La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente

Carmen Nieves Pérez Sánchez (*)

SÍNTESIS: ¿Hay alguna relación entre la justificación o explicación que los profesores dan a los logros y fracasos de sus alumnos y el mantenimiento de las desigualdades sociales existentes entre estos últimos? A través de un estudio desarrollado en dos escuelas, de ámbito rural y urbano respectivamente, Carmen N. Pérez Sánchez propone la hipótesis de que las percepciones, opiniones y formas de acercamiento que los docentes tienen hacia aquél tipo de problemas abarcan unos planteamientos ideológicos, políticos y culturales que pueden influir, tanto positiva como negativamente, sobre aquellas desigualdades.

SÍNTESE: Há alguma relação entre a justificativa ou explicação que os professores dão às conquistas e fracassos dos seus alunos e o mantimento das desigualdades sociais existentes entre eles? Através de um estudo desenvolvido em duas escolas, de âmbito rural e urbano respectivamente, Carmen N. Pérez Sánchez propõe a hipótese de que as percepções, opiniões e formas de aproximação que os docentes têm àquele tipo de problemas abrangem certos planteios ideológicos, políticos e culturais que podem influir, tanto positiva como negativamente, sobre aquelas desigualdades.

(*) **Carmen Nieves Pérez** es doctora y profesora de Sociología de la Educación en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna, Tenerife, España.

1. Introducción

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo, juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra¹. La ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural². De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida.

La cultura escolar no sólo se basa en la igualdad de oportunidades, sino también en el otorgamiento del valor de la excelencia como fórmula de justificación de las diferencias y de la

jerarquización; la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal.

La asimilación del principio de la igualdad de oportunidades por parte de los clientes del sistema escolar, asociado al de la promoción individual, es fundamental en relación con la reproducción y el mantenimiento social, a través de la justificación individualizada de los fracasos, los logros y las opciones escolares. Por tanto, la aceptación de estos principios por parte del alumnado es esencial en el proceso de legitimación de la cultura escolar. Pero en dicho proceso son igualmente importantes las posiciones que desarrolla el profesorado. Analizar el poder de estas premisas en las concepciones concretas del profesorado es una tarea importante que nos permite aclarar y matizar el pensamiento del profesorado sobre la naturaleza política de su ocupación.

En este trabajo se analizan las posiciones de los docentes sobre las desigualdades socioeducativas, abordando concretamente las clasificaciones e interpretaciones que en la práctica desarrolla el profesorado de dos centros de primaria encargados de la educación de alumnos/as de origen social subalterno³, acerca de las características del alumnado y sus familias y sobre los rasgos del propio trabajo docente en un espacio social caracterizado por la subalternidad social⁴.

Las características del profesorado, en cuanto a rasgos laborales y composición por género, se pueden sintetizar en las siguientes: en el colegio urbano, de 27 profesores que componían la plantilla, 21 contaban con plaza definitiva, y de los 5 profesores entrevistados (los que impartían docencia en el grupo de alumnos seleccionado), 4 llevaban una media de 10 años en el centro. En relación con el género, 24 de los 27 docentes eran mujeres, tendencia que se refleja tanto en los datos del municipio como de la provincia⁵. El profesorado del colegio rural presentaba unas características similares al del urbano, pero con dos diferencias: contaba con menor antigüedad (del profesorado entrevistado, en un solo caso se superaban los 9 años) y la feminización era aún mayor, pues de los 12 profesores que componían la plantilla, 11 eran mujeres.

Los años de permanencia en los centros son una garantía de que la mayoría del profesorado conoce los rasgos y características de las zonas de escolarización. En el caso del colegio urbano el entorno escolar se define en términos de gueto, barrio conflictivo, sin servicios, con un alto porcentaje de población drogadicta, con un fuerte nivel de paro, con un proceso claro de feminización de la pobreza y con una clara disminución de los porcentajes de matriculación en el centro. Pese a ello, la ubicación de éste en una zona céntrica de la ciudad hace que, independientemente de las características sociales de la población escolarizada, sea una zona solicitada en lo que a concursos de traslados se refiere. Por otro lado, el profesorado entrevistado del colegio rural resalta los siguientes aspectos: alto nivel de disciplina del alumnado, a diferencia del de las zonas urbanas y suburbanas; se trata de un centro ubicado a poca distancia de las zonas de residencia del profesorado; la menor conflictividad social que el profesorado observa en este centro y en su entorno no quiere decir que no reconozca otras peculiaridades socioculturales que, comparadas globalmente con las zonas urbanas, hace que caractericen a este barrio como de más incultura, mayor desinformación, etc.

A pesar de los fuertes procesos de homogeneización, partimos de la idea, que se ve confirmada en el desarrollo de esta investigación, de que el pensamiento de los docentes no es uniforme. El análisis de las percepciones y opiniones del profesorado nos lleva a distinguir tres formas diferentes de interpretar la desigualdad social y el papel de la escuela en su tratamiento: 1) interpretándola como desigualdad individual, lo que no es más que un ejemplo de interiorización de los principios ideológicos del sistema educativo y de la sociedad en la que se sostiene, que son defendidos como neutrales y justos; 2) la desigualdad social marca el fracaso escolar del alumnado, y la escuela no puede hacer nada para remediarlo, puesto que la estructura socioeconómica ejerce un poder fuertemente limitador, quedando el papel de los maestros reducido al de transmisores-reproductores de las desigualdades de partida; 3) la escuela está marcada por la desigualdad social y se comporta de forma diferente en función de las características socioculturales del alumnado. Contradictoriamente, al menos con esta última posición, la práctica totalidad del profesorado asume un registro etnocentrista a la hora de interpretar el perfil de las familias de su alumnado: las familias cuentan con insuficiente preparación, formación o cultura para educar correctamente a los hijos/as.

2. Las carencias culturales: variable dominante en el análisis de las actuaciones familiares

Entre los comentarios del profesorado entrevistado se extiende un tipo de valoración que considera el perfil de los padres⁶ del alumnado, en lo que a educación de los hijos/as se refiere, en términos carenciales y deficitarios, y que enlaza con una línea de pensamiento que describe las relaciones entre padres y maestros en forma de enfrentamiento, de no coincidencia, de distancia. Básicamente estos planteamientos se centran en dos aspectos: por un lado, los presupuestos de los que parten las familias no se adecuan a las formulaciones y actuaciones del profesorado. En este sentido parece que los modelos educativos son contrapuestos: a la disciplina escolar se opone la permisividad en el hogar, y los resultados escolares como interés central de los padres chocan con la concepción, defendida por el profesorado, del proceso de enseñanza-aprendizaje como algo muy global y complejo. Oposición, en definitiva, que desvela una forma de pensar que privilegia la posesión de un conocimiento exclusivo de parte de los docentes, del que no participan ni pueden participar los padres.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: «(...) Ya todo el mundo puede opinar (en el tema pedagógico); eso no es malo, no es que sea malo que puedan opinar, lo que pasa es que cuando opinan en terrenos que tampoco se conocen...».

Profesora de Inglés del C.P.B.: «Lo que yo no sé es si son (los padres) capaces de corregir conductas negativas a los niños. Es decir, tú puedes llamar a los padres, hablar con ellos, pero ellos no son capaces de corregirlos, porque muchas veces...no sé...porque hay un enfrentamiento, porque existe ese enfrentamiento de padres y maestros».

