vehículo de significado, forma un sistema cultural con un papel en la vida de una sociedad, que ha de ser estudiado semióticamente como construcción de significados con los que los individuos dotan de sentido a cosas de su medio. En lugar de medios de comunicación o signos prestos a ser descifrados, es preciso concebirlo y estudiarlo como modos de pensamiento, que expresan un modo comunitario y, por ello, local, de ver el mundo. En otro ensayo reflexiona con motivo del carácter carismático sobre el simbolismo del poder, en que éste no recae en el que lo ostenta sino en las condiciones que lo hacen centro de atracción. Más interés tiene el análisis sobre *El modo en que pensamos ahora: hacia una etnografía del pensamiento moderno,* donde plantea cómo comprender la radical diversidad que presenta el pensamiento moderno, concentrándose, en la comprensión etnográfica del pensamiento moderno, en la utilización de datos convergentes, la explicación de las clasificaciones lingüísticas y la investigación del ciclo de la vida. El último ensayo *(Conocimiento local: Hecho y ley en la perspectiva comparativa),* el único inédito que –al tiempo– da título al libro, se dedica a la relación entre la descripción de los hechos y la aplicación de la ley, para subrayar el carácter local del conocimiento tanto en antropología como en derecho, en lugar de una ley general que pudiera ser aplicada a hecho particulares.

No participamos ya, por tanto, del ideal de un monismo metodológico, ni pretendemos un «new dualism» en la investigación educativa; pues si el ideal de naturalización del conocimiento didáctico está, para bien o mal, casi definitivamente agotado, la comprensión hermenéutica de las acciones parece constituirse en el ámbito propio de las ciencias sociales. Como dice magistralmente Geertz (p. 33) ya no consideramos a las ciencias sociales como *ciencias naturales subdesarrolladas que esperan sólo el tiempo y la intervención de las regiones más avanzadas de la ciencia para adquirir solidez, (...) liberados de la tarea de convertirse en individuos taxonómicamente honorables, las personas que se califican de científicos sociales han logrado la libertad necesaria para desarrollar su trabajo en función de sus necesidades, y no de acuerdo con las ideas heredadas sobre lo que deben o no deben hacer.*

Sin embargo una tendencia excesivamente etnográfica, transferida al campo educativo como estudio de casos, principalmente a partir de la obra de Geertz, ha dado lugar al rechazo de una perspectiva *etic* (externa), para quedarse sólo en la búsqueda de significado y sentido hermenéutico de las acciones de los centros educativos observados, huyendo de toda posible explicación causal, comparativa, generalizable o teórica. En una polémica en nuestro país, que paradójicamente ha tenido escaso eco, el antropólogo J. R. Llobera *(La identidad de la antropología.* Barcelona, Anagrama, 1990), desde una perspectiva más científico-natural, ha arremetido contra la antropología postmoderna de Geertz, advirtiendo que una sacralización del trabajo de campo y de la «descripción densa» *(thick),* como fin en sí mismo, al perseguir *menos la clase de cosas que conecta planetas y péndulos y más la clase de vínculos que conecta crisantemos y espadas,* convierta los estudios de casos, a fuerza de permanecer en un plano *emic* (interno, nativo) interpretando textos borrosos, en malas descripciones literarias –dice Llobera– y además, sin valor explicativo o teórico alguno.

La posible legitimidad del empleo del método científico-natural al campo social, y, por ello de la explicación *(explanation)* causal o nomológico-deductiva, sólo se justificará si no renuncia a cualquier tipo de «mediación» con la comprensión *(understanding* o, en términos alemanes, *verstehen),* al tiempo que la causalidad no sea entendida de modo nomológico-deductivo. Karl-Otto Apel ha expuesto las ventajas de una mediación entre ambas tradiciones, especificando los siguientes principios: 1) *Las ciencias del espíritu o ciencias sociales tienen que contar efectivamente con diversas mediaciones entre comprensión del sentido y explicación causal, a modo de tipos ideales;* 2) *Con todo, ninguno de tales tipos de mediación corresponde,*

en sentido estricto, al modelo científico-natural de la explicación causal nomológica (Subr. orig.).

