

Culturas y modelos docentes

Plácido Guardiola Jiménez

Departamento de Sociología y Política Social.

Universidad de Murcia

I. Introducción

El presente trabajo constituye la continuación y culminación de la investigación desarrollada en mi Tesis Doctoral . En ella, se desarrolla un trabajo previo de tipo cuantitativo a partir de una encuesta al profesorado no universitario en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia¹, donde se concluía que las variables sexo y nivel que imparte el profesor eran, entre otras de menor importancia, las que mejor explicaban los modelos docentes que el profesor sustenta en el ejercicio de su profesión. Las diferencias encontradas en las practicas didácticas estaban relacionadas en gran medida con el área que imparte; sin embargo, lo que el docente pensaba acerca de los fines últimos de su práctica, de la relación con los compañeros, de su profesión, la LOGSE, la interacción con sus alumnos, el currículo, el libro de texto, etc., mostraba un mayor grado de asociación con las categorías del nivel educativo y el género del profesor que otras variables como la experiencia docente o la formación. Constatado que en buena medida las diferencias observadas entre el profesorado, estaban explicadas por estas variables; sólo desde una metodología cualitativa de marco abierto podríamos conocer en qué sentidos y significados difieren Maestros y Profesores de Medias, cómo Hombres y Mujeres difieren en aspectos relacionados con su profesión de docentes. Las conclusiones sobre el análisis cualitativo que a continuación exponemos, proceden de veintinueve casos de historias de vida profesional, recogidas a lo largo de varias entrevistas con los historiados. Sus discursos verbales han sido transcritos y, posteriormente tratados con el programa Win-Max, a fin de realizar un análisis de contenido de estos textos. Los casos historiados fueron elegidos por constituir tipologías profesionales que por sus peculiaridades o características (trayectoria profesional, experiencia docente, actitudes ante la educación, niveles en los que imparte clase, etc.) aparecían como representativos del conjunto de sus compañeros. En ningún caso, por tanto, hablamos de representatividad estadística

¹ Una síntesis y avance del análisis cuantitativo puede encontrarse en las actas del VI Congreso de Sociología de la Educación Jaca 1997 Garcés Campos, Ramón (1998:409-425)

La composición final y características de nuestros historiados la recogemos en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1. Características de los historiados

<i>Caso</i> ¹	<i>Sexo</i> ²	<i>Nivel</i> ³	<i>Edad</i>	<i>Exp. docente</i>	<i>Área</i>	<i>Cargo</i> ³
1.- F.A.L.	M	P	59	39	Ciencias	J
2.- N.I.T.	V	P	43	21	C. Sociales	N
3.- C.A.R.	M	P	33	8	Física y Química	N
4.- E.L.O.	M	P	45	20	Educación Física	N
5.- I.N.A.	M	P	47	23	Infantil	N
6.- G.A.R.	V	P	40	19	C. Sociales	S
7.- J.M.A.	M	P	23	0	Infantil	N
8.- J.S.E.	V	P	40	20	E. Física	S
9.- L.O.L.	M	P	27	4	Inglés	N
10.- M.A.N.	V	P	53	29	Ciencias	D
11.- M.A.R.	M	P	56	36	Generalista	N
12.- C.A.I.	M	P	36	11	Infantil	N
13.- R.E.L.	M	P	32	2	Ciencias	N
14.- I.T.A.	M	P	43	22	Lenguaje	N
15.- O.Q.E.	V	P	40	18	Ciencias	J
16.- T.I.A.	M	P	65	28	Primaria	N
17.- O.N.I.	M	P	40	20	Ciencias	N
18.- C.E.N.	V	P	50	30	Lengua	D
19.- A.R.O.	M	S	42	22	Lengua	N
20.- M.A.S.	M	S	59	22	L. y Literatura	N
21.- A.T.A.	V	S	33	9	Matemáticas	S
22.- P.E.Z.	V	S	35	10	Tec. FP	N
23.- A.L.A.	M	S	42	20	Inglés	N
24.- C.A.M.	V	S	37	14	Tec. de FP	D
25.- O.T.A.	M	S	54	22	Inglés	J
26.- O.S.E.	V	S	35	10	C. Sociales	J
27.- O.R.I.	M	S	42	18	Física y Química	N
28.- R.D.O	V	S	54	28	Física y Química	J
29.- R.I.O.	V	S	59	35	Ciencias	S

(1) Las siglas no tienen ninguna significación, por tanto, no corresponden a la identidad de los sujetos. Fueron elegidas al azar para identificar los textos que se adjuntan en los Anexos.

(2) **P** = Maestro **S** = Profesor de Secundaria o F.P. (3) **D** = Es o ha sido director, **J** = Es o ha sido Jefe de Estudios **S** = Es o ha sido Secretario **N** = No desempeña ni ha desempeñado cargo alguno.

Para el análisis de contenido, hemos dividido los significados expresados por nuestros historiados en torno a los siguientes ámbitos: la profesión docente, los fines educativos, los cambios sociales y educativos, la práctica docente y la organización escolar.

II. La Profesión docente

Dentro de este ámbito temático se recogen las manifestaciones y sentidos expresados por nuestros historiados en torno a los motivos de su elección profesional y su inicio, El saber docente y la formación, las satisfacciones y frustraciones del trabajo y el valor social de su profesión.

II.1. La elección profesional y sus inicio

La forma por la que terminarán dedicándose a la profesión docente, es en la mayoría de nuestros historiados, una elección circunstancial (necesidades económicas, de su familia, era una carrera asequible, encontró trabajo interinamente, etc.), lejos de una elección voluntaria por vocación desde joven; sin embargo, se aprecia un comportamiento diferente según el nivel y género de estos. Así, entre las mujeres y los Maestros hay más vocaciones que entre los varones y Profesores de Secundaria. Este tipo de elección en la Enseñanza Primaria viene siendo constatado por el hecho de ser una carrera corta, asequible a las posibilidades económicas de su familia, etc., tal y como han señalado, Lerena, C. (1987), Sabater, J. M. (1997) y otros.

El profesor describe sus primeros días de ejercicio como un choque brusco con la realidad y las dudas y nervios generados por no tener contrastada su capacidad docente. El profesor se sabe sólo y responsable ante la clase, por lo que esta experiencia no es comparable a sus días de prácticas; en ellas, la compañía del profesor titular y el que recayese en esta la responsabilidad hacen que las situaciones no sean comparables. Esta incorporación forzada se ve agravada por el sistema de elección de curso que sigue el escalafón del profesorado; de ésta forma, son los novatos y los últimos en incorporarse quienes se ven obligados a llevar a los grupos de alumnos más difíciles o desfavorecidos con los que cuenta el centro. En nuestro análisis de contenido lo hemos codificado como “*te dan lo peor*”, y aparece en cuatro casos de nuestras historias.

N.I.T. (*Te dan lo peor*): *También que llegas y la novatada; eres el último y pagas el pato; me dice el jefe de estudios si quiero un curso o estar de apoyo y elijo un curso; era un quinto que tenía veinticuatro alumnos y se convirtió en cuarenta con dieciséis repetidores.*

La excesiva juventud, el no saber si podrá hacerse respetar o si tendrá autoridad en la clase, es el motivo -en otros casos-, de las dudas y ansiedades que manifiesta el profesorado. Tampoco es ajeno el hecho de que en muchas ocasiones, por el sistema de elección de curso ya referido, se les asignen materias afines u otras distintas a la de su especialidad.

En una de cada cuatro historias de vida profesional, el recuerdo físico de la clase donde imparten su primera clase es negativo, calificándola de fea, horrible, no adecuada para fines educativos, etc. Esto viene a confirmar que también son novatos quienes desempeñan sus funciones en los peores destinos y aulas. Sólo cuatro historiados no recuerdan sus inicios con ansiedad o dificultad.

II.2. El saber docente y la formación

La base del saber profesional se encuentra en la experiencia adquirida en la clase, a base de práctica docente. En todas las historias aparece la categoría “*experiencia*” como constitutiva de ese saber hacer; sólo en el caso de la profesora que llevaba meses de ejercicio no hay una mención directa a ella. El profesor atribuye a la experiencia todo o la mayor parte de su bagaje profesional.

Otro elemento en el que hay una gran coincidencia entre nuestros historiados es la escasa preparación docente que proporciona la formación inicial recibida; aunque son Maestros quienes reconocen que ésta les proporcionó un bagaje de conocimientos general.

De la formación inicial, el periodo de prácticas es el aspecto mejor valorado, destacan la ayuda que éstas supusieron en sus comienzos profesionales; pero también aquí aparecen opiniones negativas (3 casos dos de los cuales corresponden a Enseñanzas Medias).

Nuestros historiados, atribuyen de forma diferente las contribuciones que en su saber profesional ha jugado el intercambio de experiencias con los compañeros y el recuerdo que como estudiantes tienen de sus antiguos profesores. Son principalmente los maestros (en 10 de 14 casos) y las mujeres quienes reconocen que el trabajo con compañeros ha contribuido a su bagaje profesional, mientras que en secundaria sólo se reconoce esta aportación en cuatro ocasiones, y tres de ellas son mujeres. De forma que si nuestros datos cuantitativos ya indicaban una mejor valoración de mujeres y maestros hacia el trabajo con compañeros, estos datos cualitativos, lo confirman de nuevo. Entre

los Profesores de Secundaria aparece Por lo que se refiere al recuerdo de los antiguos profesores, los Profesores de Secundaria conceden algo más de importancia, lo que se explicaría con plena lógica si tenemos en cuenta su menor formación inicial en didácticas. Y son ellos también quienes señalan las contribuciones a través de la autoformación, mediante lecturas de libros, revistas especializadas, etc.

El sentido general de todas las manifestaciones es que la formación debe responder a las necesidades del día a día en el aula, prueba de ello es la presencia de los también numerosos textos codificados bajo “*Muy teórica*”, en los que aparece una dura crítica a la excesiva teorización de la formación realizada. Esto, explica el que en 8 de las historias se defienda el que sean únicamente los docentes quienes la impartan y, en ningún caso, se apuesta en exclusiva por expertos universitarios.

E.L.O. (Debe impartirla): *Debe ser impartida por los compañeros que tienen más experiencia, que saben los problemas que se tienen en el aula; pero no los profesores de universidad, que imparten docencia a chicos mayores que estudian porque quieren. Estos sabrán mucho, pero no saben de los problemas con los que nos enfrentamos a diario. Tus compañeros sí saben por dónde van los tiros.*

M.A.N. (Debe impartirla): *Lo mismo que sí me parece a mi personalmente, que la universidad debe participar en la formación y no debe ser ajena a ella con cursos, sin que desaparecieran los actuales CPRs, que hacen un trabajo cercano a la escuela, que es interesante. Pero la capacidad formativa de la Universidad a más alto nivel, con personas más especializadas y de mayor autoridad intelectual en ciertas materias, podría ser también beneficiosa.*

C.A.M. (Debe impartirla): *creo que de alguna forma habría que unir la universidad al sistema educativo; pero no para que se anden por las ramas o hiciesen un curso... un CAP de estos que hacen y al final creo que no sirven para nada; sino hacer que la universidad se baje al terreno, que sepa de qué van los centros, que conozca que se hace en ellos.*

J.M.A (Debe impartirla): *No creo que deba estar ligada a la Universidad, porque ves una línea muy clara de separación entre un profesor que ha sido maestro y otro que no ha salido de la Universidad. Normalmente los CPRs están compuestos por maestros, y están más cerca de nuestras necesidades.*

A.T.A. (Debe impartirla): *Tiene que ser alguien con contacto directo y que sepa de lo que está hablando, no digo yo que forzosamente estén dando clase; pero sí que haga poquito que hayan dejado la clase. Lo que no funciona es teoría, teoría y teoría; hay que hablar de la angustia del día a día que existe en el docente y esa angustia tienen que resolvértela con casos reales, no con elucubraciones. La universidad suele pecar un poquito de eso; yo sé que quizá tenga más preparación en muchas cosas, pero suele pecar de estar más alejada del mundo de la calle y si no se abren al profesional de la calle se van a quedar en un mundo anquilosado, teórico y lleno de trabas burocráticas.*

En la obligatoriedad de la Formación no existe una opinión coincidente, si seguimos los casos de nuestros historiados: en los 16 casos que hablan de ello, 7 no se deciden por un modelo totalmente voluntarista, por el que se decantan 3 y los 6 restantes se manifiestan a favor de la obligatoriedad. En el grupo de quienes no terminan por decidirse por uno de los dos extremos, se razona la necesidad de hacerla obligatoria en ciertas situaciones profesionales.