Orientadora del C.P.B.: «Cuando te encuentras con un problema físico de un alumno, y llamas a una familia, por ejemplo, un caso tan simple como una alumna de segundo que por un problema de frenillo le está impidiendo el escribir correctamente, porque al no poder pronunciar bien no puede escribir. Y, bueno, pasan meses y meses...; y lo único que les interesa es venir a final de

curso a ver las notas y punto, y otros ni aparecen. Entonces, uno de los principales conflictos es a nivel, más que de centro, a nivel de las familias, ven el mundo escolar como una guardería...y punto».

Jefa de Estudios del C.P.B.: «Yo pienso que los padres no están preparados para educar a estas futuras generaciones (...) Desde pequeños tienen unos influjos a nivel de la televisión, de cuestiones externas a ellos, que los padres no saben darles salida. Hoy día se les da todo, no se le da una responsabilidad a un niño pequeño, se piensa que tener una disciplina, tener unas normas en la casa es como si, poco más o menos, estuviéramos volviendo hacia atrás (...) Luego pienso que el padre dedica muy poco a interesarse por valorar la escuela. Cuando ocurre una valoración de la escuela, entonces se ven los resultados, aquí, inmediatos en los niños (...) La Consejería o el colegio deberían tener una escuela paralela (de padres), algo así, porque la misma educación que necesitan los chicos a nivel de valores, la necesitan los padres».

«Valorar» la escuela por parte de los padres se convierte en la solución necesaria para resolver los problemas educativos del alumnado, lo que parece traducirse en el sentido siguiente: desde que existe el padre que se pone a disposición del maestro, que sigue sus indicaciones, en definitiva, que delega en él la dirección de la educación de sus hijos⁷, entonces los resultados mejoran. Pero muchos padres y madres necesitan, desde el pensamiento docente, ser educados; este deseo de escolarizar⁸ revela las dificultades para conectar con las familias, para considerarlas y relacionarse con ellas como iguales⁹, lo que no deja de ser una manifestación de la distancia social existente entre la clase media y los miembros de los grupos subalternos.

Por otro lado, junto a la percepción de que el espacio profesional que representan puede ser cuestionado y controlado por agentes que están lejos de entender las complejidades de las prácticas educativas, consideran que las funciones de los padres en la escuela están sobredimensionadas, asumiendo un poder que, a juicio del profesorado, es erróneo y hasta cierto punto ilegítimo.

Profesora de Inglés del C.P.B.: «Es decir, muchas veces los padres se están metiendo en cosas que no son de su incumbencia, ¿eh? Y realmente lo que quisiéramos trabajar no se trabaja, sino que se está fiscalizando: '¿por qué no viene un profesor hoy, por qué vino más tarde, por qué vino más temprano?', cuando eso es una labor, bueno, de la Administración, ¿no? (...) Los padres en su casa la visión que tienen del maestro es la de una persona que gana mucho dinero, que trabaja poco, que es poco responsable y, entonces, esa es la visión que tienen los alumnos».

Es decir, colaborar sí, pero fiscalizar no. El control de la institución escolar a través de la participación directa de los padres es uno de los elementos incorporados en la aplicación formal de la democracia interna; el papel de las familias como agentes cruciales en la educación de sus hijos es un principio propio de las «nuevas» pedagogías¹⁰. Frente a las pedagogías tradicionales, las nuevas teorías psicológicas y pedagógicas exigen de las familias un papel activo y de colaboración con la escuela. Sin embargo, en la práctica la participación de los padres y madres en la escuela es cuestionada por el profesorado al interpretarla como una intromisión en esferas que no les son propias. El desencuentro es total cuando ven amenazadas sus actuaciones como

docentes, entendiendo que el control debe ejercerse de «arriba» (Administración) hacia «abajo», pero no están dispuestos a admitir que sean las propias familias las que, desde su «incultura», vigilen directamente el trabajo docente, entre otras cosas porque opinan que su autoridad está cuestionada por un público que, según ellos, está desarrollando una visión desprofesionalizada del enseñante¹¹.

3. La perspectiva psicologista: priorización de los aspectos individuales y conductuales

Desde una cierta coherencia con los planteamientos anteriores, gran parte del profesorado de ambos centros destaca los aspectos individuales y conductuales del alumnado por encima de los sociales. La priorización de estas variables es una consecuencia de la interiorización tanto de las premisas ideológicas del sistema educativo como de las teorías psicopedagógicas que enfatizan, la mayoría de las veces, el tratamiento individualizado, y donde no parecen tener en cuenta, al menos formalmente, que sus alumnos/as sean miembros de una u otra clase social o de grupos sociales con mayores o menores privilegios. Las preocupaciones de la mayoría del profesorado, a juzgar por sus propios discursos, tienen que ver fundamentalmente con los aspectos concretos de la personalidad de los distintos actores sociales con los que tienen que interactuar. Se trata de una orientación individualista, con un planteamiento basado en la igualdad formal, en la homogeneidad de las prácticas pedagógicas y en la psicologización de los problemas escolares. Elementos coincidentes con gran parte de los discursos oficiales, que reducen los problemas educativos a la capacidad y motivación individual para aprender, corriendo siempre el peligro de disfrazar problemas y de no hacer suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales desfavorecidos¹². De estas formulaciones tampoco se escapa el discurso de la última reforma educativa (Ley Orgánica General del Sistema Educativo - LOGSE), en tanto «opta por un intento de conciliar igualdad de oportunidades con respeto a las peculiaridades individuales. Ocurre que las peculiaridades individuales son, cuando menos, un cajón de sastre y claramente, como se ha demostrado hasta la saciedad, en gran medida un eufemismo tras el que se esconden las diferencias sociales y culturales existentes entre los individuos»¹³.

A la configuración de esta orientación ayuda, sin duda, la propia trayectoria social del profesorado. El origen social del profesorado de Primaria, caracterizado por la presencia de estratos bajos de clase media y de algunos sectores de clase obrera y campesina¹⁴, es un factor que condiciona que para amplios sectores de los docentes su misma situación social constituya una representación típica de movilidad social¹⁵, de tal forma que «los profesores de enseñanza primaria pueden reformular sin dificultad (...) la reivindicación ética de la igualdad formal de las posibilidades que le adjudica su origen y pertenencia a clase (...)»¹⁶.

Bajo estos parámetros encontramos que la mayoría de las valoraciones sobre el alumnado versan sobre las actuaciones concretas en lo que a conductas individuales y grupales se refiere, tanto en la esfera de la socialización como en la del rendimiento académico. En el caso del colegio urbano, términos como revoltosos, indisciplinados, malos, inmaduros/as o espabilados, repetidores o buenos¹⁷; o desmotivados, baja autoestima, desinteresados, inmaduros, atrasados, etc. en el

colegio rural¹⁸, son expresiones utilizadas para definir los rasgos básicos y esenciales de los estudiantes.