Precisamente echamos en falta en la discusión que Geertz entabla con el pensamiento moderno, la ausencia del debate entre hermenéutica y crítica de las ideologías (Gadamer-Habermas, pero también Apel o Ricoeur), en que para superar los condicionantes hermenéuticos se ha resaltado la necesidad de una crítica de las ideologías: si el investigador etnográfico debe limitarse a describir fenomenológicamente lo que observa y las autoconcepciones de los observados, o puede legítimamente plantear de modo prescriptivo alternativas críticas a la realidad observada. De este modo, en los últimos años, nuevos enfoques críticos de la etnografía están cuestionando seriamente los primeros análisis naturalistas de la investigación cualitativa. Hemos creído que bastaba sumergirse en la cultura nativa para describir fielmente, mediante una observación participante, en sus más nimios detalles, la verdad de dicha cultura escolar, dejando en suspenso las preconcepciones de la cultura del investigador. En la medida que no cabe una descripción «neutra» (i.e. libre de teoría) mediante una lectura inocente de la cultura, ni una generación inductiva (i.e. espontánea) de categorías, ni el investigador debiera practicar un «turismo intelectual» (menos aún ser un «voyeur»), cabe comprometerse, en una dirección, con unas acciones emancipadoras para los sujetos, o, en otra, refugiarse en la propia narratividad del texto, mediante «descripciones densas» que postmodernamente nos acerquen a los narradores de historias bien construidas como los literatos, donde la verdad venga dada por la propia plausibilidad en la construcción de la narración. Aceptando el giro hermenéutico, es preciso reconocer también los propios límites de la comprensión hermenéutica.

Antonio Bolívar

VV.AA. (1994): *Jóvenes españoles 94*. Madrid, SM, 269 páginas.

La Fundación Santa María patrocina desde 1984 estudios sobre la juventud española. La última de las publicaciones a que han dado lugar, «Jóvenes españoles 94», incluye ya en su título una afirmación, frente al homogeneizador «juventud» de las primeras publicaciones de la serie, pues la diversidad de valores, actitudes y comportamientos se revela en este trabajo como componente básico de la juventud. Se presentan cinco estudios a partir del material obtenido mediante encuestas a jóvenes españoles de 15-24 años. Aunque cada uno de ellos posee entidad propia hay un hilo conductor, la profundización en la identidad juvenil, que consolida la unidad del trabajo. Los aspectos técnicos de la recogida de datos se presentan como anexo metodológico.

El primer capítulo, firmado por el profesor Pedro González Blasco (doctor en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Autónoma de Madrid) centra conceptualmente «la identidad» desde distintas disciplinas, para luego aportar una visión global de los jóvenes y su identidad: consigo mismos, con la juventud, con los adultos, y con las distintas instituciones. El interés intrínseco de la información aportada se ve potenciado por la voluntad de interpretación y reflexión. Se señala, por ejemplo, un importante desequilibrio en el hecho de que la mayoría de los jóvenes no esperen autorrealizarse en el trabajo cuando muchos afirman que el éxito profesional es fundamental en su vida, o una trivialización de la relación padres-hijos en pro de una aparente paz doméstica.

Como factores que influyen en la construcción de las identidades juveniles se analizan el paro, el consumismo y los medios de comunicación. El estudio concluye, en la mencionada línea reflexiva, con una tipología de las desviaciones en la personalidad que se perciben como riesgo de la naturaleza de la sociedad actual. En contrapartida, otras de sus características –libertad, información, tolerancia– se señalan como poten-

cialmente positivos para la construcción de identidades.

En el segundo estudio Ana Irene del Valle (licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Deusto) aborda la vida cotidiana y las relaciones personales de los jóvenes españoles. Partiendo de un hecho central, la dilatación de la permanencia de los jóvenes en el hogar familiar como refugio afectivo y material, se analizan las relaciones familiares. Los niveles de conflicto y tolerancia en la vida familiar muestran los ajustes relacionales entre padres e hijos necesarios para posibilitar la convivencia.