En general se le hacen dos tipos de críticas negativas a la Formación Permanente, que fueron codificadas bajo como “*Sexenio*” y “*Muy Teórica*”. Los contenidos bajo el código “*Sexenio*” denuncian que este incentivo económico ha desvirtuado el sentido de la formación; en del segundo, indican que sus contenidos han sido demasiado teóricos y alejados de la realidad diaria del aula.

M.A.R. (*Muy teórica*): *Personalmente las veces que he ido a hacer un curso, a mi no me ha servido de nada, no he sacado apenas consecuencias; a excepción de alguno suelto, la mayoría nada. No me han valido, porque ha sido como ver los toros desde la barrera, no han sido prácticos; mucha teoría, mucha teoría, pero prácticos no, por lo que no he sacado nada.*

J.S.E. (*Sexenio*): *[...] hoy en día la formación es para cobrar sexenios, no nos engañemos; la inmensa mayoría de la formación que se hace es para eso, porque está estructurado así. De hecho se controla mucho más que cuando yo iba antes a los ICES a hacer mis cursos de formación, porque quería hacerlos [...] ;ahora en los CEPs se controla la asistencia y como te falte más del setenta y cinco por ciento no te dan la papela, la gente va por la papela.*

En esta crítica de lo excesivamente teórica que ha sido la formación, se esconde también la necesidad apremiante que siente el docente para encontrar las respuestas concretas que a modo de recetas doluciones los nuevos retos que la enseñanza y sus alumnos le demandan. Este sentimiento se deja ver en las manifestaciones de algunos de los propios historiados

N.I.T. (*Aportaciones*): *Claro, la gente también pide una panacea; siempre aprendes algo, te pueden dar pinceladas para que tú te sirvas de eso para aplicarlo; pero luego lo que vale es el trabajo del día a día.*

A pesar de las duras críticas que se le hacen a la formación, y en opinión de los mismos historiados que las realizan, se reconocen las aportaciones que ésta viene realizando al ejercicio de la profesión (en 8 casos, 6 de los cuales sostienen, a su vez, alguna de las críticas). Los 8 historiados que hacen valoración positiva son de Primaria y, en ningún caso hay valoración positiva, si se trata de profesores de Secundaria.

II.3. La carrera docente

En este apartado se han incluido los aspectos más ligados a los problemas, ventajas e inconvenientes del ejercicio de la profesión. Se recogen las expresiones sentidas por nuestros historiados acerca de las satisfacciones y frustraciones de los docentes, el reconocimiento social y algunas de las características de la profesión, como la ausencia de incentivos profesionales.

Hay una gran unanimidad en centrar las satisfacciones de la profesión en el alumno; todos nuestros historiados hacen mención a las alegrías que han recibido de éstos, aunque en cinco casos no las mencionan directamente como satisfacción profesional, sino que aparecen relacionadas con su vocación docente u otros aspectos. Dentro de esa coincidencia generalizada de que el alumno es el origen de su satisfacción profesional, se distinguen dos significaciones diferentes: una más ligada al trato y relación humana y personal que hemos codificado como “*Personal*”, la otra más relacionada con el progreso académico y de aprendizaje del alumno que codificamos como “*Académica*”.

Como muestra ilustrativa de estos códigos hemos seleccionado los siguientes:

E.L.O. (Personales) *Las mayores satisfacciones como profesional te las llevas cuando ves por la calle a antiguos alumnos, ahora están en la Universidad, pero te reconocen y saludan con agrado. Te agrada comprobar que se acuerdan de ti.*

O.N.I. (Personales): *[...] mi mayor gratificación en los últimos años ha sido el ganarte la confianza de un grupo; cuando luego han venido ha verte, cuando te hayan regalado un ramo de flores (que es la intención lo que cuenta), cuando han venido a contarte un problema críos de cierta edad o un problema que no se lo han contado a sus padres y te lo han contado a ti.*

L.O.L. (Académicas): *Las mayores satisfacciones han sido cuando mis críos aprobaban, cuando veía yo que entraba en septiembre y la clase era un desastre, que me decía: ¡Oh Dios mío! y me echaba las manos a la cabeza, si éstos vienen fatal, si no saben leer... y luego llega junio y ves que saben hacerlo; te dices, madre mía, si yo no daba un duro a que éste fuese a sacar esto. Eso te da mucha satisfacción, mucha, a mí me ha dado mucha.*

I.T.A. (Académicas): *Las mayores satisfacciones en el trabajo las encuentro también en los críos, por supuesto. Te quiero decir que los que llevo bien, a esos les pongo actividades como si fueran de primero de COU, ¿a ver si me entiendes? A ver si son capaces de esto; van a concursos y ganan, hacen trabajos de investigación; son satisfacciones de verdad, no que salgan en algún teatrillo y se aprendan la obra bien.*

Si el trato y contacto con los alumnos es fuente de satisfacción con preferencia entre mujeres y Maestros, el éxito académico y en el aprendizaje predomina entre profesores de Secundaria y en los varones.

Menor coincidencia aparece en aquellos elementos que originan alguna frustración profesional; aquí el abanico de posibilidades que nos aparece reflejado en sus historias y cuyos textos han sido codificados con los siguientes tres códigos: “*Administración*”, aquellos relacionados con el trato recibido por las autoridades académicas; “*Compañeros*”, su origen está en la relación con éstos y “*Los resultados*” ocasionado por la falta de resultados en los alumnos. Ejemplo de cada uno de ellos son los siguientes:

R.I.O. (*Administración*): *Las mayores frustraciones que he tenido, lo han sido a nivel ministerial. Porque hemos sido, no digo maltratados, porque maltratados no; pero nos han tratado con un poco de desprecio.*

M.A.R. (*Compañeros*): *Creo que más bien me ha dolido más el comportamiento de los compañeros que el de los alumnos; porque no te apoyan y en el momento que quieres tu hacer algo, salirte de la rutina diaria y hacer algo que no es lo de siempre, normalmente surgen las envidias, el cuchicheo y el decir tras de ti. Esto no se puede evitar.*

A.T.A. (*Los resultados*): *Pero normalmente pienso que cualquier trabajo es más gratificante que el acabar nueve meses y volver la vista atrás y pensar que no has hecho nada con ciento y pico alumnos que has tenido y que no has podido sacar punta de la mayoría de ellos.*

Pero los tipos de frustración no se reparten por igual, de forma que son los profesores de Secundaria (en los 3 casos encontrados) quienes en exclusiva centran sus males en la administración; los de Primaria (en los 10 casos) lo hacen de forma exclusiva en sus compañeros de trabajo. En las insatisfacciones por los resultados (7 casos), ambos colectivos de docentes nos aparecen representados, con 3 casos los de Primaria y 4 los de Secundaria.

Dentro de este apartado hemos codificado casos donde el calado de la frustración o insatisfacción no aparecía como un hecho aislado o puntual, sino que presentaba signos de permanencia en el tiempo y síntomas de mayor calado y profundidad. Aparecían en los textos connotaciones de evidente cansancio y desilusión profesional, a veces por múltiples causas que no se terminaban de especificar o aparecían de forma imprecisa. Estos textos, se han codificado como “*Desencanto*”, y a modo de ejemplo citamos a continuación algunos:

F.A.L. (*Desencanto*) *He cogido la jubilación anticipada con ganas porque la situación de la escuela es ahora mismo bastante desagradable, por el desconcierto que hay a nivel de participación de padres, de equipos directivos, el ambiente que existe de control.*

O.N.I. (Desencanto): *Estoy muy pesimista, tengo un gran desencanto de mi experiencia docente, yo esperaba otra cosa. No sé si será por el material que te encuentras, por la zona donde estás, o lo que sea... [...]*

A nivel personal yo creo que cada vez me quedan menos alicientes para seguir con esta profesión, tenía que ser al revés; pienso a veces, sobre todo cuando llega gente de veinte años joven a la enseñanza y me acuerdo con la ilusión con la que yo empecé. Me veo sin ilusión; el sistema no me ha apoyado, sino que me ha chafado. Se lo digo a mi marido que la gente habla de cuándo se vaya a jubilar y yo, al ritmo que voy, no se si voy a aguantar hasta la edad de jubilación.

A.L.A. (Desencanto): *Después sí hubo un espacio de tiempo en el que sí sentí que me gustaba la relación con la gente y con los alumnos. Ahora estoy otra vez, se conoce, en la bajada de la curva, de haber perdido un poco la perspectiva o la esperanza en la enseñanza como una meta así... Algo que te mueve, que te deja, dices tú: ¡ay, venga vivir para esto! ... [...]*

pero me lo están poniendo cada vez más difícil y voy perdiendo mucho de ese ímpetu que yo tenía, de esas ganas, de ese creer que yo podía intervenir en la mejora de la sociedad y todas esas historias. De eso me parece que ya voy abriendo los ojos a la realidad, me veo un poco el trabajador de la enseñanza, el obrero de la enseñanza, más que una vocación y unas perspectivas de futuro, estoy un poco desencantada. [...]
He pasado épocas de todo, como luego digo: estoy deseando encontrarme cualquier otro trabajo y quitármelo de encima en la última evaluación, al final de curso. Pero normalmente pienso que cualquier trabajo es más gratificante

Otro aspecto analizado dentro del ámbito de la profesión es el reconocimiento social de la profesión, que es abordado por 23 de nuestros historiados. Hay coincidencia en que la profesión docente cuenta con una falta de aprecio social frente a otras profesiones; sin embargo, se matizan diversos significados para esta devaluación del docente. En once de estos casos aparece reflejado el tópico recurrente de las vacaciones extensas de las que gozan los docentes. En cuatro casos aparece la desautorización del maestro junto a los nuevos y más numerosos derechos de padres y alumnos como fuente de ese desprestigio, sin olvidar que la participación de los padres en el sistema educativo, que también es citada, como causante de esa depreciación social profesional; los padres ahora opinan sobre las decisiones a tomar, a pesar del consejo del profesor que antes era seguido fielmente. Socialmente, el nivel cultural, es mayor y el profesor deja de ser ya representante de una aristocracia cultural, los padres tiene mayor bagaje y autonomía para cuestionar sus decisiones; no depositan esa confianza, que anteriormente entregaban de forma incondicional en el maestro como depositario de esos bienes culturales. Por utilizar las imágenes gráficas de algunos de nuestros historiados, el maestro «[J.S.E.: ...] ha perdido escala; antes le regalaban más pollos y jugaba más al dominó con el alcalde y el farmacéutico; pero esos tiempos ya han cambiado.». Ya no forma parte de las «fuerzas vivas» del pueblo. «[C:E:N:...] del grupico famoso de echar

la partida del maestro, el cura, el alcalde y alguno más». Otro historiado describe este aspecto de la siguiente forma: «[N.I.T.:...] como dice Sabater en su libro, no ves en un coloquio a un maestro, ves abogados, psicólogos, pero no ves maestros en un coloquio, en una tertulia.»²