Como es natural, tal forma de clasificar al alumnado está presente en la vida escolar, es un mecanismo utilizado a diario por la escuela, pero dichas categorías, lejos de ser estrictamente escolares, se hallan implicadas en un proceso más amplio de valoración social. Esas clasificaciones se basan en abstracciones definidas de forma institucional, lo que provoca que el docente quede liberado de la tarea de examinar el contexto como elemento enmarcador de la aplicación de etiquetas a un individuo concreto; en este sentido se liberan de la necesidad de examinar la culpabilidad institucional, recayendo toda la culpabilidad en el estudiante¹⁹ y en sus familias.

Aunque el profesorado conoce al alumnado y a sus familias, y posee una visión sobre el entorno social en el que trabaja²⁰, sin embargo sobresale una explicación: los alumnos no quieren estudiar —desarrollando casi siempre una actitud de desafío hacia el profesorado que se suele entender como personal—, o no pueden estudiar porque no cuentan con un desarrollo normal de las habilidades y capacidades necesarias para el nivel de instrucción que están recibiendo. Quizás de manera inconsciente, pero asumiendo las premisas centrales del sistema, el profesorado, al aplicar este tipo de clasificaciones, ayuda a enmascarar lo que es una realidad: las desigualdades reales ante la enseñanza. Con la extensión de la igualdad formal (obligatoriedad y gratuidad) ante la educación, en la esfera escolar se esconde la clase social a través de la incorporación de la jerarquización puramente académica, en razón de los rendimientos; la diferenciación entre el alumnado se establece, pues, en torno al esfuerzo, la capacidad o ciertos criterios personales. Y esto ocurre porque, al menos en la esfera formal, las desigualdades sociales no son utilizadas como recurso explícito en el diseño del currículum, en las opciones, rutas, organización del aula, sino que son las diferencias individuales de conducta, de gustos, de habilidades, las que sustituyen las diferencias y desigualdades sociales ante la cultura escolar.

Pero, además, la priorización de las actitudes individuales y psicológicas no sólo encaja en un modelo educativo que parte, al menos formalmente, de la uniformidad social ante el aprendizaje y del papel del docente como transmisor del conocimiento académico (valorado como conocimiento legítimo), sino que se adapta a un esquema profesional basado en el uso de términos como «maestro investigador», «práctica reflexiva y crítica», etc., y que ha sido adaptado, a su vez, por la propia Administración Educativa²¹. Con este modelo el enseñante no sólo se detiene en aplicar estrategias y programar procedimientos docentes, sino que, además, debe ser capaz de reflexionar a la luz del proceso y de los resultados de sus prácticas docentes.

Jefa de Estudios del C.P.B.: «Pienso que el profesorado tiene que estar en la vanguardia, porque es que cada día hay nuevas terminologías, nuevas formas de metodología que debemos de estudiar, de cómo entrar a los chicos, debemos ser más motivadores. Ya no nos podemos motivar con los mismos recursos que teníamos antes, ahora tenemos que buscar nuevos recursos porque los niños son diferentes y no podemos ir con los mismos objetivos que teníamos hace diez años. Es decir, que tenemos que estar continuamente perfeccionándonos, más que perfeccionándonos,

reflexionando diariamente lo que va ocurriendo en el aula. (...) Para mí es fundamental la reflexión, no sólo la individual sino también la colectiva entre nosotros los profesores».

4. La determinación social y las funciones reproductoras del sistema escolar

Pese a la fuerza de la orientación individualista, algunos profesores entrevistados expresan otra forma de entender las proposiciones del sistema escolar, dando prioridad a la determinación del contexto social en el análisis de los problemas más importantes de (su) escuela, y entendiendo, por tanto, las premisas del sistema escolar desde una visión u orientación más estructural.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: «Se ha conseguido que todo el mundo entre en la escuela, pero ahora nos damos cuenta que eso fue abrir un problema mayor. Meter a la gente entre cuatro paredes no es solucionar el problema; hay grandes diferencias porque la igualdad de oportunidades no es que las paredes sean iguales. Es lo que viene de abajo, lo que viene de las familias, las bolsas de pobreza (...), la separación brutal entre la gente que tiene una mínima infraestructura cultural en la casa y la que no tiene ningún tipo de...nada. Ahí es donde yo creo que habría que recalcar un poco las tintas...se debe buscar la forma de que las oportunidades sean reales, vaya».

Los profesores identifican las condiciones socioculturales subalternas²² como barrera que impide la promoción y movilidad social de (sus) alumnos, y como limitadoras de las posibilidades de la escuela y de la labor pedagógica del profesorado²³.

C.N.: «Resulta curioso que prácticamente todos los miembros de este grupo han decidido ir a Formación Profesional, independientemente del expediente académico, ¿a qué crees que es debido?»

Profesora de Matemáticas del C.P.A.: «Yo creo que, quizás, son causas familiares; a lo mejor sus familias no tienen medios económicos para ir al instituto, porque eso les lleva a la expectativa de ir a la universidad; después, el ambiente social en el que se desenvuelven, que no hay gente, en la familia no tienen a nadie, pues, que haya seguido estudiando por otros derroteros; entonces ellos se van más por una profesión; después, que ellos ven que lo que han sacado ha sido con mucho esfuerzo y a base de estar sobre ellos, y, a lo mejor, ven como que ir al instituto no van a llegar a esos niveles que les van a exigir. Yo creo que es el entorno, yo pienso que es el entorno social, económico».

C.N.: «Una explicación que se expone con frecuencia es que los alumnos no están lo suficientemente maduros, que están pasando una edad difícil; pero también es verdad que les pueden afectar las condiciones sociales y culturales. ¿Qué énfasis pones tú a estas dos explicaciones?».

Profesor de Educación Física del C.P.A.: «Yo el énfasis se lo pongo en la segunda parte, porque las necesidades de los adolescentes son de todos, también de los que están en otra zona, y, sin embargo, gente con otras condiciones las supera, y en fin...no pasa nada, son capaces de seguir. Yo le pongo muchísimo más peso en la segunda parte: que no tienen estímulo en lo que están

haciendo. (...) Es una zona que está a pocos metros de la Universidad, de los institutos, cerquísima de muchos centros de FP, de bastantes ambientes culturales; luego la imposibilidad que tienen no es tanta de imposibilidades materiales, tal vez, como de lo otro, de falta de estímulos».

Bajo estos planteamientos el papel de la escuela es relativamente reducido, pues tiene que trabajar con la desmotivación de un alumnado que, a diferencia de otros grupos sociales, no encuentra fuentes de identificación ni de satisfacción en la cultura escolar. En ese sentido las diferencias reales entre las escuelas, tanto públicas como privadas, no tienen que ver tanto con el discurso sobre la calidad docente como con el tipo de 'clientes' que acogen.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: «Tal vez la pregunta que hay que hacerse en este caso es que, más que cuánto fracaso hay o cuántos objetivos hay que no se han cumplido, ¿cómo es posible que, en estas circunstancias, todavía hay algunos que salgan adelante y que mantengan la línea? Los que estamos ya más metidos en el tema sabemos que la motivación más fuerte es la motivación personal, después ya lo que tú hagas incide...pero si aquello no te dice nada, si vas allí como a una guardería para no estar tirado en la calle, o porque el guardia municipal pasa por tu casa a ver si estás durmiendo o no, ...ahí milagros no se pueden hacer. Es decir, yo creo que en ese sentido tienen que tener más expectativas. La gente que está más formada culturalmente y más preparada le sigue dando gran importancia a la escuela (...). En cambio, en el otro sector, justo lo contrario, justo los que más lo necesitan, a lo mejor es que esperábamos más...no sé...».

Para este profesorado su trabajo se enfrenta, además, al poder de persuasión de los medios de comunicación, que, entre otras cosas, ayudan a crear una imagen irreal del mundo y una figura devaluada de los títulos superiores²⁴. Con tal panorama y con todas esas fuerzas actuando, el espacio y el poder de transformación del profesorado se manifiestan como realmente limitados. Aunque con algunas dosis de autocritica, al profesorado parece no quedarle más alternativa que ser 'misionero' o, por otro lado, escapar como pueda de una realidad que observa como difícilmente superable, con unas condiciones que se perciben como imposibles de transformar y con la única arma de sus actuaciones pedagógicas y de sus prácticas cotidianas²⁵.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: «Estas cosas son cosas que te superan, pero siempre (...) nos colocamos en un camino que parece muy cómodo, y es que cuando los acontecimientos te superan...pues, fingimos un poco que no nos afectan (...) Intentamos aparentar, también por eso...por no sentirte en un trabajo donde no...donde te tienes que convencer a tí mismo que no es tan malo. Pero, ¡claro!, impotencia total, llegas a ver claramente que hay un montón de cosas que no es que sean más o menos controlables sino que se te escapan totalmente, y tú prefieres verlas pasar».

Si bien este planteamiento estructural tiene la ventaja de situar en las variables sociales uno de los centros básicos del análisis sobre el sistema escolar y no exclusivamente en las individuales, sin embargo, lleva aparejado al mismo tiempo la incuestionabilidad de los modelos pedagógicos para la conformación de una enseñanza más igualitaria y democrática, pues la naturaleza reproductora de la escuela es asumida como prácticamente inevitable.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: «Lo curioso es que el que entra en la escuela bueno, no sale malo, sale bueno también, y el que el primer día entra fatal, la escuela no lo recupera. Si es fracaso, es más bien por incapacidad de no hacer milagros».

Encontramos, pues, una asimilación importante de los supuestos en los que se centra buena parte de las teorías de la reproducción, que, «como consecuencia perversa, (...) favorecen el clima creciente de ‘desmovilización’ intelectual y política del profesorado en la escuela, al brindar un ‘apoyo científico’ importante a la inevitabilidad de los procesos de exclusión de los hijos de las clases subalternas del acceso del conocimiento elaborado que realiza la escuela»²⁶.

5. Y a pesar de todo... la autocrítica

Por último, en el conjunto de posiciones observadas en esta investigación nos encontramos con un modelo que reflexiona críticamente sobre la escuela desde claves contradictorias. En primer lugar, y pese a la interpretación compartida por todo el profesorado de la actuación de los padres como inadecuada, se reconoce un sesgo etnocéntrico presente en las definiciones y juicios sobre aquéllos; es decir, reconocen que las formas utilizadas en el espacio escolar para abordar las relaciones con los grupos socialmente subalternos están cargadas de prejuicios, de formas que, en definitiva, repercuten en las expectativas educativas que se marcan con respecto a su alumnado.

Profesora de Lengua del C.P.B.: «Igual es que no se ha trabajado con los padres en ese sentido...»

Profesora de Inglés del C.P.B.: «Yo lo que he notado es decir: ‘no vienen los padres, pues ya no los convocamos más’. Es decir, si ellos no vienen, nosotros no nos vamos a preocupar, en el sentido de que no vamos a ir a las casas a traerlos. Pero, ¿qué se podría hacer para que ellos se acercaran? Normalmente sobre eso no se habla. O sea, nosotros no hemos discutido, ni hemos reflexionado siquiera el por qué, sino simplemente ‘no vinieron...pues, no vinieron’, y eso se queda ahí. Lo que tampoco es una solución; es como encerrarte, es como el que no se expande, sino que siempre está moviéndose en el mismo terreno».

Profesora de Lengua del C.P.B.: «(...) Más bien nos hemos dedicado en esos momentos a hablar de ellos: ‘pues no viene porque es una mujer que tiene estos problemas; es una desgraciada; el marido es no sé cuánto, porque tiene no sé cuántos hijos; el otro porque es un pobre diablo por tal motivo’. Causas que...se generalizan y se justifican».

Profesora de Inglés del C.P.B.: «Sí, el problema es que se generalizan; entonces esto no sólo pasa aquí. Es como una manera de justificar lo que es un fracaso...».

Profesora de Lengua del C.P.B.: «Un fracaso social...Esto es lo que más me preocupa, no tanto que me tenga sin dormir y sin comer, pero sí a nivel pedagógico. Es ese tipo de justificaciones: ‘porque es el hijo de pepito o de juanito’. ¿Estamos teniendo en cuenta ese tipo de variables? (...). Pero, ¡vamos a ver si para nuestros hijos queremos lo mismo!, porque jamás oigo comentarios entre los compañeros. Y me gustaría que se hablara de mi hijo en el centro donde está de la misma manera en que aquí se habla y generaliza sobre los problemas familiares».

En segundo lugar, asumen que la escuela no hace mucho por los que fracasan²⁷, reconociendo las diferencias de trato del profesorado según las familias y, por tanto, la ineficacia de un sistema que se comporta, en la práctica, a través de unas premisas contrarias al principio de neutralidad e igualdad social.

Profesora de Inglés del C.P.B.: «Lo que está claro es que (...) los mejores que van son a los que intentan realmente ayudarles, los que van mal...hundirlos más...¡Eso suele ocurrir mucho! Si este niño, todos sus hermanos han fracasado, él es un fracasado más...como han sido sus hermanos. Y ya los nombras por apellidos, los catalogas por apellidos. ¡Ah!, los Medina...eso nada!, es como si con eso ya no hubiera nada que hacer, bueno, un problema menos».

La práctica de clasificación y la premisa de la excelencia escolar cobran, pues, un poder central, y aun cuando piensan que el origen social del profesorado²⁸ podría servir de puente para una mayor comprensión de las condiciones en las que vive su alumnado, y por tanto como clave de acercamiento, lo cierto es que comparando sus orígenes sociales y las situaciones sociales de su alumnado encuentran diferencias: consideran que, actualmente, las desigualdades son mucho más determinantes, más agudas, entre otras cosas porque, a pesar de la extensión de la enseñanza, la estructura social y la evolución de la sociedad capitalista hacia un importante porcentaje de paro hace que reinen mayores dosis de insatisfacción y desánimo; en definitiva, estos chicos y chicas viven un mayor pesimismo y perciben mayores obstáculos en su carrera escolar. Pero, además, recuerdan cómo sus trayectorias, atravesadas por dificultades económicas, estuvieron marcadas en gran medida por el compromiso de determinados maestros; en este sentido, no deja de ser llamativa una cierta mitificación del papel docente que se contrapone a las posiciones que viven como enseñantes.

Profesora de Lengua del C.P.B.: «Y tú como profesora del centro vienes de la misma clase social. Aquí la mayoría de las profesoras, porque todas somos profesoras, provienen de una clase social parecida...»

Profesora de Inglés del C.P.B.: «Yo procedo...¡tú imagínate!, de Valle Gran Rey en La Gomera, mis padres son agricultores...Bueno, yo puedo comprender mejor la problemática porque también he vivido una situación, mientras estuve estudiando, similar a la de ellos. De cualquier manera, yo notaba entonces...no sé...se notaba, por parte de los maestros, una preocupación, es decir, ellos se preocupaban muchísimo por nosotros. De hecho, de mis compañeros de clase la mayoría salió a estudiar fuera, todos pertenecíamos, más o menos, a la misma clase social. Pasabas dificultades porque yo pasé muchísimas dificultades pero tampoco existía esa discriminación como puede existir aquí, alumnos que están trabajando...»

Profesora de Inglés del C.P.B.: «(Además) no sólo es la escuela, es la sociedad en general. Los chicos...luego, es el problema del trabajo: '¿para qué estudio si luego no voy a conseguir trabajo? pues me quedo en casa'. Es decir, que hay como una desilusión general, y esa es la realidad que ellos viven. A veces interesa crear todavía selectividad y jerarquía, ¿no? Siempre es interesante que haya gente que explote y gente explotada. Bueno, eso lo he notado yo en mi pueblo. A pesar de que todos procedían del mismo sitio, siempre había los que tenían más dinero, su apellido y

demás (...). 'El otro no importa que no estudie, porque entonces, ¿quién va a trabajar para mi hijo?'. Siempre interesa que haya algunos arriba y otros abajo, eso le interesa a la sociedad. (...) Es decir, a unos les va a costar más esfuerzo que a otros. Tienen más obstáculos, tienen que saltar más obstáculos en la vida, y ellos lo saben (los alumnos/as de 8º). Ellos lo saben desde aquí; yo lo he visto, sobre todo cuando hay hijos de maestros en las clases, que aquí ha habido varios casos. Es decir, ellos saben que por ser 'hija de' tienen más oportunidades, y que los obstáculos van a ser mucho menores. Ellos saben que les va a costar, y que lo podrían hacer pero lo ven bastante difícil».

Por tanto, más que acercamiento lo que se produce es un distanciamiento que les resulta complicado superar, puesto que la misma situación sociolaboral les sitúa en unas posiciones complejas²⁹, tanto para traspasar las barreras sociales que les separan de su alumnado sin caer en posturas legitimistas, como para escapar de una división del trabajo y de una burocratización de las tareas docentes que enmarañan la vida escolar, y que irónicamente se convierten en protagonistas de sus esfuerzos, dejando en un segundo plano los problemas centrales derivados de la aplicación de las estrategias pedagógicas a unos alumnos y alumnas que no tienen nada o muy poco en común con la cultura escolar.

Profesora de Lengua del C.P.B.: «Son cosas muy serias que conllevan que, por un lado, se diga 'voy a intentar ayudar, voy a intentar que salgan adelante', porque reconoces su clase social. Pero luego, en la práctica, se quedan atrás montones de cosas que son las fundamentales. Quieres lo mejor para tu casa, y aquí sí...lo que es apariencia o lo que puedes llevar un poco pero sin esforzarte demasiado, y tiendes a lo burocrático porque es lo que te da...pues, más prestigio social, si estás en un cargo directivo. Y si no, con los compañeros permaneces neutral, o te dejas llevar para no crear conflictos. No hay mucho debate sobre este tipo de cosas; quizá correspondería más a lo que sería sociológico, pero no se habla, y hay que meter eso en la escuela; por eso a mi me parece importante que en Magisterio se trabaje».

Profesora de Inglés del C.P.B.: «Pero luego, en la escuela, no buscamos el tiempo porque como siempre estamos en reuniones, prácticamente tampoco tienes mucho tiempo para tu trabajo personal, que muchas veces tienes que llevar a la casa. (...) Si nos reunimos es 'vamos a hacerlo rapidito', porque tenemos que hacer algo que se considera que es más importante. Es decir, que aquí le estamos dando más importancia a los papeles que a los alumnos».

Por último, desde esa perspectiva se reconoce el poder de los docentes, aunque ciertamente limitado, que está directamente relacionado con una posición política de compromiso real con los agentes subalternos. Ahora bien, desde las voces de estas profesoras parte de las soluciones vienen de la mano del cambio de objetivos y de programas en función de las condiciones sociales de los grupos, de tal forma que, frente a la cantidad de conocimiento o en términos más generales frente a la instrucción, se contraponen y se defiende la formación como terreno en el que tendría que intervenir la escuela de forma más decisiva; planteamientos que, por otro lado, ya han sido recogidos en los presupuestos teóricos de la LOGSE. Ahora bien, partiendo de la base de que una tarea central en el trabajo educativo alternativo para la superación de la subalternidad es el

reconocimiento y análisis crítico de lo que es necesario y objetivo³⁰, nada nos hace pensar que los contenidos sean precisamente lo que haya que sacrificar en la educación de los grupos subalternos, justamente porque el conocimiento escolar es una fuente básica de comprensión y de posicionamiento en la sociedad. Por otro lado, la defensa de las funciones formativas frente a las instructivas no deja de tener una repercusión importante en relación con la legitimación de la tendencia reproductora del sistema educativo, es decir, instrucción y conocimiento para las clases medias; formar en valores, inculcar hábitos para las clases subalternas.

Profesora de Lengua del C.P.B.: «(...) ¿Qué estamos haciendo para que siendo el hijo de tal desgraciado, como decimos...?, ¿estoy haciendo que la escuela se acerque más a él, o le estoy exigiendo unas metas y unos objetivos que yo me he puesto, que son iguales a los de la escuela privada, o de tal colegio de elite? Lo que en realidad importa no son los conocimientos, sino es motivar a esos alumnos a que se impulsen, a que las clases sociales sean menos diferenciadas. Tú no lo puedes subsanar económicamente, pero sí puedes a otros niveles, ¿no? Puedes compensar ese tipo de cosas y ahí es donde yo creo que hemos estado fallando, en lo que yo he estado observando cada vez que nos reunimos».

Profesora de Inglés del C.P.B.: «(...) También es importante el tipo de formación que nosotros recibimos en la Escuela de Magisterio. Cuando yo estaba estudiando todo era conocimiento, todo se basaba en el hecho de impartir conocimientos. No se trata de potenciar y desarrollar una serie de valores, no. Se trata de apabullar a los chicos con un montón de conocimientos que, para ellos, muchas veces les resultan inasequibles, porque no se adaptan, porque tienen dificultades. Incluso el lenguaje muchas veces ni siquiera lo entienden».

6. Conclusiones

Conocer las posiciones del profesorado sobre la desigualdad sociocultural a través de las percepciones que han desarrollado sobre su alumnado, es un elemento importante para una línea de investigación que se pregunta por el papel del profesorado en el desarrollo de una escuela pública más democrática.

Las posiciones del profesorado sobre la desigualdad son complejas y, en muchas ocasiones, contradictorias; ello significa que no se deben hacer derivaciones automáticas o traducciones simplistas. Aún así, nos parece claro que, por ejemplo, la orientación individualista difícilmente nos permite abrir líneas para desarrollar mecanismos e instrumentos que aumenten realmente las posibilidades de promoción social del alumnado de origen subalterno (sin duda una de las formas en las que se concreta la democratización del sistema). Las formas de acercamiento a los problemas escolares por parte del profesorado contienen, consciente o inconscientemente, unos planteamientos ideológicos, políticos y culturales que ayudan o no a mantener las desigualdades sociales (con su aparente y supuesta legitimidad).

Analizar las derivaciones ideológicas y políticas presentes en las distintas formas de pensamiento y clasificación del alumnado es una tarea de primera importancia, tanto para el profesorado en ejercicio como para el alumnado de Magisterio. En tal sentido, también los que estamos

directamente vinculados a la formación del profesorado tenemos alguna responsabilidad al respecto³¹.

Bibliografía

Acker, S.: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea, 1995.

Alonso, L. E.: *La mirada cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos, 1998.

Apple, M.: *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal, 1986.

Apple, M.: *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Madrid, Paidós/MEC, 1989.

Ball, J. S.: *La micropolítica de la escuela*, Madrid, Paidós/MEC, 1989.

Bourdieu, P.: *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, S. XXI, 1997.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C.: *El oficio del sociólogo*, Barcelona, Laia, 1977.

Burbules, N. C. y Densmore, K.: «Los límites de la profesionalización de la enseñanza». En: *Educación y Sociedad*, nº 11, 1990.

Cabrera, B.: «A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico». En: *Témpora*, nº 11-12, 1988.

Cabrera, B. y Jiménez, M.: «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado». *Investigación en la Escuela*, nº 22, 1994.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes: *Listado de Centros. Curso 92-93, S/C de Tenerife*, 1994.

Consejo Escolar de Canarias: *Informe sobre la Realidad Educativa Canaria, S/C de Tenerife*, Gobierno de Canarias, 1993.

Fernández Enguita, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 1993.

Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós/MEC, 1990.

Glasman, D.: «'Padres' o 'Familias'. Crítica a un vocabulario genérico». En: *Educación y Sociedad*, nº 11, 1992.

Hardgreaves, D.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.

Jiménez Gámez, R., Pérez Ríos, J. y Rodríguez Martínez, C.: «Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación». En: Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (ed.): *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*, Madrid, Akal, 1999.

Lerena, C.: «El oficio de maestro». En: Ortega, F., González García, C. Guerrero, A. y Sánchez, M^a. E.: *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, 1989.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata, 1993.

Martín Barbero, J.: «La educación en el ecosistema comunicativo». En: *Comunicar. Revista de comunicación y educación*, nº 13, 1999.

Morgenstern de Finkel, S.: «Formación del profesorado en España: una reforma Aplazada». En: Popkewitz, T.S. (comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1994.

Parsons, T.: «El aula como sistema social». *Educación y Sociedad*, nº6, 1990.

Pérez Sánchez, C.N.: «Cambio social y culturas en el universo teórico-conceptual de M. W. Apple». En: *Témpora*, nº 20-21, 1993.

Pérez Sánchez, C. N.: *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife*, Tenerife, Universidad de La Laguna (Tesis doctoral, inédita), 1998.

Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.

Ruiz Olabuenaga, J. I. e Ispizua, M^a. A.: *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

Sharp, R.: *Conocimiento, ideología y política educativa*, Madrid, Akal, 1988.

Snyders, G: *Escuela, clase y lucha de clases*, Madrid, Comunicación, 1978.

Torres Santomé, J.: «La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales». En: VV.AA.: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, 1991.

Trottier, C.: «La 'nueva' sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un pensamiento en vías de desolución?». En: *Témpora*, nº 10, 1987.

Varela, J.: «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa». En: *Revista de Educación*, nº 292, 1990.

Varela, J. y Ortega, F.: *El aprendiz de maestro*, Madrid, CIDE, 1985.

Woods, P.: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Paidós/MEC, 1987.

Zamora Fortuny, B.: «Perfil del alumnado de los títulos de maestro de la Universidad de la Laguna». En: *Témpora*, nº 1, 2ª Etapa, 1998.

Zubieta Irun, J.C. y Susinos Rada, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, MEC/CIDE, 1992.

Notas

¹ De los elementos que intervienen en el proceso de socialización en la enseñanza primaria, Parsons señala estos dos: «una asimilación de una cierta categoría de valores y de normas sociales que se encuentran en un escalón superior a los que el niño puede adquirir en el seno de la familia (...), y desde el punto de vista de la sociedad, una selección y distribución de los recursos humanos en función de la estructura funcional de la sociedad adulta». Parsons, T.: «El aula como sistema escolar»: En: *Educación y Sociedad*, nº 6, p.185, 1990.

² Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, p.263, 1990.

³ El trabajo empírico en el que se basa este trabajo fue realizado en el curso 92-93, que estuvo dedicado a estudiar las formas culturales de dos grupos de adolescentes de origen social subalterno en el contexto escolar. Se eligieron dos centros representativos de primaria de localidades urbanas y rurales, y de escolarización de alumnado de origen social bajo. El urbano elegido fue el Colegio Público Agüere (a partir de ahora C.P.A) y el de la zona rural el Colegio Público Barranco Las Lajas (C.P.B), con nivel educativo 8º de EGB. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y las entrevistas, instrumentos favorecedores de la descripción, decodificación y traducción del mundo de los significados. Vid: Pérez Sánchez, C.N.: *Análisis de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife*, Tenerife, Universidad de La Laguna (tesis doctoral, inédita), 1998.

⁴ El concepto de subalternidad social, de inspiración gramsciana, es pertinente en tanto presenta dos rasgos esenciales para estudiar la desigualdad social y cultural. Por un lado, permite distinguir práctica y metodológicamente distintos grupos que, en general, mantienen una relación de subordinación y aceptación con respecto al modelo social del que forman parte, y del que por sus situaciones sociales se encuentran en claras desventajas (o excluidos) frente a los mecanismos de promoción y movilidad social. Por otro, se ubica en un modelo de análisis que considera que las culturas no son creadas exclusivamente en razón de sus condiciones materiales y sociales, sino que además son el producto de las relaciones con la dirección ideológica y cultural, relaciones complejas y contradictorias, que se definen tanto en términos de dominación y subordinación como de persuasión y resistencia.

⁵ Consejería de Educación, Cultura y Deportes: *Listado de Centros. Curso 92-93, S/C de Tenerife*, 1994.

⁶ Aunque para referirse a las familias el profesorado utiliza el término 'padres', la práctica habitual en los centros estudiados es que son las madres las que asisten a la escuela. Como reflejo de la división de tareas en el modelo patriarcal, ellas son, en la práctica, las encargadas de velar por la educación de sus hijos e hijas.

⁷ Fernández Enguita, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, p.100, 1993.

⁸ En la búsqueda del principio de igualdad de oportunidades se desarrollan, desde la administración educativa, políticas concretas centradas en abrir mayores posibilidades para los más necesitados, toda vez que se reconocen las deficiencias culturales y sociales, no sólo de los niños y niñas que asisten a la institución escolar, sino de sus propias familias. En este sentido, las 'Escuelas de Padres' se establecen como una estrategia clara de compensación, en una línea mayor de intervención que las desarrolladas en un primer momento a través de la «educación compensatoria» propiamente dicha. Pero el intento de compensación que el sistema educativo pretende ejercer en la formación de los padres no fue muy aceptado. A juicio del profesorado del C.P.A. los padres no parecen asumir como propia la necesidad de formarse y de colaborar con la institución encargada de cuidar y formar a sus hijos/as. Respuesta hasta cierto punto lógica, si tenemos en cuenta que no es más que el resultado de la asimilación misma de los presupuestos del sistema, que con la aplicación del principio de la educación universal se erige como espacio importante de la socialización de los ciudadanos y como árbitro de la selección. Desde las valoraciones del profesorado, estas actitudes se explican por la 'irracionalidad' que supone no reconocer las propias limitaciones, de tal forma que la escasa colaboración entre una instancia y otra ahonda en la justificación misma de la reproducción social.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: «*Cuando la orientadora, por ejemplo, intenta hacer una Escuela de Padres para el ciclo inicial, que venían a ser unos 60 padres, te encuentras que vienen muy pocos, vienen los que tienen algún interés (...) El sentido es echar una mano al que más lo necesita, resulta que ellos se valen solos*».

⁹ Fernández Enguita, M.: *Op.cit.*, p.99, 1993.

¹⁰ Varela, J.: «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa». En: *Revista de Educación*, nº 292, Madrid, p. 228, 1990.

¹¹ La falta de reconocimiento público sobre la docencia no es, sin embargo, la causa del bajo estatus profesional asignado a esta ocupación; más bien es consecuencia de un proceso social y político en el que, según la tradición crítica de la sociología de las profesiones, el término «profesional» es «un símbolo que reserva nuestra cultura para unas pocas ocupaciones, un constructo que promueve una identificación positiva de grupo y sirve para resaltar y legitimar las diferencias entre grupos de elite y los otros». Burbules, N.C., Densmore, K.: «Los límites de la profesionalización de la enseñanza». En: *Educación y Sociedad*, nº11, p.72, 1990.

Pero además la falta de prestigio parece, a juzgar por algunos trabajos de investigación, un elemento de las percepciones del profesorado, más que una opinión generalizada en la sociedad. Así, «la percepción que los consultados poseen de la profesión docente es muy positiva: la gran mayoría (88.9%) opina que 'la labor del profesor es útil'. También una mayoría opina que la 'actividad del profesor tiene una buena consideración social' (69.4%) y que su actividad está bien pagada (68.4%)». En: Zubieta Irún, J.C. y Susinos Rada, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, MEC, CIDE, p. 252, 1992.

Por otro lado, la mayor democratización de las instituciones educativas, a diferencia de otras como los hospitales, el ejército o la policía, «tiene que ver no sólo con el menor desarrollo profesional (cerceado definitivamente) y/o gremial del profesorado (que reduciría el riesgo de conflicto) (...), sino también con la superior importancia con que la ciudadanía dota al sistema educativo en relación a cualquier otro ámbito institucional, entre otras cosas por su carácter obligatorio y universal y porque, pese a todo, las 'ideologías meritocráticas' que asignan a la educación el papel de 'árbitro' en la división social del trabajo han ido calando en las clases sociales subalternas (donde han encontrado el terreno abonado tanto por la lucha histórica de las organizaciones obreras por el acceso a la educación como por una enormidad de 'apariencias') y han ayudado a generar grandes expectativas (no por poco fundadas menos firmes)». Cabrera, B. y Jiménez Jaén, M.: «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado». En: *Investigación en la Escuela*, nº 22, p. 38, 1994.

¹² Torres Santomé, J.: «La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales». En: VV.AA: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, pp. 490-495, 1991.

¹³ Cabrera, B.: «A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico». En: *Témpora*, nº11-12, p.66, 1988.

¹⁴ Al origen social hay que unir la variable género. La constatación empírica del peso numérico de las mujeres ocupadas en la enseñanza primaria frente al porcentaje de hombres, está atravesada por razones histórico-sociológicas sobre la división sexual del trabajo. La feminización constituye una coordenada importante de la profesión docente, reflejo de la tradicional división entre géneros y de la remodelación del papel tradicional de la mujer. Al respecto: Varela, J. y Ortega, F.: *El aprendiz de maestro*, Madrid, CIDE/MEC, 1985; Lerena, C.: «El oficio de maestro». En: Ortega, F., González García, C., Guerrero, A. y Sánchez, M^a. E.: *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid, Visor, p. 161, 1989; Apple, M.: *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Madrid, Paidós/MEC, 1989.

Las profesoras, en lo que a recorridos personales sobre la elección de estudios y profesión se refiere, reconocen una cierta determinación en función de lo que socialmente se considera como femenino.

Profesora de Matemáticas del C.P.A.: «*El ambiente familiar era favorable. Todos mis hermanos han estudiado, bueno, menos uno, pero porque no ha querido (...) Entonces, como casi todas las amigas del pueblo estaban haciendo Magisterio, me animé con Magisterio*».

Por otro lado, en este grupo de profesoras se hace presente no sólo el cambio de posición con respecto a sus familias, sino las limitaciones producidas por el hecho de combinar las tareas del hogar con la profesión docente de cara a continuar realizando estudios superiores.

Profesora de Lengua del C.P.A.: *«Yo quería seguir estudiando, me hubiera gustado hacer Filología, pero...el cuidado de mis hijos...».*

¹⁵ Uno de los profesores reconoce la tendencia descrita.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: *«Mi situación profesional ha supuesto una movilidad ascendente. Yo provengo de una zona rural (...) A nivel de mis compañeros de bachiller, creo que estamos muy distribuidos. De todas formas, lo que sí es cierto es que son bastantes más los que se quedaron que los que siguieron. A nivel de números, bastantes más los que hicieron estudios menores que los que hicieron estudios mayores, proporcionalmente hablando».*

El perfil social de las profesoras entrevistadas en ambos colegios, en cuanto a orígenes se refiere, se acerca bastante al perfil señalado por autores como Varela, J. y Ortega, F. (1984); Lerena, C. (1989), según el cual las mujeres docentes tienen una extracción social más alta que los hombres. Si bien para dos de ellas (del C.P.B.) los estudios de Magisterio supusieron una estrategia clara de movilidad social, para el resto el magisterio es utilizado como mecanismo para consolidar sus posiciones de clase media.

¹⁶ Bourdieu, P., Passeron, J.C.: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, p. 256, 1977.

¹⁷ Profesora de Inglés del C.P.A.: *«Es un grupo que se caracteriza porque hay algunos repetidores, son chicos ya grandes, son algo revoltosos...pero buenos chicos, muy nobles».*

Profesora de Religión del C.P.A.: *«¿Por qué elegiste este grupo? Este grupo es muy revoltoso, son malos, es difícil que se mantengan callados y atentos».*

¹⁸ No todos los profesionales que intervienen en la educación de este grupo piensan de la misma forma; en algunas ocasiones la responsable del Servicio de Orientación del C.P.B. resalta aspectos contrarios.

En el café, la jefa de estudios hace el siguiente comentario a raíz de un programa de televisión sobre los comportamientos de los jóvenes: *«Los chicos de 8º, comparados con otros grupos, por ejemplo, el de 6º, no tienen interés por conocer, les cuesta participar, son poco maduros. La verdad es que te sientes bastante decepcionada y deprimida».*

La orientadora comenta, una vez que se ha ido la profesora anterior: *«Yo no estoy de acuerdo con la jefa de estudios; de los grupos con los que trabajo, éste es el más participativo de todos».*

¹⁹ Apple, M.: *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal, pp.170-178, 1986.

²⁰ Hemos comentado en la Introducción que el perfil del profesorado entrevistado se caracteriza, entre otras cosas, por ser personal funcionario con plazas fijas y con una media de años de permanencia en los centros bastante alta.

²¹ Finkel plantea que, con la llegada del Partido Socialista Obrero Español al poder, éste se propuso conseguir una nueva infraestructura de identidad profesional; en tal sentido, las teorías que mejor se adaptaban a la retórica democratizadora procedían de las contribuciones de la teoría de la investigación en la acción e, indirectamente, de la nueva sociología de la educación. Sin embargo, desde su planteamiento *«resaltar al maestro investigador no parece suficiente para trascender las actitudes individualistas y psicológicas predominantes en la socialización del maestro. Es importante que éstos desarrollen una conciencia política que haga su propia práctica inteligible dentro de la red de relaciones de poder que existe en la sociedad y en el Estado. Evidentemente, eso va más allá del alcance teórico de la investigación de la acción y se halla bien lejos de los propósitos del ministerio»*. Morgenstern de Finkel, S.: «Formación del profesorado en España: una reforma aplazada». En: Popkewitz, T.S. (comp): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp.149-150, 1994.

²² Además, conscientes del espacio donde desarrollan la escolarización, expresan sus críticas hacia los responsables políticos en tanto sienten, concretamente, el desentendimiento de la Administración en el mantenimiento de infraestructuras y servicios.

Profesora de Matemáticas C.P.A.: *«Este barrio (...) es lo peor, porque esto es una especie de gueto; está metido dentro del mismo centro de La Laguna, y te lo digo a tí que viniste a conocerlo después que te has metido aquí, pero la mayoría de la gente en La Laguna...es como si hubiera un muro, el muro de Berlín, como yo digo,...es como si no fuera La Laguna, es otro mundo, un mundo aparte. Problemas sí que los hay, sí que podríamos hablar de una zona conflictiva, pero, ¡claro!, no podemos generalizar, es un pequeño sector. (...) Lo que pasa es que estamos en una encerrona, y después, yo qué sé, por parte del Ayuntamiento y todos los políticos, como que tampoco han colaborado, ¿entiendes? Sino que los han puesto aquí, y ahí se pudran: ni servicios, ni ajardinados, ni limpieza...¡montones de cosas! Para que limpien tenemos que llamar desde el colegio, ¿ellos no lo ven? (...) O sea, yo creo que ellos deberían sentir un poco como que les tienen en cuenta. Y ahí está: aquí tienes dos colegios y todavía no ves a un policía a la salida; aquí es como 'jarréglenselas como puedan!'»*.

Profesor de Educación Física del C.P.A.: *«Es que tienes la Avenida Trinidad (...) y entre un lado y el otro es un abismo...es inexplicable. Bueno, inexplicable no, tiene su explicación, pero son dos mundos. (...) Lo que sí es importante para todas las autoridades es meterlos dentro de cuatro paredes porque esa es la primera imagen. Ahora, ya luego, el proceso de dentro, las condiciones...eso se valora menos»*.

²³ Es necesario resaltar que en ninguno de los dos colegios investigados el reconocimiento de los perfiles subalternos por parte del alumnado llevaba aparejada una adaptación de programaciones, ni el diseño y organización de estrategias docentes.

²⁴ Profesor de Educación Física del C.P.A.: «*Existe un desfase total entre la vida real y el mundo imaginario; esta gente que vive en un barrio de broncas, de problemas y encima está una cantidad de horas tremendas delante de la televisión como única distracción que tiene, yo creo que llega a creer que el mundo real es ese, porque luego el mundo real es otra cosa*».

Profesora de Matemáticas del C.P.A.: «*(...) Es un bombardeo constante con los medios de comunicación: para qué estudian si después van a ser una fábrica de parados. Ellos tienen poca motivación y, después, oyen que hoy en día un buen mecánico, un buen fontanero o un buen electricista le da veinte vueltas, a lo mejor, a un abogado o a un médico a nivel económico*».

Para una visión crítica sobre las relaciones entre escuela y medios de comunicación, *vid*: Martín Barbero, J.: «La educación en el ecosistema comunicativo». En: *Comunicar. Revista de comunicación y educación*, nº 13, pp.13-21, 1999.

²⁵ No resulta extraña esta forma de pensar, no sólo por la derivación hacia el escepticismo que puede acarrear el trabajo cotidiano en las aulas, sino también porque esa visión reproductora está presente en los mismos materiales oficiales. En el Diseño Curricular Base para la Educación Primaria, de 1989, se llega a reconocer que «*la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes*». Torres Santomé, J.: *Art.cit.*, p. 494, 1991.

²⁶ Cabrera, B. y Jiménez Jaén, M.: *Art.cit.*, p. 37, 1994.

²⁷ «*Los maestros se interesan más en el trabajo de los niños de las clases superiores, que son los que tienen las notas más altas. Por el contrario, los niños de las clases populares tienen las peores notas, pero los maestros consultan a los padres más frecuentemente con relación a la disciplina que con relación al trabajo*», Hollingshead, A.B.: *Elmtown's Youth*, citado en Lerena, C.: *Art. cit.*, p. 174, 1989.

²⁸ Estas dos profesoras tienen en común que son hijas de pequeños agricultores, cuya procedencia geográfica se sitúa en islas periféricas como La Gomera y La Palma. Para ambas estudiar Magisterio, y luego, en un caso, Pedagogía, se convirtió en una clara estrategia de movilidad social.

²⁹ Complejas pero muy a tener en cuenta, en tanto que «*los maestros son agentes importantes de la legitimidad social y juegan un papel estratégico en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, un papel que asume características peculiares en el caso español, puesto que más del 90 por ciento de los que trabajan en el sector público son funcionarios del Estado*». Morgenstern de Finkel, S.: *Art. cit.*, p. 142, 1994.

³⁰ Pérez Sánchez, C.N.: «Cambio social y culturas en el universo teórico-conceptual de M.W.Apple». En: *Témpora*, nº 20-21, p. 271, 1993.

³¹ Para ello se hace necesario conocer tanto el perfil del alumnado como el del profesorado que imparte docencia en los actuales Planes de Estudio de Magisterio. Algunas investigaciones realizadas últimamente no parecen dar resultados muy optimistas con respecto a las posiciones

que estamos defendiendo. Al respecto: Zamora Fortuny, B.: «Perfil del alumnado de los títulos de maestro de la Universidad de la Laguna». En: *Témpora*, nº 1, 2ª Etapa, pp.169-198, 1998; Jiménez Gámez, R., Pérez Ríos J, y Rodríguez Martínez, C.: «Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: Presupuestos para un nuevo modelo de formación». En: Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J.F: *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica*, Madrid, Akal, pp. 167-171, (eds.), 1999.

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación

Número 23 Mayo-Agosto de 2000 [en línea]

<http://www.rieoei.org/rie23a06.htm>