Se describe una amplia aceptación de las ideas de familia y matrimonio que pasa por una nueva valoración de estas instituciones, basada en las relaciones igualitarias y la primacía de la propia relación de pareja. Desaparece su carácter legitimador de las relaciones sexuales, ante las que se constatan actitudes liberales. Un interesante análisis del sistema de creencias apunta a una quiebra de los estereotipos sexuales, aunque no a su total desaparición.

El profesor Javier Elzo (doctor en Sociología por la Universidad de Deusto) aborda en el tercer capítulo la religiosidad de los jóvenes, privilegiando el estudio de la religiosidad experiencial, difusa y sin normas, frente a la institucional. Como indicadores de esta religiosidad existencial se analizan las experiencias ante la naturaleza o un ser superior, la credibilidad concedida a las prácticas parareligiosas y las sectas, y el ámbito de la oración personal.

Se examina si la autoidentificación religiosa se correlaciona con actitudes y valores concretos, y la influencia concedida a las convicciones religiosas en aspectos centrales de la vida de los jóvenes. El enfoque experimental es capaz de detectar aspectos de importancia cualitativa, como una reinterpretación de la religión en que no se vincule ésta sólo a los momentos difíciles, sino también a la felicidad. Como indicadores de la religiosidad institucional se estudian la práctica religiosa y la actitud ante la Iglesia católica.

Destacan dos conclusiones del análisis: el individualismo característico de la sociedad actual conduce a la construcción de la propia religión y por otro lado, la Iglesia, con sus códigos normativos, no es capaz de dar a los jóvenes respuestas cercanas a sus demandas vitales.

El capítulo sobre la integración en la sociedad de los jóvenes lo firma Francisco Andrés Orizo (doctor en Sociología, director del instituto de investigación social DATA, S. A.). Revisa el complejo proceso en que se socava la interpretación convencional de la dialéctica tradición-modernidad, cuya más evidente crisis se encarna en el aumento de la libertad para lo propio y el rechazo a lo exterior. El examen de los valores morales de los jóvenes, que suelen verse como abanderados de la modernidad, lleva a una conclusión básica: La permisividad es amplia, menos la tolerancia, y más pequeña aún si afecta al ámbito laboral. Sin embargo, se señalan en España las actitudes más solidarias de Europa frente a otros grupos étnicos.

Al revisar la participación social de los jóvenes, destacá el peso de las relaciones interpersonales como vías de socialización en detrimento de las instituciones de tipo político o religioso, y la pérdida de importancia de los medios de comunicación. Finalmente, se estudia la orientación política por vía de la autodefinición política y la identificación geográfica, y las correspondencias entre estos dos ámbitos.

Por último, Javier Elzo presenta un ensayo tipológico a partir de los rasgos sobresalientes que singularizan a seis «modelos» de jóvenes en cuanto a actitudes y valores.

Se trata, en definitiva, de una obra importante, recomendable por el interés de su enfoque, exhaustividad de los materiales, acertada estructuración global y notable esfuerzo interpretativo.

Elena Bordons Gangas

GARCÍA GONZÁLEZ, MAGDALENA; GARCÍA MORIYÓN, FÉLIX y PEDRERO SANCHO, IGNACIO (1994): *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente.* Madrid, Ediciones de la Torre, 254 páginas.

Pocas veces se encuentra uno, desde su particular experiencia de lector, con textos como el presente, en donde el proyecto y la arquitectura coinciden con el resultado y el revestimiento. Pocas veces, pues, con un edificio a la par sólido y brillante; de ahí que cuando tal texto adviene, uno se felicite por el hallazgo. Por cierto que hasta la misma edición resulta materialmente bella, bien cuidada a la par que sobria, dentro del Proyecto Didáctico Quirón, y más en concreto arropando ese vasto edificio que ya representa en nuestro país la Filosofía Para Niños, respecto del cual podrá uno estar de acuerdo o en desacuerdo, mayor o menor en ambos casos, pero nadie discutirá al menos la importancia que ha logrado alcanzar en nuestro país como mi tema aglutinador y aunador de muchísimas voluntades docentes de Bachillerato, sobre todo en un momento delicadísimo y triplemente crucial de la evolución de nuestros institutos: el momento específicamente profesional-gremial, el momento de la transición ideológica durante la era PSOE, y el de la propia crisis epistémica de un occidente tardomoderno a finales del bimilenio que concluye.