R.E.L. (Reconocimiento social): *antes se le tenía más respeto y estaba más valorada la figura del maestro o la maestra. Ahora lo ven como si fuese un trabajo de jauja, cuando realmente es un trabajo muy duro y, muy importante, porque estás trabajando no con papeles sino con personas. Estás formando personas, por lo menos en infantil y primaria, que les va a condicionar la vida futura, estás sentando las bases de la personalidad, del desarrollo cognitivo, de un montón de cosas y realmente no está valorado. No tienes ninguna medida coercitiva para hacerle callar a un niño, para que te respete. Deberíamos tener alguna medida coercitiva; antes pasaba que te portabas mal, a lo mejor ni lo de antes ni lo de ahora y, el padre apoyaba al maestro y decía: - "Muy bien si le ha pegado, yo luego le voy a pegar en casa" porque claro se supone que el maestro lo hace por bien del crío y el padre se pone de acuerdo con el maestro porque en definitiva repercute en el niño. Pero es que ahora es al revés; si se te ocurre soltarle algún cachete, es que luego va el padre contra ti, como si le hubieras pegado porque te gusta pegarle; no te gusta pegarle, te gusta que esté atento, se comporte, te atienda. Creo que la figura del maestro ha perdido mérito, se ha rebajado en importancia*

G.A.R. (Reconocimiento social): *Se nos ve bastante mal, ahora estamos en Julio y con el primero que te encuentras lo primero que te dice es que: -"¡Que vacaciones tienes!" Que si tenemos muchas vacaciones y, fíjate, estamos a veinte de julio y estoy aquí trabajando en el despacho."*

L.O.L. (Reconocimiento social): *He llegado a muchos sitios que no están relacionados con la escuela y he oído: "Vamos, los maestros de fiesta" y he tenido que saltar y decirles: -"Mire Ud., Yo soy maestra y es fiesta no porque yo quiera que lo sea, sino porque en el calendario lo es". No hay derecho, la sociedad nos mira muy mal, es que no nos lo reconocen; es que hay un albañil y dicen oye qué casa o qué obra más buena ha hecho o el fontanero qué bien lo ha arreglado; pero los maestros...*

Finalmente, en el marco de la carrera profesional, hay otro aspecto que no ha pasado desapercibido para nuestros historiados, que descubren su carrera profesional como plana y falta de incentivos profesionales. Este aspecto ha sido codificado como “*Falta de incentivos*”, y aun cuando hay referencias indirectas a este aspecto en nueve de los historiados hablando de otros temas (formación, futuro, etc.), cuatro de ellos, todos profesores de Secundaria, le dedican expresamente una atención específica, como muestran estos ejemplos:

² Se refiere al libro; Sabater, F.(1997): “*El valor de educar*”, Ariel, Barcelona.

A.T.A. (Falta de incentivos): *Esta profesión, si estás muy contento con lo que estás haciendo, si te enrolla el tratar con los chavales y esas cosas es muy gratificante; pero a nivel profesional es muy limitado; uno puede aspirar a ser director del centro, sabiendo todos los problemas que eso tiene y poco más. Bueno, ahora te dan la opción de ser catedrático.*

C.A.M. (Falta de incentivos): *Es una profesión que, en cuanto a perspectivas de futuro, o cambias o te vas, esto está muy limitado. ¿Perspectivas de futuro? Si hay algún cambio en esto es que todos los años los alumnos cambian y entonces los enfoques son distintos; pero por lo demás, aquí no hay posibilidad de subir por decirlo de alguna forma. Veo la profesión plana, muy plana.*

III. Los fines educativos

En este apartado se recogen las opiniones y valoraciones que nuestros historiados sostienen sobre el fin primordial que debe guiar la educación. Sobre el fin último que persigue la educación, hay bastante consenso entre nuestros historiados al destacar que la educación, además de los contenidos académicos, debe conseguir formar a los jóvenes como personas, para la vida social y cívica. Esta dualidad de las finalidades educativas viene claramente expresada en la mayoría de nuestras historias profesionales. Los aspectos relacionados con lo que podríamos llamar la educación en la convivencia, en el respeto, etc. configuran, a juicio de éstos, el fin primordial de la educación, los contenidos siguen presentes entre sus fines; sin embargo, en ningún caso son destacados por encima de estos rasgos de la educación global como personas. A la hora de valorar esa dualidad, diez profesores mantienen que los contenidos y la educación integral como personas deben sostener un equilibrio; mientras que otros ocho, se inclinan decididamente por esta última faceta educativa. Pero esa doble valoración no funciona igual según el género del profesor; de hecho, los historiados que valoran la educación integral sobre los contenidos, son mujeres en todos los casos y preferentemente de Primaria.

A.R.O. (Dualidad educativa): *Yo, en una enseñanza de calidad, con respecto a mi área, metería los conocimientos teóricos, vamos a llamarle conceptuales, los procedimentales también básicos según el nivel y luego en una educación de calidad entra también la parte de educar, en tolerancia en valores, no solamente en conceptos. Porque no vale que tengan un nivel muy bueno, muy bueno, en contenidos teóricos y que no sepan actuar en sociedad; pero no solamente en el aula, fuera del aula, lo que estamos viendo un poco alrededor nuestro.*

Además de esta valoración dual sobre los fines educativos, en nuestras historias hemos codificado los diferentes sentidos que nuestros protagonistas dan a ese fin primordial de la educación en los siguientes códigos:

“Dualidad educativa”: expresan claramente ese equilibrio dual entre conocimientos, procedimientos académicos, etc. y los valores de la educación integral como personas.

“Dar respuesta a los retos”: aparecen referencias muy concretas al mundo activo o laboral, a los retos tecnológicos, a las demandas que la evolución y supervivencia social exigen.

“Desarrollo de capacidades”: los fines y objetivos educativos deben adaptarse a las capacidades del sujeto; el máximo logro corresponde al desarrollo total de las capacidades del sujeto.

Algunos historiados subrayan, además, que esta forma de enfocar la educación, de forma individualizada por capacidades, conduce a plantearse objetivos diferentes en cada caso y, por tanto, no cabe planteamientos únicos y exclusivos.

“Autonomía”: se integran aquí los fragmentos en los que el sentido último que debe tener la educación es que el niño sepa defenderse de forma autónoma en la vida. Tiene un carácter global, corresponde a desenvolverse en cualquier ámbito, sea este social, personal, cultural, etc.

“Aprender a aprender”: Se codifican bajo este código aquellos textos en los que el sentido final que se le otorga a la educación es el de adquirir técnicas instrumentales que permitan al alumno acceder por sí sólo a la cultura y nuevos conocimientos.

“Ser cívico”: se codifican aquí aquellos textos que manifiestan que los valores, el respeto, la convivencia, la participación en la vida social, etc. deben orientar y guiar en primer lugar la acción educativa.

La Tabla 2 muestra un resumen del número de aparición de los textos referidos a las finalidades así codificadas y su distribución por nivel y género de los profesores, donde es preciso señalar que estos códigos no son excluyentes, ya que un mismo profesor puede referirse a distintas finalidades a lo largo de su discurso; por tanto, en su historia pueden existir fragmentos codificados bajo uno o más códigos de este ámbito.

Tabla 2. Distribución de los textos codificados sobre fines educativos
por género y nivel

	Totales		Primaria		Secundaria		Mujeres		Varones	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aprender a aprender	6	14,0	5	18,5	1	8,3	4	18,2	2	13,3
Dualidad educativa	6	14,0	2	7,4	4	33,3	3	13,6	3	20,0
Dar respuesta a los retos	4	9,3	2	7,4	2	16,7	0	0,0	2	13,3
Desarrollo capacidades	3	7,0	3	11,1	0	0,0	2	9,1	1	6,7
Autonomía	9	20,9	9	33,3	0	0,0	7	31,8	2	13,3
Ser cívico	15	34,9	6	22,2	5	41,7	6	27,3	5	33,3
Total	43	100	27	100	12	100	22	100,0	15	100

Al analizar la presencia o ausencia de códigos por género y nivel, hay que destacar que el referido a “*Autonomía*”, no aparece en ningún historiado de Secundaria, y preferentemente, son las profesoras quienes lo indican (7 mujeres y 2 varones). Por el contrario, el dar respuesta a los retos sociales como las tecnologías, el mundo laboral, etc., es manifestado por los varones en los cuatro casos que aparece entre nuestras historias profesionales. Todo ello viene a confirmar el mayor peso que la educación en el sentido de formación integral tiene para las mujeres y los Maestros, frente a los Profesores de Secundaria y varones, que se inclinan más hacia los aspectos formales y académicos de su labor

IV. Los cambios sociales y la Reforma LOGSE

Siguiendo la percepción del profesor, analizamos aquí la incidencia que sobre la educación tienen los cambios sociales y los operados por la Reforma Educativa LOGSE. Abordamos por separado estos dos ámbitos del cambio; aunque obviamente, esta forma de operar responde al esfuerzo de aislar los elementos más simples de la realidad que todo análisis exige, no a que ambos lo estén.

IV.1. Los cambios sociales

En nuestros historiados aparecen textos que se refieren a los cambios sociales operados en los alumnos, los padres y el propio contexto escolar. En general, en cuanto a los cambios operados en el alumno se reiteran expresiones que vienen a señalar el desinterés del alumno hacia los propósitos educativos, el bajo esfuerzo que realizan o la

rebeldía que muestran hacia la disciplina escolar. Hacen más hincapié en el desinterés del alumno y su escaso esfuerzo los Profesores de Secundaria que los de primaria y ambos coinciden en el resto de las observaciones y no hay diferencias en estos aspectos según el género del profesor.

A la hora de valorar los cambios sociales operados en los padres se destacan, además de la devaluación del profesor, dos aspectos: el no refuerzo de las acciones realizadas en la escuela por parte de las familias y el que estas no llegan a cumplir sus cometidos educativos, abandonándolos en manos de la escuela, consienten todo a sus hijos o llegan en ocasiones a situaciones que los profesores califican de pasotismo. Ejemplo de estos fragmentos serían:

F.A.L. (Devaluación): *La actitud de los padres hacia la escuela y los maestros ha cambiado muchísimo con los años. La consideración y respeto que los padres tenían hacia el maestro ha desaparecido, el respeto con el que te llevaban a su hijo, aunque en algún caso fuese una mera norma social y por dentro no te respetase tanto, ahora no se ve. Ahora son los hijos los que te llevan al padre, es él quien lleva la razón y el maestro ninguna; siempre si un alumno no sale adelante es porque el maestro no sirve, no porque éste tenga algún problema y el padre lo tenga que afrontar también. Ha cambiado totalmente el planteamiento de la escuela.*

J.M.A. (No refuerzan): *Creo que es muy difícil, porque una de las mayores dificultades que tiene la escuela, es que fuera no tiene un seguimiento de lo que aquí se hace. Es decir, que aquí estás trabajando un aspecto y luego el niño en su familia, en la sociedad en general no ve reforzado eso. No es que crea que hay valores distintos entre escuela y sociedad, creo que no coincidimos en trabajar al mismo tiempo las mismas cosas, a lo mejor.*

A.T.A. (No cumplen): *Las familias veo que últimamente han dejado parcelas de la educación a las escuelas y los institutos, no las están asumiendo: como por ejemplo, qué te diría yo, pues ciertas normas elementales de respeto y convivencia. Tú tienes que perder muchas horas de clase, además de explicarles la fracción, cómo ordenar y cómo hacer polinomios, a que cuando está hablando un compañero no puede interrumpir, ni levantarse, ni tirar papeles al suelo. Cosas que son muy tontas y elementales que tendrían que traer muy trabajadas de las familias y no las traen.*

C.E.N. (Consentimiento): *Creo que los padres, me incluyo entre ellos, hemos cogido un poco relajación excesiva hacia los hijos. El miedo este ahora a no castigar, a no ponerte en contra de ellos y que ellos poco a poco te van comiendo terreno y van haciendo un poco lo que ellos consideran que está bien, que como personas de poca edad, a veces no es lo apropiado.*

R.E.L. (Pasan): *Creo que los padres los tienen, los enchufan a la tele, y ya te apañarás. Los padres somos más cómodos [...]*

Los cambios referidos a la familia y los padres, están más presentes en los textos de los profesores de Primaria que en los de Secundaria y, por ese orden, en las mujeres que en los varones. Esta mayor presencia de categorías codificadas en torno a los padres en los profesores de Primaria, viene explicada principalmente porque es el nivel que ahora tiene que cubrir muchas de las tareas antes desarrolladas por las familias y lo hacen las mujeres que se ocupan casi en exclusiva del nivel Infantil donde deben suplir las labores realizadas antes en el seno de aquéllas. Por el contrario la devaluación de la profesión docente como cambio en los padres, aparece con preferencia entre varones y profesores de Secundaria.

Sobre los cambios del contexto escolar, se pronuncian en menor medida los profesores, aunque destacan los siguientes aspectos: el aumento de las demandas de todo tipo que recaen en el sistema educativo educar para la Paz, el consumo, la educación vial, etc.), el relajamiento de la disciplina escolar y una mejora sustancial en medios y materiales, sin aparecer diferencias importantes en razón del nivel o género del profesor.

IV.2. La reforma LOGSE

Se observa en aquellos profesores que imparten o han impartido secundaria una mayor valoración negativa de los aspectos de la LOGSE; pero lejos de simplificaciones, no aparecen en ellos posturas concluyentes. Otra cosa distinta sería que al pedir una valoración global de todos los aspectos que encierra la Reforma, el profesor se incline hacia un lado u otro de la balanza. A través de las historias de vida, lo que sí estamos en condiciones de afirmar es que incluso en aquellos casos donde una valoración global negativa está presente a lo largo de sus textos, aparecen, sin embargo, aspectos valorados positivamente (la ampliación a los 16 años), o manifiestan que en teoría está bien.

Más adhesión se produce en Primaria; de hecho es en este nivel donde encontramos una mayor enumeración de sus ventajas. Así, de los diez profesores que manifiestan entre las mejoras de la Reforma la prolongación de la escolaridad, siete son de ese nivel. En otros tres casos (todos de Primaria), indican que la organización y funcionamiento en los centros va a mejorar gracias a la LOGSE.

Algo similar ocurre cuando el profesor manifiesta cómo ve la Reforma. Los textos que tratan de ello, han sido codificados como: *“Bien en teoría”* (cuando significan una aceptación teórica de la reforma) y *“Papel mojado”* (recogen una incredulidad total en

la mejoras educativas que pueda introducir). En la primera categoría, se encuadran ocho historiados, de los cuales cinco son profesores de Primaria y tres lo son de Secundaria; sin embargo en la segunda, tres de los cuatro casos codificados corresponden a Secundaria. Ejemplos de pertenecientes a estas categorías son:

A.L.A. (Bien en teoría): La veo bonita y la letra de la LOGSE me encanta; pero la veo tan utópica y tan fuera de lo que es la realidad [...]

F.A.L. (Papel mojado): He vivido la Ley Moyano, la Reforma del 70 con la LGE y ahora al final la LOGSE. Creo que estos cambios educativos no se han notado en la escuela, en absoluto. Han sido cambios nada más que a nivel de papeles, a nivel burocrático, pero no en el aula. La única incidencia que yo he observado es que los padres han ganado en influencia sobre la escuela, pero no en los demás [...]

Por el contrario, a la hora de enumerar los inconvenientes son en las historias referidas a los profesores de Secundaria, donde aparecen preferentemente los inconvenientes o problemas que la reforma está planteando. Dentro de estos hemos codificado los siguientes:

“Autopromoción” los textos donde señala que la promoción directa de curso, al cumplir el requisito de la edad es un inconveniente educativo. Este hecho provocaría efectos no deseados, como desmotivación del alumno y fracaso posteriormente al llegar al bachiller, al margen de no tener valor educativo alguno.

C.A.M. (Autopromoción): [...]creo que las promociones automáticas le han hecho mucho daño al sistema. El que se pueda promocionar con dos o con tres y, si la junta de evaluación lo considera adecuado con cuatro o con cinco, probablemente se le esté haciendo un favor al chiquillo que se está promocionando; pero no al que tiene alrededor, que tiene capacidad y se esfuerza, que está viendo durante tres o cuatro años cómo el compañero que lleva al lado va promocionando a su par y obtiene el mismo título y en las mismas condiciones que él, con menos esfuerzo.

“Obligatoriedad”: bajo esta categoría aparecen textos que indican la incongruencia educativa que suponen para los alumnos, y la sociedad en general, el que se obligue a permanecer en las aulas hasta los 16 años a aquellos alumnos que no lo desean, ya que no aprenden y son un foco constante de problemas en el aula.

A.L.A. (Obligatoriedad): Pienso que empezar la casa por el tejado es siempre un poco fuerte; primero poner las cosas obligatorias para que luego vean la necesidad, me parece que es un poco fuerte. Primero se tiene que crear la necesidad de los estudios y después darlos. [...] Ahora me he dado cuenta que no, que mucha gente esta allí porque no tiene más remedio, lo entiendo; los zagalos no saben dónde están; en un sistema que bueno, que bien, está así montado, pues estupendo.

“Excesivas materias”: se entiende que la implantación de materias como la música, el inglés o la educación física desde edades tempranas en la Primaria, impartidas por los correspondientes especialistas en la materia es un serio inconveniente para el aprendizaje de los alumnos. Consideran que a edades tan tempranas (a los 8 años), los cambios de profesor alteran el ritmo y clima de aprendizaje en las aulas; se insiste menos en asignaturas más importantes a esa edad, como el lenguaje escrito, etc.

I.N.A. (Excesivas Materias): En cuanto a lo negativo, veo mal la abundancia de especialistas; que comprendo que sean necesarios para la variedad de la enseñanza, pero que resta todo el papel a la figura del tutor, cosa que no me gusta. Creo que los especialistas en los niveles bajos de la enseñanza rompen la dinámica de la clase. [...]

Pero yo comprendo que es necesario para que el crío aprenda música o inglés. Y a los críos les encanta cambiar.

“Optatividad” la optatividad de la ESO no es positiva, por que resta tiempo a otras materias; de nuevo son los maestros, que no imparten enseñanza en ese nivel quienes señalan este inconveniente; y, por el contrario, ningún profesor de Secundaria donde se han implantado las materias optativas, hace mención al mismo.

M.A.N. (Optatividad): Otro aspecto en el que estoy en desacuerdo con la LOGSE es que han quitado mucho tiempo a las materias fundamentales para dárselo a otras materias, que no es que sean menos importantes, pero lo que no comprendo es cómo pueden darle cuatro horas a tecnología y solo tres a matemáticas.

Los inconvenientes derivaos de esa **Obligatoriedad y Autopromoción** son señalados preferentemente por los profesores de Secundaria y los varones, mientras que los de Primaria indican casi en exclusiva los ocasionados por las **Excesivas materias** y la **Optatividad**.

Mayor acuerdo suscita entre el profesorado el pensamiento de que la Reforma ha naufragado total o parcialmente por falta de una financiación adecuada; casi la mitad de los historiados (14 de los 29 casos) manifiesta que la escasez de recursos es el mayor inconveniente con el que ha tropezado la implantación LOGSE.

Las novedades que supone la puesta en marcha de la Reforma, y a juzgar por los textos de nuestras historias profesionales no salen muy bien paradas. Así, ocurre con los apoyos educativos a los alumnos con necesidades educativas especiales, donde se señala el mal o deficiente funcionamiento de los mismos. Coinciden en señalar que la solución al problema de los apoyos pasa necesariamente porque éstos se realizasen dentro del aula; pero esta solución no es factible por dos motivos: en primer lugar, la necesidad de

mayor dotación de personal en los centros (se suele cubrir las bajas o ausencias de algún compañero con el profesor de apoyo); en segundo, la resistencia de la mayoría del profesorado para aceptar a un compañero dentro de su clase.

El diagnóstico del alumno con necesidad de apoyo y adaptación curricular significativa, supone un seguimiento por parte del profesor tutor; éste deberá realizar el preceptivo informe del alumno y las adaptaciones necesarias; éstas serán supervisadas por el Gabinete de Orientación y entregadas al profesor de apoyo. Todo este proceso es percibido por el profesor como una tarea tediosa ante la cual, por falta de tiempo y dudas sobre los resultados, opta por no hacer adaptaciones curriculares significativas; las hace no significativas (estas últimas no requieren realizar este proceso y los alumnos son recuperados por él en su clase).

***A.R.O. (Apoyos-Resistencia):** Luego las adaptaciones curriculares significativas que llevan papeleo; muchas veces, por huir ya sinceramente del papeleo, no hago significativas, las hago no significativas y ya no tengo que hacer papeleo. Entonces les hago la adaptación como yo quiero y la recuperación como veo; pero ya por el papeleo, la verdad ¡eh!.*

En definitiva, lo expuesto por nuestros historiadados nos conduce a señalar que los apoyos educativos, que constituyen una de las piezas claves para conseguir los fines educativos que la LOGSE propugna (no debemos olvidar que el propósito que inspira la Ley es que todos los alumnos puedan concluir la ESO de forma satisfactoria, incluidos los casos donde son necesarias adaptaciones curriculares), funcionan en escasas ocasiones o lo hacen de forma deficiente. Dentro de esta línea de adaptación del currículo a las necesidades y peculiaridades del alumno -tema que constituye una de las claves fundamentales en la fundamentación psico-pedagógica de la LOGSE-, se encuentre el tema de la atención a la diversidad. Sobre ella, se expresan seis de nuestros historiadados, que coinciden en indicar la dificultad o imposibilidad de llevarla a buen término.

***M.A.N. (Diversidad):** Dentro del concepto de la utopía entraría la llamada atención a la diversidad que es algo imposible, como ya he comentado antes, puesto que no se puede tener un mismo currículo para todos los alumnos y adaptar ese mismo currículo a cada uno de ellos. No hay profesor que sea capaz de adaptar el currículo a la amplia variedad de alumnos que tiene ante sí. Como idea está muy bien pero en la práctica es utópico.*

En algunos casos, no se plantea la imposibilidad de realizarlas sino la falta de conocimientos para hacerlo; pero en cualquier caso, se ven muy difíciles de realizar o utópicas.

Otro de los temas estrellas de la LOGSE es el de la integración de alumnos con necesidades educativas Especiales, en siete historias profesionales encontramos textos que tratan de este tema y que han sido codificados como **“Integración”**; en todos ellos se refleja el éxito que ha supuesto, en cuanto a integración y percepción social de estos alumnos; sin embargo, no se valora igual el avance de éstos en cuanto a sus aprendizajes.

J.M.A. (Integración): [...] la integración de niños con NEE, por lo menos en los centros que he conocido. Creo que por lo menos sus compañeros del aula se han concienciado mucho más de la existencia de éstos y de hecho los están acogiendo y ayudando mucho. Aunque en otros aspectos a lo mejor estos niños con necesidades pudieran progresar más deprisa en aulas especiales, pero no conseguirían estos objetivos de integración social.

Finalmente, la descentralización auspiciada por la LOGSE dejaba en manos de los centros la concreción final del currículo mediante la elaboración del PCC (Proyecto Curricular de Centro), y daba juego para que éstos plasmaran sus propios modelos organizativos a través del PEC (Proyecto Educativo de Centro: recoge los reglamentos internos de funcionamiento y las finalidades específicas que persigue). Los contenidos referidos a estos aspectos, han sido abordados por quince de nuestros historiados, todos ellos pertenecientes a Primaria; esto vendría explicado por las diferentes formas en que ha sido abordada la contextualización del PCC en las escuelas y en los Institutos de Enseñanzas Secundaria. Mientras en las primeras no tienen mucho peso las áreas y los departamentos, los profesores cuando se reúnen para programar lo hacen por ciclos educativos; en los centros de Secundaria, el peso de los departamentos es muy fuerte y cada uno de ellos trabaja de forma independiente los currículos de su área. La diferente forma de trabajar de Colegios e Institutos hace que en los segundos la concreción del PCC sea más una recopilación de las programaciones departamentales que un proceso en conjunto, lo que conlleva en estos últimos una menor implicación y participación de su profesorado.

La mayoría de estos profesores han visto positivo el proceso de elaboración del Proyecto curricular ya que les ha permitido reflexionar y adentrarse en la realidad que circunda al centro; sin embargo, no creen que una vez realizado, se traduzca en programaciones o unidades didácticas concretas que permitan desarrollarlo en la práctica docente, por lo que quedaría en mero trámite. Esta última opinión la hemos

codificado como “*Un trámite*” y aparece reflejada en nueve de las 15 historias señaladas.

G.A.R. (*Un trámite*): [...] *el Diseño Curricular, el Proyecto Educativo y todo eso está ahí y nosotros vamos por otro lado prácticamente, que nos han hecho trabajar mucho en el papeleo; pero ese papeleo llevarlo a la realidad es lo que veo más difícil. Hombre, la contradicción entre la realidad y un Proyecto Curricular que hemos hecho nosotros mismos se explica porque eso hasta hoy es un mero trámite que hay que hacer y aunque la LOGSE y la reforma diga que se debe trabajar de una manera, la dinámica de los maestros es seguir con su rutina, es muy difícil de...*

En otros cuatro casos se pone de manifiesto que estos proyectos han sido copiados de los desarrollados por las editoriales, que los facilitaban en soporte informático. En defensa de esta argumentación hay que señalar que la Administración solicitó con el plazo de algunos meses su realización, lo que facilitó el que, ante la dificultad de enfrentarse por vez primera a su realización, se optara por copiarlos.

F.A.L. (*Copiados*): *Igual ha ocurrido con los Proyectos Curriculares y de Centro, están todos copiados. Las primeras editoriales empezaron a sacar los disquetes y la que se adelantó, le cogieron sus libros porque les daban el proyecto, ya está.*

V. La práctica educativa y la organización escolar

El último ámbito temático que abordamos mediante el análisis de contenido de nuestras Historias Profesionales, son los referidos a las propias prácticas docentes y el funcionamiento de los centros. En la práctica docente, la evaluación, el libro de texto, la programación y la evaluación de los alumnos serán los temas preferentes de atención; en el estudio del funcionamiento de los centros, se analizan los aspectos relacionados con los equipos directivos, la organización de los tiempos y el trabajo en equipo.

V.1. La práctica educativa

La mayoría de los protagonistas de nuestras Historias Profesionales perciben su propia práctica, como excesivamente formalizada; entienden e interpretan que esta formalización de su trabajo diario ha ido en aumento en los últimos años. Diecisiete de los sujetos historiados expresan directamente³ a lo largo de sus narraciones que ciertos rasgos de papeleo, burocratización, y formalismo son excesivos en su trabajo y que

³ Referencias más indirectas están presentes en la casi totalidad de las historias profesionales.

además han ido en aumento con la Reforma. Una muestra de estos textos codificados como **“Burocratización”**, la exponemos a continuación:

N.I.T. (Burocratización): La gente le achaca también el exceso de papeles, papeleo por todos lados, informes y los críos saben menos. Te exigen más informes; yo, ahora mismo, he acabado curso, ciclo y etapa; he acabado de todo y he tenido que hacer informes por triplicado de lo mismo.

Un aspecto que aparece en nuestras historias, más ligado a estos aspectos formales que a veces son calificados por los propios profesores de Burocracia o papeleo, es sin duda la programación de aula. En el análisis de esta última hemos codificado los textos que hacían referencia a la programación en tres categorías: la codificada con **“No es seguida”**, recoge manifestaciones donde se señala que la programación formal -la que se presenta a la inspección educativa- no se sigue en la práctica diaria; con el código **“Me sirve”**, se recogen aquellas opiniones de quienes piensan que la programación formal u otra más sencilla que ellos se elaboran constituye una guía importante en su trabajo diario; finalmente en la categoría **“Casera”**, se clasifican las manifestaciones realizadas por aquellos profesores que se marcan unas pautas sencillas de actuación por periodos de tiempo o temáticos. En ocasiones estas programaciones caseras consisten en una temporalización y selección de contenidos y objetivos que figuran en el libro de texto o el libro guía del profesor.

Si seguimos las frecuencias que siguen estas categorías entre nuestros historiados, hay que señalar que la mayoría de ellos (18 casos) no sigue la programación oficial, al no verla útil en el día a día. En algunos casos consideran que su valor docente no es otro que la reflexión que implica su confección. Diez profesores señalan que la programación adaptada por ellos (5 casos) o la oficial (otros 5), le es de utilidad

En cualquier caso, como apuntan los propios protagonistas, la programación oficial por sus plazos de confección, las circunstancias organizativas y administrativas en las que se mueve el sistema educativo, necesariamente está condenada a ser un mero ejercicio de proyección teórica.

A.L.A. (No es seguida): Las programaciones las hacemos tan a priori, antes de conocer un curso como vas a programar. A parte de no conocer el alumnado al que te enfrentas, pues hombre, puedes hacer una estimación con respecto a lo que tú has llevado y has ido viendo durante tu experiencia. [...] Yo, además, empiezo a programar en Septiembre y nos sentamos allí a programar, hacemos unas composiciones de lugar y, luego a lo mejor, estoy programando un curso que ni lo voy a dar, se lo estoy programando a otro profesor que no ha venido, porque no tiene su destino todavía... Ó sea, es que me parece tan absurdo programarle yo a un

compañero, con su curso, con un nivel que yo no voy a dar. Me parece de verdad que estamos montando unas cosas, sobre, sobre... estamos montando unos ladrillos, sobre paja [...]

V.2. La evaluación

Un tema recurrente sobre el que necesariamente se pronuncian nuestros historiados es, sin duda, la evaluación de los alumnos. La generalidad de nuestros historiados considera que es uno de los temas más difíciles y complejos a los que se enfrentan en su trabajo diario.

Un importante grupo de ellos expresa sentimientos de duda, culpabilidad o malestar, a la hora de evaluar a sus alumnos, especialmente cuando suspenden. Viven la evaluación como un juicio donde el error puede truncar en cierta forma la vida del examinado. Este sentimiento lo hemos codificado como **“Culpabilidad”**.

T.I.A. (Culpabilidad): La evaluación para mí ha sido siempre un trauma, no me he sentido capaz de decir este crío no, éste vale no vale, éste lo suspendo lo apruebo [...] No me he sentido capacitada para decir éste vale no vale, éste pasa, no pasa, no sé; es que la vida tiene muchas vueltas y hay gente que dices tú este no, no, no, no va, no va y no va. Luego resulta que sale del colegio y se empeña y quiere y ese crío triunfa y tú lo fastidias o lo estás suspendiendo, no hablo del instituto, hablo de la EGB.

Este sentimiento que hemos categorizado como **“Culpabilidad”** se da con mayor frecuencia en el Nivel de Secundaria que en Primaria y es más frecuente entre las mujeres que los varones.

En cuanto al sistema de evaluación seguido por el profesor encontramos cuatro procedimientos categorizados como sigue:

1. **“Examen”**: se incluyen aquellos textos en los que el profesor da un peso preponderante en sus evaluaciones a los controles escritos y exámenes. También aparecen en esta categoría los textos de quienes opinan que, la mayoría de sus compañeros, evalúan de esta forma.
2. **“El progreso”**: recoge las evaluaciones donde el profesor se centra principalmente en la evolución del alumno y su propio progreso en el aprendizaje.
3. **“La observación”**: incluye los casos en los que la observación diaria de la marcha del alumno y el trabajo en clase, constituye el núcleo central de la evaluación.

4. **“Global”**: corresponde a aquellos profesores que piensan que la evaluación es la suma de varios factores como: esfuerzo, actitud, comportamiento, etc.

A la hora de evaluar la observación diaria del alumno y el progreso que sigue, son seguidas fundamentalmente por profesoras de Primaria. El examen como práctica y sus resultados como eje fundamental de la evaluación, constituye la práctica más habitual entre el profesorado de Secundaria.

V.3. El libro de texto

Otro elemento que juega un papel central en la práctica docente del profesorado es el libro de texto. Para la mayoría del profesorado, éste es el recurso central de su trabajo diario en el aula, cuya importancia se ve amplificada si tenemos en cuenta que la programación real del aula -como sabemos-, sigue como de forma fiel o como guía el libro de texto.

Entre nuestras Historias profesionales, hay quince casos donde los profesores se refieren expresamente al papel del libro de texto; doce de las cuales corresponden a profesores de Primaria y las tres restantes a Secundaria. Estos profesores, en su mayoría (11 de 15) consideran que el libro tiene una importancia central en su trabajo; es muy importante y en torno a él gira su práctica. Estos textos se han codificado como *“Muy usado”*

J.S.E. (Muy usado): El libro de texto sigue siendo clave; el noventa y nueve por ciento de lo que con los críos hacemos gira en torno al libro de texto. Ya digo, pueden haber honrosas excepciones; pero el noventa y nueve por ciento gira en torno al libro de texto. La expresión "Estamos en mayo y me quedan dos temas" la has oído sesenta millones de veces -no me la estoy inventando yo-, a eso, es a lo que no se llega.

Tal y como pone de manifiesto J.S.E. en nuestra anterior cita, el libro se convierte en el corazón interno de la educación; su temario marca el ritmo de las clases; de ahí que se expresen frases, como las que cita nuestro historiado. En cuatro historias los profesores señalan que debería utilizarse de otro modo, que el libro debería usarse menos o mejor y que en ello está la clave. De nuevo, en estos casos que advierten del abuso del libro (codificados bajo *“Usar mejor”*), el agobio de terminar su temario constituye el peligro.

N.I.T. (Usar mejor): El libro de texto sigue siendo el noventa por no decir que el cien por cien del trabajo; lo que pasa es que tiene que ser menos; pero, claro, tienes que enfrentarte a algo, debes seguir como unas pautas, tampoco coger y dar el temario a tope o tener remordimientos porque te has saltado uno.

V.4. Las relaciones interpersonales

Dentro de este marco temático, incluimos aquellas manifestaciones de nuestros historiados que tratan sobre las relaciones con sus alumnos, los padres y sus compañeros de trabajo.

Sobre las relaciones con los alumnos, encontramos diecisiete historias profesionales que tratan del tema. En ocho de estas ocasiones, dan cuenta de la importancia que para la educación de sus alumnos tiene el que se les muestre afecto. Dan testimonio de la buena respuesta y el éxito educativo que han obtenido cuando las relaciones con sus pupilos se han basado en la entrega y cariño hacia ellos. Estas expresiones las hemos codificado como “*Afectos*” y una muestra de ellas es la siguiente:

J.M.A. (Afectos): Yo no creo que se pueda enseñar sin afectos hacia el alumno, te tienes que implicar y más a medida que son más pequeños. No quiero decir que te tengas que implicar a nivel personal, pero en refuerzos, apoyos; creo que cuando más pequeños son más lo necesitan.

T.I.A. (Afectos): Una cosa que me ha enseñado la experiencia, que me ha funcionado mucho, es querer a los chiquillos, quererlos; entonces, a partir de ahí, te haces con ellos también. Es importante esa relación con ellos; no es que estés ahí, nene te quiero mucho, ahora quererles sí. Creo que eso y tener ilusión es importante para enseñar.

Los ocho casos presentes en esta categoría de “*Afectos*” son mujeres, siete de ellas pertenecen a Primaria y una a Secundaria. Con un significado similar y próximo al anterior hemos establecido la categoría de “*Mostrar interés*”; en ella se recogen manifestaciones que indican la necesidad de mostrar al alumno interés y preocupación por él. Dentro esta última categoría se encuadran textos de cuatro historiados, todos de Primaria y tres de ellos mujeres.

Otros párrafos, con sentido próximo al que venimos comentando, los hemos categorizado como “*Disposición del profesor*”. En ellos se mantiene la necesidad de que el profesor se muestre dispuesto a dedicarle el tiempo y atención necesaria al alumno, valorando sus problemas e inquietudes aún cuando éstos tengan su origen fuera del contexto escolar. En esta categoría, tres de los cuatro casos reseñados pertenecen a Primaria, lo que viene a reforzar lo ya reseñado en la anterior categoría.

Un marco de relaciones con los alumnos que tiene un sentido diferente al anterior, lo encontramos en las historias de otros seis profesores. Este segundo estilo de relaciones que denominamos “*Marcar los roles*”, trata de dejar claras las reglas de juego desde los primeros contactos entre el alumno y el profesor; los alumnos deben conocer, desde

el inicio, qué se pretende de él y que el profesor no tolera que nadie se salga de las normas y objetivos; más tarde, es posible aumentar la confianza y familiaridad, nunca al comienzo. Este segundo estilo tiene mayor presencia entre los varones (4 de los 6 casos) y en Secundaria (también con 4 casos).

C.A.R. (Marcar los roles): *Primero respeto y yo lo que siempre; siempre hago es coger el control, la cuerda y conforme creo que puedo ir soltándola lo voy haciendo. Pero eso de entrar el primer día y decirles: estos son los temas que voy a dar; os doy a elegir los cuatro que más os gusten, vamos hacer muchos trabajos, no sé cuantos viajes... No, yo entro atando la situación y después conforme se puede ir soltando, hasta donde ellos veo que pueden andar sueltos. De lo contrario, a mi se me va la clase si no es así [...]*

Muy cercano en significación a esta última categoría, hemos codificado cinco fragmentos bajo el código “**Clima adecuado**”; se recoge aquí el sentir manifestado por los historiados que expresan la necesidad de que en el aula reine un ambiente de orden, trabajo, cierto silencio y respeto para que su labor educativa sea fructífera. Los cinco textos integrados en la categoría así definida pertenecen todos ellos a Secundaria, y refuerzan el sentido formal de relaciones con los alumnos.

C.A.M. (Clima adecuado): *Cuando yo hablo de clima en clase, ahí hay muchas cosas; hay actitudes por parte del profesor y alumno, hay respeto, un poco de disciplina o como quieras llamarlo; pero fundamentalmente hay una mezcla de disciplina, respeto, comportamiento, actitud ante lo que te están diciendo. Creo que muchas veces depende más del profesor que del alumno [...]*

En relación al clima que debe reinar en el aula para el trabajo docente, cinco de nuestros historiados confiesan que encuentran algún tipo de dificultad en conseguirlo a diario. Esta dificultad les lleva a forzar la voz, luchar contra la apatía del alumno o intentar hacerse respetar en la clase. Este tipo de expresiones se han codificado como “**Mantener la clase**”

F.A.L. (Mantener la clase): *La docencia es un trabajo como otro, y crear un clima propicio en la clase para que se pueda aprender, cuesta. Eso cuesta y, últimamente, en estos años finales, cada vez más. Ahora cuesta mucho crear ese clima dentro de la escuela que favorezca el aprendizaje, porque entran salvajes, auténticamente salvajes.*

En síntesis, de las narraciones de nuestros historiados se desprenden dos modelos de relación con los alumnos diferentes; uno, donde preferentemente se tienen más en cuenta las relaciones de tipo personal y afectivas; el otro, donde las relaciones están más formalizadas. El primero se adopta más en Primaria y por mujeres, mientras que el segundo lo encontramos en la Secundaria y adoptado por varones.

Menor atención dedican los historiados a la relación con sus compañeros de trabajo, sólo en siete casos encontramos que este tema sea tratado por ellos. Seis de los siete casos que se refieren a la relación con compañeros, son profesores de Primaria. En cuatro de ellos dan cuenta del apoyo de que han sufrido por parte de ellos, y en dos se habla de relaciones sin problemas y cordiales.

Otro tema relativo a la relación con los compañeros que aparece en los textos es el referido al trabajo en equipo; de nuevo, son los profesores de Primaria quienes tratan el tema. Once de nuestros historiados, todos ellos de Primaria expresan opiniones acerca del trabajo en equipo, de ellos ocho son mujeres y 3 hombres. La mayoría de estas manifestaciones (6 de las 12) las hacen para señalar que no se trabaja suficientemente en equipo y que el profesor sigue anclado en el individualismo. En otras tres ocasiones los historiados señalan que la LOGSE ha introducido dinámicas que favorecen la reuniones y el trabajo en equipo. Finalmente dos de ellos, indican trabajar muy bien en equipo con sus compañeros de nivel.

Son los profesores de Primaria, donde las relaciones son más estrechas y frecuentes (entre otras razones por la dimensión propia de los centros) los que proporcionan mayor significación a las relaciones con los compañeros, aun cuando en muchos casos dan cuenta de no ser todo lo fructíferas que pretenden.

En Primaria se producen también la mayor cantidad de manifestaciones sobre la relación con los padres, al ser en este nivel donde la relación con la escuela y la atención hacia sus hijos es mayor. Veintiún profesor de los historiados se pronuncia sobre la relación educativa de los padres, de ellos, dieciséis son profesores de Primaria. Las manifestaciones recogidas en torno a la relación con los padres; se centran entorno a la mayor o menor participación de éstos en la educación de sus hijos, así como al papel que deben desempeñar en ella.

Las textos codificados sobre esta relación se expresan en tres sentidos: la valoración que su participación en el sistema educativo tiene, su mayor o menor participación y la definición de cual debería ser su función para reforzar la labor del centro; estos ha sido codificados con los códigos "**Fundamentales**", "**Participación**" y "**Su función**".

En general, existe entre el profesorado la creencia generalizada siguiente: los padres de alumnos que marchan sin problemas en el contexto escolar, son aquéllos que más se implican y participan. Esta idea se repite en varios de nuestros historiados al hablar de

la participación e implicación de los padres. Otra idea que se repite en torno a la participación de los padres, es que la participación disminuye a medida que se eleva el nivel o que su respuesta es mayor si la llamada es individual y no grupal o de tipo asociativo.

***M.A.N. (Participación):** La respuesta de los padres a la escuela es buena mientras que los niños son pequeños; es decir, la participación en Infantil es del 100%, extraordinaria. El equipo de Infantil llama a las madres y organizan todo tipo de actividades; las madres trabajan, se meten a clase con sus hijos y mantienen actividades que no se nos pasa por la mente que fuesen capaces de hacer. Pasamos al primer ciclo de la Primaria y aún queda algo de esa ilusión, pero en cuanto salimos de los 10-11 años, la madre viene, el padre no se le conoce, y a partir de los 12 años hay un sector importante de los padres que no atiende para nada a la [...]*

En general el tema de la participación de los padres esta más presente en Primaria; de hecho, diez de los doce casos encontrados en esta categoría pertenecen a este nivel. En cuanto a la función que deben desempeñar los padres en la educación de sus hijos, se remarca la idea de respeto a las decisiones adoptadas con sus hijos, el seguimiento de aquellas recomendaciones que se realizan, etc. En la opinión generalizada del profesorado está la idea de que los padres tiran por tierra, en muchas ocasiones, la labor del docente.

***E.L.O. (Su función):** Los padres nos desautorizan muchas veces, o no refuerzan el valor de aprender suficientemente. Si ellos ayudaran un poco más creo que se conseguirían mejores resultados. Deberían disciplinarlos un poco más en el trabajo y en el estudio, ser más constantes en la exigencia con sus hijos.*

V.5. La organización escolar

Dentro de este epígrafe se recogen las valoraciones que sobre la organización del tiempo, la utilización de recursos y el papel de los equipos directivos realizan nuestros historiados.

En cuanto a la organización escolar del tiempo, aparecen ocho historiados que coinciden en señalar la mala adecuación de las sesiones de 55 minutos para desarrollar la labor educativa. Se señala la necesidad de poder flexibilizar estos periodos con duraciones distintas según sea necesario y la reducida duración real de los periodos (al descontar los tiempos perdidos al inicio y final de la sesión con el despliegue y recogida de los materiales escolares).

***C.A.M. (Los tiempos):** Creo que las dos cosas son problema: los alumnos tan dispares y las clases de cincuenta minutos. Desde la resolución esa del 94 en que las horas se convierten en cincuenta minutos, eso es para sorprender seguramente a Estein si*

viviera; las horas tienen sesenta minutos y el tiempo es fundamental, creo que deberíamos volver a clases de sesenta minutos, esa es mi opinión.

Sobre los medios y recursos en el centro, encontramos textos en diecisiete de los casos historiados; en ellos se recoge la opinión de que éstos son insuficientes y desempeñan un papel importante en la educación. Sin embargo, se considera que esta escasez no es un grave inconveniente si existe voluntad de superarla por parte del profesor.

Cinco de estos diecisiete casos, señalan además, cómo los medios existentes en la actualidad están mal o infrutilizados en muchos casos, lo que afianza más la idea que antes reseñábamos sobre la importancia relativa de los medios.

O.Q.E. (Mal uso): *La mayor parte de la importancia en la educación, la mayoritaria es del profesor, se pueden hacer muchas cosas con pocos materiales y no se puede hacer nada teniendo muchísimos materiales. Eso ocurre en este colegio y sucede en todos, que hay muchos materiales; sin embargo, no se usan en determinados momentos o por determinado profesorado, que dices tú: "¡Buena que pasa aquí!"*

Un menor grado de coincidencia existe entre el profesorado en torno a los Equipos Directivos y al papel que éstos desempeñan en la marcha del centro y su organización. Sobre la dirección y equipos de dirección se pronuncian veintidós de nuestros invitados, entre los que hay una mayor presencia de profesores de Primaria (17 casos). Del significado de sus manifestaciones cabe destacar, en primer lugar, que una amplia mayoría de ellos (14 de los 22) coincide en señalar la importancia e influencia que tiene para la educación y buena marcha del centro la presencia de un Equipo Directivo eficaz; en segundo lugar, esa eficacia de la dirección debería centrarse en coordinar y dinamizar el centro (lo expresan 16 de los 22). Ambos sentidos los hemos categorizado bajo los códigos "**Son importantes**" y "**Coordinar/dinamizar**".

Si la mayoría de los historiados señala la importancia que tiene el equipo directivo y su labor de dinamización dentro del centro escolar, un grupo de ellos es consciente que el Equipo Directivo, por sí sólo, poco puede hacer si detrás de él no cuenta con el respaldo y apoyo de un grupo de profesores. Este sentir, codificado como "**Necesidad de apoyo**", queda reflejado en seis profesores que destacan la importancia de los Equipos Directivos.

F.A.L. (Necesidad de apoyo): *Un equipo directivo no puede hacer nada si no hay un equipo de maestros que empuje y la prueba la tenemos en que ambos andan por separado. Ellos se creen equipo directivo y los maestros otra categoría y hasta que eso no se plantee como conjunto de maestros que se preocupan, y no como equipo directivo genial, el centro no funcionará nunca.*

Estrechamente relacionado con el sentido que le dan a su misión, aparece la principal crítica que vierte el profesorado sobre el funcionamiento de los Equipos Directivos. Para nuestros historiados el problema estriba en que el Equipo Directivo se limite a desempeñar de forma meramente administrativa su misión, es decir, llevar las cuentas, los papeles y responder a las necesidades de control de la Administración educativa. Estas expresiones que se han codificado como “**Papel Administrativos**”, están presentes en cinco de nuestras Historias profesionales

I.T.A. (Papel administrativo): Mi director es de esos que te lleva el papel al día, el renglón, la casilla, no se equivoca en nada; pero ya está, ya está. Él no organiza allí nada ni... Los papeles los lleva perfectos, la inspección jamás le devuelve ningún papel, bueno, los armarios perfectos, todos los expedientes, muy trabajador al cien por cien; pero ahí.

Sin embargo, el alcance de la misión de un Equipo Directivo no finaliza en este aspecto general de la dinamización del centro; sobre éste recaen otras funciones en las que nuestros historiados muestran bastante menos coincidencia; así, en tres Historias profesionales correspondientes a profesoras de Primaria, se hecha de menos un mayor control sobre aquellos compañeros que no cumplen con sus obligaciones. Este tipo de expresiones se ha codificado como “más control” y son ejemplo de ellas las siguientes:

M.A.R. (Más control); [...] al final dejan que cada uno de nosotros hagamos de nuestra capa un sayo. Creo que deberían ser un poco más rígidos, creo yo. En lo demás, pues, sí, pero deberían exigirnos un poco más, y controlarnos más. En nuestra profesión se trabaja muy individualmente.

Dos de nuestros historiados de Secundaria indican la necesidad de profesionalizar el Equipo Directivo (uno de ellos es Director, el otro, ha sido Jefe de Estudios); ello descargaría la parte más administrativa en especialistas, rompiendo así con la ambivalencia de compañero/jefe a la que se ven obligados.

Otra de las precisiones que se hace a los Equipos Directivos es el que a veces, no lo son tanto, responden a nombramientos de personas donde cada cual lleva una línea y no hay en ellos una orientación clara. Estas opiniones codificadas como “**Ser equipo**” aparecen recogidas en tres de nuestras historias

N.I.T. (Ser equipo): La dirección tiene que ser equipo y resulta que no lo es, son tres cosas distintas. Equipo quiere decir que el Jefe de Estudios, Secretario y Director tienen que hacer las cosas coordinadas, no cada uno por su lado y deben ser un poco como el capitán de un barco, que llegue el primero y salga el último y lo que yo conozco, por lo general, no es así [...]

Hay profesores ven con desagrado algunos de los cambios introducidos por la reforma, muchos de ellos sienten que los controles sobre su trabajo y la creciente exigencia de informes, reuniones o memorias han burocratizado su labor; sin embargo, también han desarrollado mecanismos de defensa y resistencia ante estos hechos. Así, cuando se les exigió la realización de un Proyecto Curricular de Centro, no dudaron en copiar los ofrecidos por las editoriales; en otras ocasiones, ante una adaptación curricular significativa -que requiere la confección por escrito de ésta y un informe preceptivo-, prefieren desistir y la hacen no significativa. Este tipo de conductas aparece reflejado en once de nuestras historias y ha sido codificado como **“Resistencia a los cambios”**

T.I.A. (Resistencia a los cambios): [...] al final ya digo, nos copiábamos; que van a venir y nos van a pedir, a copiarlo. ¿Que necesidad? Si lo tenía el de al lado, o lo copiabas del libro[...]

VI. Componentes principales del análisis cualitativo

Para finalizar el análisis cualitativo y, con el propósito de resumir el gran número de categorías en un número menor de dimensiones que nos permita comprender las pautas generales que subyacen en todas ellas, realizamos esta reducción, mediante el uso de procedimientos estadísticos.

A tal efecto, hemos construido con las categorías más significativas utilizadas en el análisis de contenido, una matriz, cuyas filas quedan constituidas por nuestros historiados y sus columnas por cada una de las categorías. Los valores introducidos en sus casillas corresponden a la presencia o ausencia de cada una de las categorías para ese historiado,. Esta matriz numérica nos permite tratar a todas las categorías como variables nominales simples y utilizar los procedimientos de reducción de componentes que admiten este tipo de variables.

Dentro de este tipo de procedimientos de reducción de datos se encuadra el *PRINCALS*⁴, cuyo propósito es reducir a unas pocas dimensiones (2 o tres por lo general) un grupo mayor de variables de tipo cualitativo; de esta forma se ayuda así, a descubrir la estructura de relaciones que subyace en todas ellas. En nuestro caso, hemos

⁴ Es acrónimo de **PRINC**ipal Components analysis by means of **AL**ternating **LE**ast **S**quares. Una explicación detallada sobre este procedimiento estadístico puede encontrarse en Visauta, B. (1998:248-296).

elegido este procedimiento por los excelentes gráficos que proporciona en sus resultados, lo que nos permite comprender de forma intuitiva el desenlace de la reducción sin necesidad de referirnos a ningún tipo de coeficiente o valor numérico. Otra de las razones para su elección es la de estar incluido en el paquete estadístico SPSS que venimos utilizando a lo largo de nuestro trabajo.

Hemos seleccionado dieciocho de las categorías establecidas en el análisis de contenido; para ello se ha buscado aquéllas que nos aparecían más significativas, tanto por su sentido, como por las diferencias que marcaban entre nuestros historiados. Una relación completa de todas ellas, con la expresión de sus frecuencias, aparece en la Tabla 9 que exponemos en la tabla 3.

Tabla 3. Categorías utilizadas en el análisis *Princals*.

Nº	Categoría	Ausencias	Presencias
1	Autonomía	17	12
2	Examen	16	13
3	Afectos	18	11
4	Le gustan los niños	16	13
5	Marcar los roles	23	6
6	Trabajo en equipo	17	12
7	Clima adecuado	24	5
8	Mantener la clase	21	8
9	Aportaciones	14	15
10	Desencanto	19	10
11	Autopromoción	14	15
12	Ser cívico	18	11
13	Me sirve	15	14
14	Consentimiento	21	8
15	Obligatoriedad	20	9
16	Excesivas materias	21	8
17	Personales	15	14
18	Desinterés	12	17

Todas estas variables han sido tratadas en el análisis *Princals*, como nominales simples y codificadas de la siguiente forma: 1= ausencia de la categoría en el sujeto, 2=

presencia de ella en su historia. Prescindiremos de los datos numéricos en el comentario de este análisis y nos centraremos en exclusiva en sus salidas gráficas; no obstante, es preciso señalar que reducidos estos dieciocho factores a tres dimensiones, éstas explicaban por sí mismas, aproximadamente el 50% de la variabilidad encontrada en los sujetos. El resumen que exponemos aquí se ha realizado buscando los componentes principales en sólo dos dimensiones, lo que facilita su comprensión visual. Un número más reducido de dimensiones, siempre conlleva una pérdida superior a la hora de explicar todas las variaciones existentes en el conjunto de las categorías del análisis. En el caso que presentamos a continuación, las dos dimensiones finales explicarían el 40% de las variaciones encontradas en los sujetos.

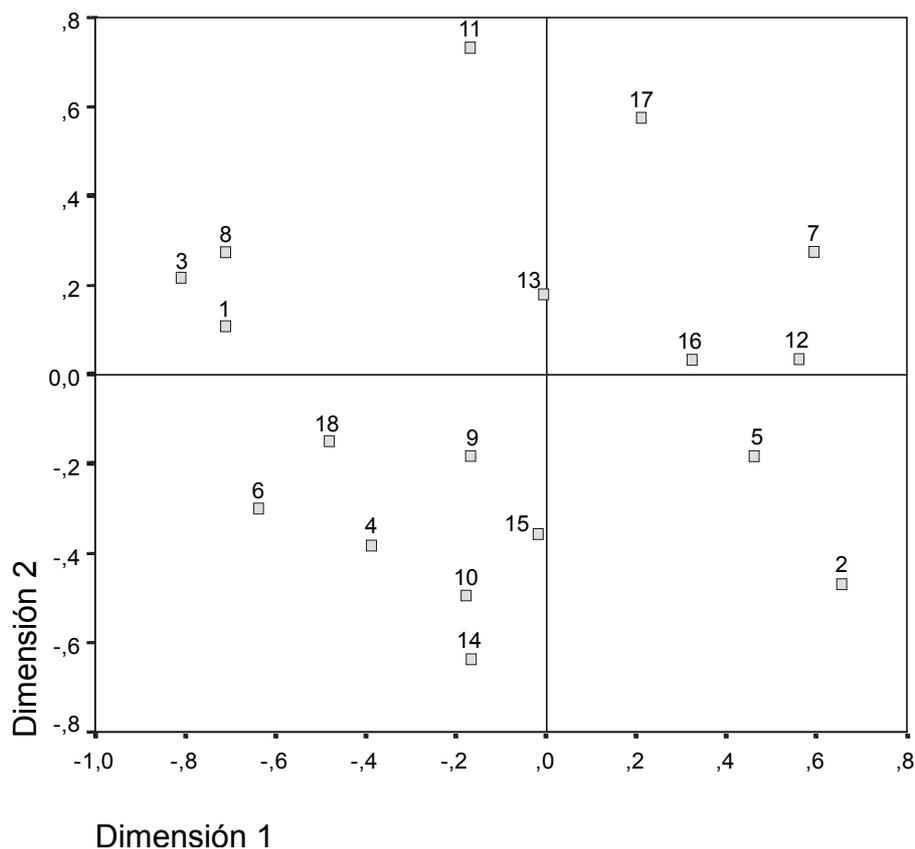
El Gráfico 1, que nos proporciona Princals, nos muestra en un espacio vectorial de dos dimensiones y la posición de cada una de las categorías introducidas en el análisis. La situación de éstas se denomina Centroides, al ser el centro de gravedad de los sujetos para esa categoría. Su posición depende del poder de discriminación que tenga para situar a los sujetos en este espacio bidimensional; por ello, las que mejor discriminan a los sujetos, son aquellas situadas lejos del origen de las coordenadas.

Como se observa en el gráfico, las categorías que mejor discriminan a los sujetos en la Dimensión 1 son, en sus valores positivos, la 7 “*Clima adecuado*”, la 2 “*Examen*” y la 12 “*Autopromoción*” y en negativos la 1 “*Autonomía*” y la 3 “*Afectos*”. En la segunda dimensión, las categorías más alejadas en valor positivo son la 11 “*Desencanto*” y la 17 “*Obligatoriedad*”; en valor negativo, la 14 “*Me sirve*” y la 10 “*Aportaciones*”.

El significado de las categorías que más discriminan en la Dimensión 1, de izquierda a derecha, nos permite interpretar esta dimensión como grado de «*formalización – personalización*» que el profesor da a su trabajo docente. A medida que acentúa los aspectos personales del alumno, se situará en los valores negativos. Son profesores que piensan que las muestras de afecto al alumno son importantes y que el objetivo básico de la educación es la autonomía del alumno. Por el contrario, en la medida que hace hincapié en el orden, trabajo y esfuerzo (de ahí que rechace la autopromoción de los alumnos) el profesor tiene una visión más formalista de la educación. Para el profesor más situado hacia la formalización educativa, la evaluación se basa en el examen; de hecho, esta categoría es una de las que más discriminan en la Dimensión 1.

De igual forma, siguiendo las categorías que más discriminan por ambos extremos en la Dimensión 2, cabe interpretar ésta en el sentido de mayor a menor «*ilusión docente*». En el extremo superior se sitúan quienes abiertamente confiesan padecer un cierto desencanto por la profesión. Cerca de éstos estarían quienes critican la obligatoriedad de la LOGSE porque ven un deterioro en la educación; por el contrario, en el extremo opuesto, se encontrarían los sujetos que todavía creen que es de utilidad la programación docente y que la Formación Permanente contribuye a mejorar su trabajo. Este mayor interés por la educación viene también subrayado por la categoría 4 “*Le gustan los niños*” que se sitúa en el extremo inferior de la Dimensión 2.

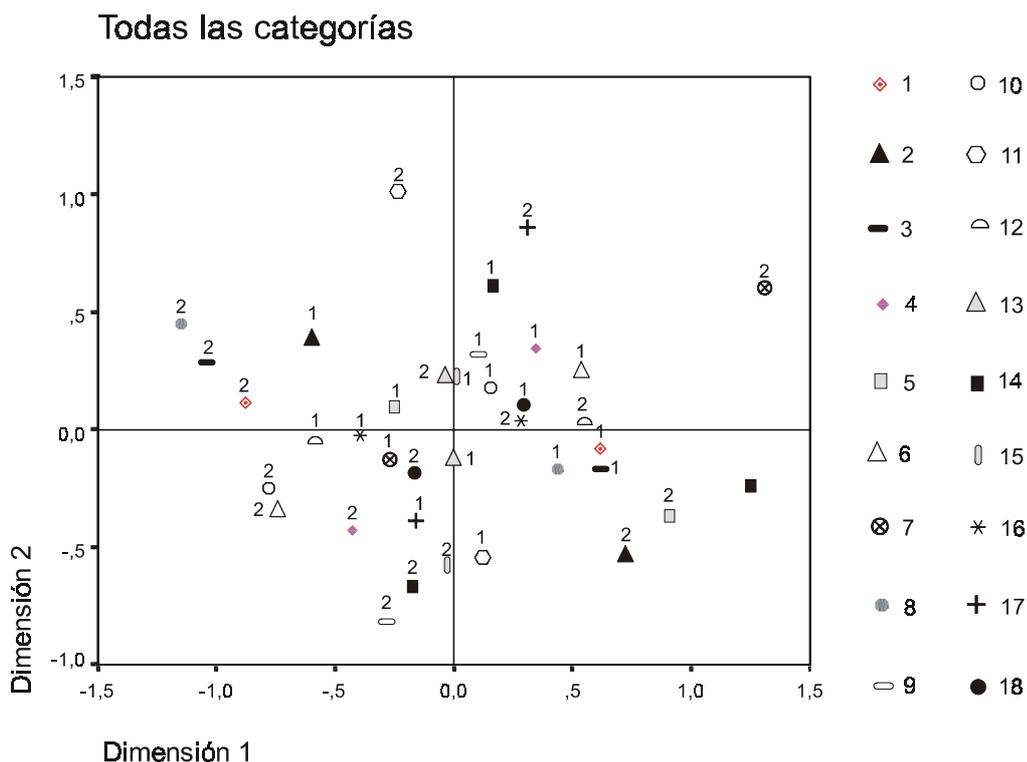
Gráfico 1. Poder de discriminación de las categorías
Saturaciones en componentes



En el Gráfico 2, el *Princals* nos ofrece dónde quedan situados los dos valores que puede tomar cada una de las categorías: 1 en el caso de ausencia y 2 si está presente. Tal y

como hemos definido el sentido de las dos dimensiones, para la Dimensión 1, el valor 2 que significa presencia de la categoría aparece a la izquierda en las categorías de “Autonomía” y “Afectos”, mientras que el valor 1 aparece a la derecha para ambas. Al contrario ocurre con las categorías “Examen” y “Clima adecuado”.

Gráfico 2. Coordenadas de los valores

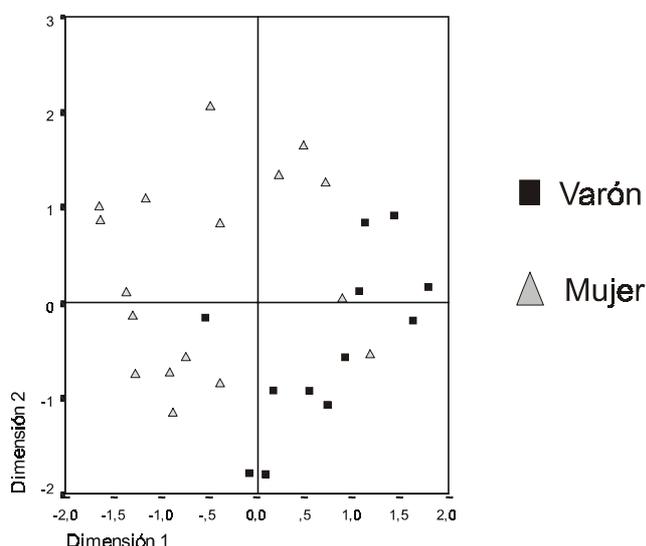


El Gráfico 3 muestra la posición de nuestros historiados en el espacio bidimensional creado utilizando símbolos diferentes según el sexo del historiado. Esto nos permite ver el comportamiento de esta variable en relación a las dos dimensiones. Resulta bastante revelador la mayoritaria presencia de mujeres a la izquierda del espacio bidimensional; es decir, hacia una perspectiva educativa de mayor «personalización»; por el contrario, los varones se sitúan en el sentido de una mayor «formalización» en su modo de entender la acción educativa.

El Gráfico 4 representa a los historiados siguiendo igualmente el valor de sus coordenadas en ambas dimensiones, pero utiliza símbolos diferentes para los dos niveles educativos a los que pertenece el profesor. Si en el caso anterior era clave la Dimensión 1 para separar a varones y mujeres, ahora, es la Dimensión 2 de nuestro

análisis, la que separa a ambos niveles educativos. Mientras que mayoritariamente los profesores de Secundaria quedan en la parte superior, los de Primaria, lo hacen en la inferior.

Gráfico 3. Coordenadas de los sujetos



Conclusiones del análisis cualitativo

Del análisis cualitativo realizado sobre los sentidos y significaciones que vierten nuestros historiados acerca de la educación y la profesión docente, se puede concluir que existen básicamente dos modelos de entender la educación y la docencia. Uno que podríamos denominar **“Formal”** y otro **“Motivador”**. Ambos modelos son, como en Weber, *«tipos ideales»*, formas puras que nos ayudan a acercarnos a la realidad para descubrir o comprender en qué grado responden a esa tipología. Deben entenderse, por tanto, como modelos teóricos que nunca encontraremos puros en la realidad, es decir, no existe el profesor *Formal* ni el *Motivador*, pero sí hay una graduación en función de las respuestas y sentidos que dan a su acción social que los acerca más a un modelo u otro; siempre es cuestión de grado.

El primero de ellos que denominamos **Formal** se caracterizaría por un mayor acento en los aspectos más formales del sistema educativo; así, las relaciones con sus alumnos estarían más basadas en los aspectos formales de la organización escolar, es decir, los objetivos educativos que se persiguen y los roles de profesor y alumno que cada uno desempeña dentro de dicha organización. En este modelo un clima adecuado de orden, trabajo, etc. son claves; el profesor administra la confianza que deposita en el alumno;

pero este es finalmente quien tiene que ganársela y no es entregada desde el principio por el profesor.

Por el contrario, en el modelo *Motivador*, la entrega y afecto a los alumnos es una premisa básica para el logro de la acción educativa; la preocupación y atención del profesor no termina en los límites escolares, debe profundizar en los problemas de todo tipo que tiene su alumno, ya que resulta básico que éste vea el interés y apoyo de su profesor. Establecer ese nexo de confianza y apoyo al alumno es premisa de un aprendizaje sin problemas.

Esta doble perspectiva en la relación Profesor/Alumno supone dos graduaciones distintas en la disposición y entrega que el profesor debe mantener hacia su tutelado. En el modelo *Motivador* la entrega e implicación debe ser mayor en tanto en cuanto va más allá de los aspectos académicos.

Los profesores cercanos al modelo *Formal* encontrarían la satisfacción en el éxito académico de sus alumnos, en la buena marcha de sus aprendizajes. Frente a este modelo, los profesores más cercanos al *Motivador*, se ven recompensados por la confianza, cariño y afectos personales que sus alumnos les conceden; no quiere esto decir que no se alegren de los resultados académicos, sino que priman las recompensas personales que les reportan sus alumnos, independientemente de su mayor o menor éxito.

En la medida que nos acercamos al modelo *Formal*, el profesor se afianza más en la importancia de los contenidos, de las respuestas educativas a los retos sociales, de su adecuación al mundo activo. Todos estos aspectos priman más en él al calificar una enseñanza de calidad. No significa por, tanto, una renuncia a los otros aspectos, sino que concede un mayor peso a estos. Al contrario ocurre cuando más nos acercamos al modelo *Motivador*; éstos perciben que por encima de esos conceptos está la persona, la integración social, la satisfacción personal, etc. Unos y otros no niegan el valor de cualquiera de los aspectos, pero acentúan de manera diferente éstos.

En el modelo *Motivador*, la evaluación es vivida de forma más intensa y personal, significa juzgar y ello conlleva equivocarse, truncar o torcer la vida del alumno. La evaluación se convierte en un problema, hay que aquilatar, medir mucho, contemplar muchos aspectos, conocer al examinado. En el modelo *Formal* la evaluación es el

alcance o logro de unos objetivos marcados, donde hay que medir aquello que tiene relación con ellos; el esquema está claro, se vive con menor intensidad.

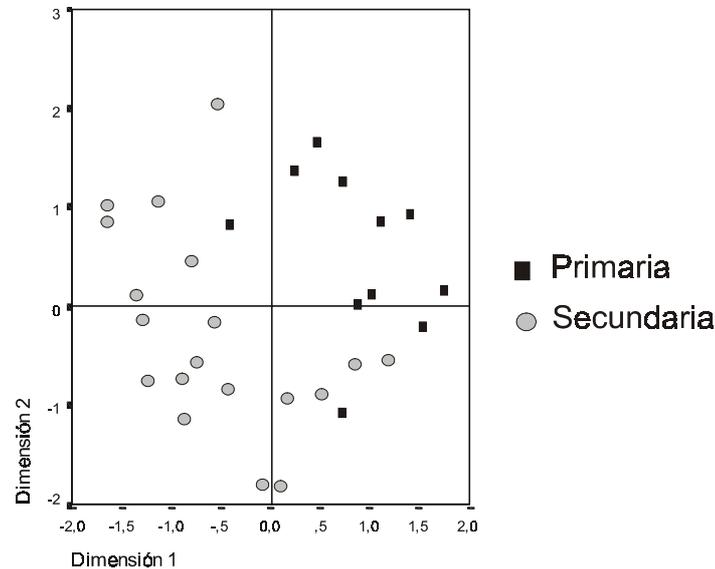
Para los más cercanos al modelo *Motivador*, las consecuencias de la evaluación se deben traducir al sistema escolar; la promoción o no del alumno está en consonancia con aquélla y no vale dejar pasar a todo el mundo; esto desmotiva a quienes se esfuerzan y trabajan. Por otra parte no se hace un favor al promocionado; al contrario, se le obliga a perder el tiempo y a la sociedad su esfuerzo y dinero. Se defienden abiertamente dos vías a los catorce años, una para quienes quieren seguir profundizando en sus estudios; la otra, para quienes no quieren ni desean seguir en ellos.

Ambos modelos no son ajenos a las propuestas que desde la LOGSE se promueven, aspectos como la educación en valores, temas transversales, etc. están más cercanos a ellas los profesores del modelo *Motivador*. También lo está la promoción directa, la integración y la creencia que con adaptaciones curriculares se puede corregir el fracaso escolar. Frente a esta visión de optimismo pedagógico, los profesores cercanos al sistema *Formal* afirman que no todo se puede corregir con adaptaciones curriculares, que la optatividad y los valores no son la panacea, tienen que estar, pero no restando tiempo a contenidos y materias que son troncales y básicas.

Los profesores del modelo *Motivador*, dan más importancia a la relación con los compañeros, al trabajo en equipo, al intercambio de experiencias docentes, etc. El equipo directivo debe encargarse de que exista un buen ambiente de compañerismo, el director debe ser un compañero que apoye. Los profesores del modelo *Formal* apuestan más por una profesionalización de la dirección escolar y por la coordinación y control de la organización.

En ambos modelos se da una mayor o menor concurrencia de las variables contextuales que hemos introducido en nuestro análisis, así, en el modelo *Formal* hay mayor presencia de varones que de mujeres y a su vez de profesores de Secundaria que de Primaria. Por el contrario, la relación se invierte en el modelo *Motivador*.

Gráfico 4. Coordenadas de los sujetos



Teniendo en cuenta que las categorías presentes en la parte inferior eran “*Me sirve*” y “*Aportaciones*” frente a las de “*Desencanto*” y “*Obligatoriedad*” situadas en la superior; cabe señalar que entre los profesores de Secundaria hay una menor credibilidad hacia la Formación Permanente, la utilidad de la programación o la mejora de la enseñanza por la prolongación hasta los 16 años.

VII. Bibliografía:

- DE MIGUEL, JESÚS M. (1996) “*Auto/biografías*”, Centro de Investigaciones Sociológicas, nº 5, Madrid.
- DELGADO y GUTIERREZ (1995): “*Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*”, Síntesis, Madrid.
- DIAZ MARTÍNEZ, C. (1996): “*El presente de su futuro. Modelos de autopercepción y de vida en los adolescentes españoles*”, Siglo XXI, Madrid.
- GARCES C., RAMÓN (Coord.) “*VI Conferencia de Sociología de la Educación*”, ICE Informes nº 43, Universidad de Zaragoza.
- KUCKARTZ, UDO (1998) “*WinMAX – Software for Qualitative Data Analysis*”, Scolari/Sage Publications, London.
- LERENA C. (1987): “*El oficio de maestro*” en “*Educación y sociología en España*”, Akal, Madrid.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1991): “*El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*”, Centro de Investigaciones Sociológicas, nº 5, Madrid.
- SABATER, J. M. (1997): “*Llamados y elegidos*”, Universidad de Murcia, Murcia.
- VISAUTA, B. (1998): “*Análisis estadístico con SPSS para Windows*”, McGraw-Hill, Madrid.