No sería justo ni necesario silenciar en este contexto la aportación asombrosa del profesor Félix García Moriyón, «alma mater» de esa nueva situación, tan aglutinadora que no conoce precedentes en nuestro país.

En lo que se refiere ya propiamente al libro *Luces y sombras. El sueño de la razón en Occidente* lo primero que me ha sorprendido es que aún siendo (como supongo) tres los redactores, el estilo resulta casi homogéneo; al menos yo no he sido capaz de advertir bruscas transiciones literarias entre las partes redactadas por cada colaborador, y no creo ser de los que menos se fijen en el estilo. Desde luego este simple hecho induce a pensar que las 254 páginas han sido trabadas y trabajadas muy en común tras muchas horas de convivencia y de sintonía, cuando lo frecuente es que este tipo de sucesos literarios se limite a la condición de sumatorio de doxologías más o menos dispares sin demasiada comunionalidad ni voluntad de identificación.

Luego, con *Luces y sombras* nos encontramos ante un texto de alta cultura, en la medida en que una cultura es alta cuando lejos de achaparrarse en abstrusos fárragos o de perderse en complejos laberintos, quiere alzar la nervatura de sus naves centrales y de sus columnas pilares hasta el cielo mismo de las ideas; por situarse entre el cielo y la tierra el discurso filosófico merece ser dignificado como tal, ya que un pensamiento que no se pregunta por lo que le trasciende se decapita a sí mismo, y por su parte un pensamiento que huye de la inmanencia se ignora a sí mismo. Trascendencia sin inmanencia, ciega; inmanencia sin trascendencia, vacía; trascendencia que arrojas por la puerta, trascendencia que se te cuela por la ventana. Casualmente casi el mismo número de referencias textuales pertenecen en el libro que comentamos al maestro Platón que al maestro Aristóteles, casi las mismas a Descartes que a Hume, aunque tal vez ni los propios autores del texto se hayan dado cuenta de esta casualidad no tan casual y sí tan causal.

Justo es, por ende, añadir que el libro es apreciable, sabe muy bien lo que pretende, que no se mueve ni entre el azar errático ni entre la necesidad dogmática; en efecto, todo texto que se precie se constituye en bloque de proyectos y de materiales que siempre se eligen en función de un diseño, es decir, de una opción reflexiva, no por eso arbitraria. Una opción textual sería arbitraria cuando en ella todo cupiese, cuando del texto cooptado se puede quitar y poner aleatoriamente, y si sale con barbas San Antón; por el contrario –este es el caso presente– por muy optativa que sea la opción, apenas resiste el *addendum et corrigendum* aleatorio, pues entonces se vendría abajo el edificio. Dicho de otro modo: en el presente libro el cálculo de resistencia de materiales se halla meticulosamente diseñado en función del espacio disponible y del volumen de los mate-

riales, de ahí que quepa en él la ampliación y el matiz, evidentemente, pero de él no podría salir otro libro contrario a él mismo.

Apenas se adentra uno en el texto (tan didáctico como inteligible, como cualquiera puede apreciar) va viendo, por lo demás, simultáneamente dos cosas: de un vistazo la entera arquitectura, de otro las capillas laterales de las naves, que no por laterales se aislan de la planta central, antes al contrario componen un mismo escenario. De ahí la inevitable lectura a la par comprensiva y comprehensiva de este texto amorosamente razonable, multidisciplinar (multidisciplinar desde dentro, por «endósmosis», no desde fuera por mera adición extrinsecista): ¿qué dedo de la mano verdaderamente cultural te quitarían que no te doliera?

Pero aquí no se trata de amputar nada, ni de hacer componendas apriorísticas y rígidas para casar lo incasable, podemos transitar tranquilamente por sus espacios interiores sin que nadie nos asalte, sin que ni siquiera lo negativo funcione a modo de corazón duro frente a lo positivo del alma bella; en consecuencia nos hallamos ante un texto sanamente *dialéctico* donde la negatividad sirve como motor de lo positivo (en la dialéctica *negatio-afirmatio),* y por ende ante un texto *esperanzado,* porque aquello que hoy es o parece negativo, si se sabe tratar y corregir, puede tornarse mañana elemento de creatividad y no signo de contrariedad. Dicho de otro modo: no se da aquí por perdida la historia porque no se da por perdida la razón, y a su vez no se da por perdida la razón porque en última instancia no puede darse por perdido al hombre, de modo y manera que todo texto así orientado ha de resultar antes o después un texto personalista y comunitario, congregador aunque retador.

En fin, en este sueño de la razón de Occidente, los sueños de la razón no producen monstruos, aunque a veces sí hayan emanado quimeras; en todo caso, distinguir entre o apolíneo y lo dionisíaco, lo racional y lo real, lo normal y lo pteratológico, eso lleva su tiempo y su paciencia. Y no conviene nunca segar antes de tiempo y mucho menos condenar a la hoguera nunca. Verdad es que Occidente administró a veces demasiado mal su propio patrimonio de racionalidad, y que en su ejercicio no ha sido oro cuanto relujera; verdad es que la mitificación de la razón ilustrada ha supuesto el inicio de muchas barbaries porque cuando lo mejor se corrompe se troca en lo peor; pero verdad también que al olmo viejo pueden volver a salirle algunos renuevos verdes, sobre todo si la mano que los recupera es tan inteligente, amorosa y propositiva como la de estos tres autores, Magdalena García, Félix García e Ignacio Pedrero.

Carlos Díaz

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los titulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografia. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

SUMARIO

LA PROFESIÓN DOCENTE

JAVIER BARQUÍN: *La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión.*—VICTORIA A. FERRER PÉREZ, M.ª ANTONIA MANASSERO MAS, ÁNGEL VÁZQUEZ-ALONSO, JOANA FORNES VIVES y CARMEN FERNÁNDEZ-BENNASAR: *Apoyo social como factor modulador del estrés en la enseñanza.*—JULIO CABERO ALMENARA y FELICIDAD LOSCERTALES ABRIL: *La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas.*—ANTONIO GUERRERO SERÓN: *La construcción social del Magisterio: orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones.*—MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ: *Ciclos en la vida profesional de los profesores.*—CARLOS MARCELO GARCÍA: *Constantes y desafíos actuales de la profesión docente.*

ANTONIO VIÑAO FRAGO: *Historia de la Educación e Historia Cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones.*—JOSEP M.ª ROTGER: *Necesidades de formación en la empresa y sistema universitario.*—JOSÉ M.ª NUÑEZ ESPALLARGAS y V. FONT MOLL: *Aspectos ideológicos en la contextualización de las Matemáticas. Una aproximación histórica.*—FERNANDO GIL VILLA: *El estudiante como actor racional. Objeciones a la teoría del capital humano.*—XIMENA SÁNCHEZ SEGURA y FRANCISCO FERNÁNDEZ MATEO: *Clase social y códigos sociolingüísticos en escolares básicos de Valparaíso y Viña del Mar (Chile).*

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO: *La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía. Una aproximación etnográfica.*—ALFREDO OLIVA DELGADO: *Ideas de educadores preescolares españoles sobre desarrollo y educación infantil.*

VICTORIA SÁNCHEZ GARCÍA: *La formación de los profesores y las matemáticas: Algunas implicaciones prácticas de las investigaciones teóricas.*—MARIO DE MIGUEL DÍAZ: *Revisión de programas académicos e innovación en la enseñanza superior.*—JOSÉ DEVÍS DEVÍS: *Deporte, Educación y Sociedad: hacia un deporte escolar diferente.*—ÁFRICA MELIS: *La Formación Profesional durante el Tercer Reich.*

JUAN ANTONIO GARCÍA FRAILE: *Historia de la Educación en España y América.*—Recensiones.

Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones