

UNIVERSIDAD DE SEVILLA, 2008

EL MUNDO OBJETIVO
DEL DOCENTE DE
EDUCACIÓN PRIMARIA
Y SECUNDARIA

TESIS DOCTORAL DIRIGIDA POR EL
DR. D. BERNARDO DE LA ROSA ACOSTA

MARTÍN SÁNCHEZ FRANCO

ÍNDICE GENERAL

TOMO I	5
AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	15
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	27
1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE MUNDO OBJETIVO DEL DOCENTE ..	29
2. EL TRABAJO COMO MOTIVO DE SATISFACCIÓN PERSONAL	53
3. CONDICIONES PARA LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE	133
SEGUNDA PARTE: NUESTRA INVESTIGACIÓN	277
4. CUESTIONES PREVIAS Y OBJETIVOS E HIPÓTESIS	279
5. ESTUDIO DE FACTORES DE LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE	343
6. ESTUDIO DE MOTIVOS DE DESAGRADO DEL EJERCICIO DOCENTE	407
7. VALORACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE POR DIVERSOS MOTIVOS	449
8. OPINIONES DE LOS DOCENTES SOBRE SU SISTEMA DE PERFECCIONAMIENTO POR DIVERSAS CONDICIONES	481
9. ESTRUCTURA QUE MUESTRAN NUESTRAS VARIABLES. PREPONDERANCIA DE LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL	505
10. PRINCIPALES CONFIGURACIONES DE SENTIDO DOCENTE QUE ESTRUCTURAN LOS PRINCIPALES COMPONENTES DE NUESTRO ANÁLISIS	537
TOMO II	575
11. ESTUDIO DE LAS VARIABLES DEL PRIMER COMPONENTE DEL ANÁLISIS, EN EL QUE DESTACAN LAS DE SATISFACCIÓN EN EL EJERCICIO DOCENTE	587
12. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL SEGUNDO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	735
13. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL TERCER COMPONENTE DEL ANÁLISIS	793
14. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL CUARTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	831
15. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL QUINTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	865
16. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL SEXTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	899
17. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL SÉPTIMO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	919
18. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL OCTAVO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	933
19. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL NOVENO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	945
20. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DÉCIMO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	955
21. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL UNDÉCIMO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	965

22. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DUODÉCIMO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	975
23. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DECIMOTERCER COMPONENTE DEL ANÁLISIS	987
24. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DECIMOCUARTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	999
25. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DECIMOQUINTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1011
26. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DECIMOSEXTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1031
27. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DECIMOSÉPTIMO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1039
28. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DECIMOCTAVO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1047
29. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL DECIMONONO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1055
30. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL VIGÉSIMO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1069
31. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL VIGESIMOPRIMER COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1079
32. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL VIGESIMOSEGUNDO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1085
33. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL VIGESIMOTERCER COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1091
34. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL VIGESIMOCUARTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1101
35. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN EL VIGESIMOQUINTO COMPONENTE DEL ANÁLISIS	1109
36. ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE DESTACAN EN LOS 50 ÚLTIMOS COMPONENTES DEL ANÁLISIS	1113
37. RECAPITULACIÓN ESTADÍSTICA PREVIA A LAS CONCLUSIONES FINALES	1119
38. CONCLUSIONES FINALES	1171
39. BIBLIOGRAFÍA	1213
40. ANEXOS	1255

TOMO I

ÍNDICE DEL TOMO I

TOMO I.....	5
AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN.....	15
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	27
1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE MUNDO OBJETIVO DEL DOCENTE ...	29
1.0. Introducción.....	31
1.1. Breve descripción fenomenológica del mundo docente: un <i>Lebenswelt</i>	32
1.2. Objetividad del mundo docente.....	37
1.3. El profesorado estudiado como una estructura y como constituyente de proceso de socialización	40
1.4. Sumario de este capítulo.....	48
2. EL TRABAJO COMO MOTIVO DE SATISFACCIÓN PERSONAL.....	53
2.0. Introducción.....	55
2.1. Estudio del trabajo desde la teoría de Mead y de la sociología comprensiva	60
2.2. La actitud de satisfacción de cada acción.....	70
2.3. La valoración social del trabajo personal. Breve recapitulación histórica....	78
2.4. La valoración social del trabajo y la comunicación en el mismo.....	88
2.5. El trabajo como forma de presión de la sociedad sobre los individuos.....	99
2.6. El papel del trabajo en el desarrollo de las categorías de espacio y de tiempo	107
2.7. La <i>cultura obrera</i> y la <i>cultura contraescolar</i> como <i>mundos objetivos</i> estudiados por Paul Willis	112
2.8. Sumario de este capítulo.....	126
3. CONDICIONES PARA LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE	133
3.0. Introducción.....	135
3.1. Breve estudio de los cambios en la última década.....	137
3.2. La satisfacción como motivo profesional docente.....	140
3.3. La persistencia de la satisfacción profesional y de la validez de nuestros datos.....	141
3.4. Dificultades para la comprensión y para la labor de los docentes.....	144
3.5. La difícil cientificidad de la Pedagogía como causa del malestar docente.	147
3.6. Dificultades fenomenológicas de la educación.....	154
3.7. Dependencia social de los docentes.....	156
3.8. El cambio educativo en España.....	163
3.9. El marco histórico del cambio educativo	173
3.10. El profesor ante los niveles de los alumnos.....	181
3.11. Estudios sobre los docentes en la encrucijada histórica de la Ley General de Educación	188
3.12. Actitudes, idealizaciones y cualidades de los docentes.....	193
3.13. El mundo interior del docente.....	201
3.14. El malestar docente.....	215
3.15. El mito o la realidad del altruismo docente. Su posible relación con la procedencia social del Magisterio.....	221
3.16. Satisfacción y profesionalización docente.....	225
3.17. La profesionalidad docente.....	232
3.18. La vocación docente y el mundo objetivo de los docentes.....	240

3.19. La gratificación personal en la profesión docente	251
3.20. El tema de la homogeneidad de los docentes	254
3.21. Importancia del contexto social de cada uno de los docentes.	258
3.22. La formación inicial de los docentes.	263
3.23. Sumario de este capítulo	267
SEGUNDA PARTE: NUESTRA INVESTIGACIÓN	277
4. CUESTIONES PREVIAS Y OBJETIVOS E HIPÓTESIS	279
4.1. Condiciones metodológicas	281
4.2. El problema de la medida de la satisfacción profesional.....	283
4.3. Los factores de la satisfacción profesional. Nuestro cuestionario y nuestras variables.	287
4.3.1. Nuestro cuestionario	288
4.3.2. Nuestras variables	295
4.4. La población a estudiar	299
4.4.1. Estudio del profesorado público y de los centros docentes de la provincia de Sevilla	307
4.5. La muestra de nuestro estudio	310
4.5.1. Distribución de la muestra por géneros de los docentes	312
4.5.2. Distribución de la muestra por años de servicio	313
4.5.3. Distribución de la muestra por edades	317
4.5.4. Distribución de la muestra por niveles de enseñanza del profesorado	322
4.5.5. Distribución de la muestra por las titularidades de los centros docentes	326
4.5.6. Distribución de la muestra por las situaciones profesionales.....	327
4.5.7. Distribución de la muestra por los cuerpos profesionales.....	328
4.5.8. Distribución de la muestra por las titulaciones de los docentes	329
4.7. Nuestras hipótesis y objetivos más específicos.....	330
5. ESTUDIO DE FACTORES DE LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE	343
5.1. Estudio de los factores de la satisfacción docente.....	345
5.2. Estudio de los factores con los estadísticos de tendencia central.	346
5.3. Estudio de los factores de satisfacción docente con las medias de las mujeres	353
5.4. Estudio de los factores de satisfacción docente con las medias de los varones	356
5.5. Estudio de las distribuciones de frecuencias de los factores de satisfacción ...	358
5.6. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por su salario	361
5.7. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por sus condiciones laborales	365
5.8. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación	368
5.9. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por las circunstancias del alumnado.....	373
5.10. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional	376
5.11. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares	380
5.12. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales	383
5.13. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por los compañeros	390
5.14. Conclusiones del estudio de los motivos de satisfacción del ejercicio docente	394
5.15. Motivos de satisfacción del ejercicio docente manifestados en cuestión abierta	400
6. ESTUDIO DE MOTIVOS DE DESAGRADO DEL EJERCICIO DOCENTE ..	407
6.1. Estudio de motivos de desagrado del ejercicio docente	409
6.2. Estudio de los motivos de desagrado para todos los encuestados con los estadísticos de tendencia central.....	409

6.3. Estudio de los factores de desagrado docente para los dos géneros	414
6.4. Estudio de las distribuciones de frecuencias de los factores de satisfacción ...	416
6.5. Estudio del desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea.....	419
6.6. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el tipo de horario	422
6.7. Estudio del desagrado del ejercicio docente por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.....	425
6.8. Estudio del desagrado del ejercicio docente por la falta de medios	428
6.9. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el control de los órganos directivos.....	433
6.10. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el desinterés del alumnado.	436
6.11. Estudio del desagrado del ejercicio docente por la pérdida de autoridad del profesorado	439
6.12. Estudio del desagrado del ejercicio docente por la indisciplina del alumnado	443
6. 13. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el sistema de perfeccionamiento	446
7. VALORACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE POR DIVERSOS MOTIVOS	449
7.1. Valoraciones de la profesión docente por diversos motivos	451
7.2. Valoraciones con los estadísticos de tendencia central.	451
7.3. Las valoraciones de la profesión docente por los dos géneros	455
7.4. Las distribuciones de las valoraciones de la profesión docente.....	457
7.5. La valoración de la profesión por la proyección social de la educación.....	459
7.6. La valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación.....	460
7.7. La valoración de la profesión por la disposición de tiempo libre.	463
7.8. La valoración de la profesión por su independencia laboral.	466
7.9. La valoración de la profesión por la seguridad en el empleo.	468
7.10. La valoración de la profesión por su nivel salarial.....	470
7.11. La valoración de la profesión por su gratificación personal.....	473
7.12. La valoración de la profesión por su valoración social.	476
7. 13. La valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.....	478
8. OPINIONES DE LOS DOCENTES SOBRE SU SISTEMA DE PERFECCIONAMIENTO POR DIVERSAS CONDICIONES.....	481
8.1. Opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento por diversas condiciones.	483
8.2. Condiciones del sistema de perfeccionamiento según los estadísticos de tendencia central.....	484
8.3. Los motivos de opinión negativa de las actividades del sistema de perfeccionamiento para los dos géneros	487
8.4. Las distribuciones de las opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento....	488
8.5. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como poco práctico.....	490
8.6. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como burocrático.	492
8.7. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo.....	494
8.8. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como de poco valor para la movilidad profesional.....	497
8.9. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de esfuerzo excesivo.	498
8.10. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de gastos personales.....	501

8.11. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por abordar temas sin interés.	502
9. ESTRUCTURA QUE MUESTRAN NUESTRAS VARIABLES.	
PREPONDERANCIA DE LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL.....	505
9.1. Correlacionabilidad de las variables.....	507
9.2. Correlacionabilidad de las 49 variables principales.....	508
9.3. Correlacionabilidad de las 77 variables de nuestro estudio.....	514
9.4. El análisis de componentes principales para la comprensión de las estructuras que generan las variables.....	518
9.5. Las medidas de adecuación muestral.....	519
9.6. Análisis de componentes con las 49 variables paramétricas principales.....	524
9.7. Análisis de componentes con las 75 variables que lo permiten.	527
9.8. El caso de las variables con bajo MSA.....	532
10. PRINCIPALES CONFIGURACIONES DE SENTIDO DOCENTE QUE ESTRUCTURAN LOS PRINCIPALES COMPONENTES DE NUESTRO ANÁLISIS.....	537
10.1. Configuraciones de sentido docente.....	539
10.2. El primer componente. Encabezado por las variables de la satisfacción profesional. ¿Describe al profesor ideal?.....	541
10.3. El segundo componente. ¿Un profesorado joven y de centro privado?.....	546
10.4. Tercera configuración de sentido: características que se atribuyen los maestros de enseñanza primaria pública.....	549
10.5. Cuarta configuración de sentido: se valora la profesión por su nivel salarial, por su grado de independencia laboral, por la seguridad en el empleo.....	552
10.6. Quinta configuración de sentido: De docentes públicos de Educación Secundaria con una bastante buena opinión de su realidad educativa.....	555
10.7. Sexta configuración de sentido: Los motivos de desagrado más característicos de la profesión docente.....	558
10.8. Séptima configuración de sentido: característica de profesores varones y de edades superiores a la media, funcionarios de Educación Secundaria que enseñan en Bachillerato.....	561
10.9. Octava configuración de sentido: un profesorado que, caracterizándose por sentirse representado y participe en la gestión de sus centros y satisfecho por sus condiciones laborales, desea abandonar su ejercicio docente por otro trabajo del mismo sueldo.....	563
10.10. Novena configuración de sentido: Un profesorado fundamentalmente insatisfecho.....	564
10.11. Décima configuración de sentido: Un profesorado dispuesto al abandono.....	566
10.12. Undécima configuración de sentido: Un profesorado que se considera poco valorado por la sociedad.....	568
10.13. Duodécima configuración de sentido: La que puede ser más característica de los profesores de primer ciclo de ESO.....	570

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin el apoyo y los conocimientos recibidos de muchas personas. Mi primera expresión de agradecimiento es para su Director, el Dr. don Bernardo de la Rosa Acosta, del que he recibido muy sabias orientaciones, como también de otros doctores y compañeros del Grupo de Investigación “La Problemática Docente Andaluza” (GIPDA): de don Juan Agustín Morón Marchena y, en particular, de doña Encarnación Sánchez Lissen. Las publicaciones de los tres me han aportado elementos fundamentales para poder organizar mi trabajo. Destaco del Dr. De la Rosa Acosta su Tesis de Licenciatura (1969), *Influencias de los factores socio-económicos en la elección de la carrera de Magisterio* y el texto que resume su Tesis Doctoral (1972, 1980), *El perfeccionamiento del Profesorado*, que me han aportado elementos claves. Del Dr. Morón Marchena (1999) me han interesado sobre todo sus estudios sobre las cualidades de los docentes, y de la Dra. Sánchez Lissen (2002) su reflexión sistemática y cordial sobre la vocación docente de los estudiantes de Magisterio que, indirectamente, ayuda a comprender a los docentes en ejercicio.

Soporte básico de esta investigación han sido los docentes que han contestado a la encuesta. Por las notas que añaden al propio cuestionario, se ve que han contestado mayoritariamente con la ilusión de que, conociéndose los problemas que tienen, puedan resolverse o paliarse y, con ello, hacer más eficaz su labor y mejorar la educación. Les agradezco su imprescindible colaboración

Soy deudor de otros muchos profesores que me han ayudado en mi formación. Debería mencionar a cada uno de los que me dieron la formación básica en mi ya muy lejana Licenciatura de Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) en las Universidades de Sevilla, Madrid y Valencia, donde, entre otros, tuve como profesor al Dr. De la Rosa. He de reconocer también, al menos genéricamente, la labor de los profesores de los que más he aprendido en los cursos de tercer ciclo, no sólo del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social; sino también de los Departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, entre los que he de resaltar al Dr. D. Javier Gil Flores; de Sociología, en especial al Dr. D. Enrique Martín Criado; e, incluso, de la Facultad de Historia, que me han proporcionado referencias siempre relevantes; adquiridas también en los cursos de las Licenciaturas de Filosofía, de

Antropología y de Historia. También me ha ayudado, respondiendo pacientemente a mis consultas sobre Estadística, el Dr. D. Francisco Javier Gomero Rojas, del Departamento de Economía Aplicada I.

No puedo olvidar a todos aquéllos que me han ayudado en la tediosa labor de paso de los datos de los cuestionarios al editor de SPSS y a la hoja de cálculo Excel.

De la mayor justicia es el agradecimiento a mi mujer y mis hijos que, sobre todo, me han soportado en el largo camino que ha llevado hasta la culminación de este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Ada Abraham titulaba su primera gran obra como *El mundo interior del docente*. Nosotros queremos aproximarnos al conocimiento del *mundo objetivo del docente*. Una de las limitaciones de nuestro trabajo es que tiene unos límites geográficos, temporales (docentes de la provincia de Sevilla a principios del siglo XXI) y metodológicos: Sólo pretendemos trasladar aquí, mediante metodología estadística univariable, lo que nos dicen los profesores que han contestado a nuestro cuestionario, que comparamos con lo que dijeron una década antes, y, con metodología bivariante, las correlaciones que se producen entre los conceptos tratados, teniendo en cuenta las graduaciones desde cada uno, además de su significatividad, así como información que nos muestra el análisis factorial. Y todo con la intención de aportar algo al conocimiento del *mundo objetivo del docente*.

Nos parece que lo primero que tenemos que argumentar es el objeto de nuestro trabajo, es decir, que realmente **los profesores constituyen un mundo**, una realidad social diferenciada, con características propias, y que nosotros podemos llegar a aproximarnos al conocimiento de los **significados objetivos** del mismo.

Todos los seres humanos tienen significado y tratan de vivir en un mundo de significados. En principio, todo significado humano es accesible a los demás. Es más, este carácter de accesibilidad recíproca es una premisa decisiva para la creencia de que existe algo a lo que llamamos humanidad compartida. Pero, por supuesto, algunos significados son más accesibles que otros (Berger y Kellner, 1985: 52).

Nosotros pretendemos el estudio de los significados que los profesores comparten con sus compañeros, es decir, el estudio de sus significados objetivos, generalizables o universales. Más adelante trataremos de la distinción entre significados subjetivos y objetivos. Precisamente porque sólo pretendemos tratar de éstos últimos, creemos que nuestro ámbito se reduce al mundo objetivo de los docentes.

Pretendemos tratar el tema con objetividad y, aunque no nos desinteresemos de los procesos, propios de los sujetos, no nos parece posible llegar plenamente a ellos y menos aún transmitirlos aquí con toda su plenitud. Sin embargo, en la medida de nuestras posibilidades, con este trabajo pretendemos colaborar en el conocimiento de los sentimientos, opiniones, actitudes generales de los docentes, así como de las condiciones y problemas de su ejercicio profesional, con el objetivo de que, comprendiéndose mejor a ellos y a su labor y procurándose la resolución de sus problemas, puedan estar más satisfechos con su labor y ser más eficaces en ella.

Nuestro objetivo más genérico es el de la posibilidad de describir el mundo objetivo de los docentes y para eso hemos de suponer que tienen un mundo simbólico propio*. Esto creemos que está suficientemente argumentado a lo largo de gran parte de nuestra argumentación teórica.

El segundo objetivo es el de la posibilidad de encontrar que los profesores puedan sentirse satisfechos o insatisfechos dentro de su propio mundo profesional. Constituir un «subuniverso simbólico», como le llaman Berger y Luckmann (1991: 90, 111-115, 162), no es garantía de satisfacción en el mismo ni de armonía con los demás integrantes. No podemos pensar que todos los docentes coincidan en sus opiniones y valoraciones. De hecho con algunos de los estadísticos que empleamos en nuestra investigación pretendemos detectar niveles de homogeneidad vs. heterogeneidad en las variables, en las valoraciones de los conceptos que estructuran la realidad docente.

Nos parecería conveniente plantear nuestro estudio interrogándole al propio concepto de trabajo si es posible que de él se derive satisfacción personal. Pero, para

* El tema de los mundos simbólicos propios y característicos de los grupos está ampliamente tratado en la literatura pedagógica. Antonio Vara Coomonte tiene estudiadas las condiciones socioestructurales de la escuela, con lo que hemos de entender que los sujetos que la constituyen se insertan en la sociedad con unos conceptos diferenciados de los de otros grupos.

El concepto meadiano de que la persona surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales nos llevaría a considerar las aportaciones sociológicas de Bourdieu y Passeron, y de Basil Bernstein que estudia las transmisiones educativas (1977) y la relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos (pág. 25), con una tesis general referida a la regulación por la clase social tanto de la estructura de la comunicación en el seno de la familia, donde se produce la orientación codificadora sociolingüística inicial de los niños, como de “la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, la forma de su transmisión y, en consecuencia, las formas de su expresión”. A la sociolingüística se refirió en primer lugar los Currie (1949 y 1952) que defendían que el habla humana es, sobre todo, un acto social dentro de un contexto también social (Sarmiento, 1979, 12). Fishman (1979, 33) piensa que el hombre en cuanto usuario normal de la lengua está constantemente ligado a los demás mediante normas de conductas compartidas, y, prefiriendo la denominación de sociología del lenguaje, entiende que ésta examina la interacción entre el uso de la lengua y la organización social de la conducta.

Antonio Rodríguez Diéguez (1987 y 1987-88) se refiere a la incidencia de las clases sociales y de los medios geográficos en los componentes lingüísticos de los individuos y en el rendimiento académico de los alumnos, mediante el que éstos logran pasar del código lingüístico familiar original a los socialmente institucionalizados. Estudia en la producción lingüística varios tipos de *indicadores: de productividad, morfológicos, sintácticos y de contenido*. Nosotros creemos que, por la pertenencia a los grupos sociales, no sólo se dan diferencias en la forma de transmisión del pensamiento, sino, sobre todo, en los contenidos de éste. Contenidos que constituyen *mundos objetivos*, es decir, conjuntos de significados compartidos por todos los integrantes de los grupos sociales correspondientes, siendo precisamente estos significados compartidos los que estructuran la realidad social y los que constituyen esos grupos sociales.

Vicente Llorent Bedmar tiene ampliamente estudiada la importancia que tiene para el individuo el grupo social al que pertenece, especialmente su familia.

podernos centrar en los aspectos más característicos de la tesis, este estudio, que también hemos hecho, sobre el concepto de trabajo, sobre su desarrollo histórico y sobre la división social del trabajo, no lo hemos reproducido aquí, pero esperamos poder darlo a conocer, mediante algún otro medio, en un futuro próximo. Aún mayor interés pudiera resultar para nuestra tesis la recopilación de los estudios sobre la satisfacción en/con el trabajo, sobre la Administración y Gestión de Empresas desde que Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que, antes de finalizar el siglo XIX, iniciara sus estudios sobre la economía de los movimientos corporales para mejorar el rendimiento y reducir el esfuerzo e inaugurara la llamada *Escuela físico-económica*. Por la misma razón no forma parte de este nuestro trabajo, pero sobre su publicación tenemos las mismas expectativas. El siglo XX ha sido pródigo en los estudios que han pretendido la mayor eficacia y eficiencia de los trabajadores en sus empresas dentro de un proceso también de una mayor humanización del trabajo, ya que se parte del principio de que no se pueden tratar de la rentabilidad empresarial y de la satisfacción laboral como dos problemas distintos, sino conectados, de manera que los trabajadores más satisfechos suelen ser los más rentables. Si esto podría ser verdad para cualquier trabajo, para la educación lo tiene que ser con mayor razón, ya que el educador trabaja con su propia persona, probablemente más que ningún otro profesional. El hecho de carecer casi plenamente de utensilios de trabajo y de un universo objetivo (como es el Derecho para el abogado, la Medicina para el médico, etc.) puede ocasionarle mayor sentimiento de desamparo**.

Con respecto al primero de los artículos que mencionamos como de posible publicación posterior, resaltamos el tema de la división social del trabajo porque todo el problema social que entienden Marx y Engels –también ineludibles en un estudio de este tipo– deriva precisamente de esta división que, por otra parte y, entendido el problema de muy diferente manera, es la causa de la riqueza para Adam Smith (1776 –en nuestra bibliografía tenemos citada publicación de 1994–). Nos ha parecido necesario completar el estudio con las metodologías que han aparecido para la solución de los problemas sociales: de la Iglesia (1891, con la encíclica *Rerum novarum* de León XIII), de Durkheim (1893 –en nuestra bibliografía tenemos citada

** Sobre lo que puede significar el universo objetivo que significa la Pedagogía tratamos en el epígrafe “La difícil científicidad de la Pedagogía como causa del malestar docente”.

publicación de 1995–) y de la Sociedad de Naciones. Aquí parecen procedentes, al menos, estas menciones.

Pero este estudio pudiera interesarnos sobre todo porque, según entendemos, el sector educativo es de los más sensibles para la detección de los problemas sociales. Funciona, a nuestro entender, como un termómetro del estado de salud de la sociedad en la que se inserta. Los problemas sociales se vivencian de una manera muy clara y muy dura o muy cruda en las relaciones con los alumnos y con sus padres. En la actualidad los problemas directos del trabajo parecen ser muy pocos comparados con los de épocas anteriores. Pero el problema que percibimos es el del recelo a causa de las idealizaciones que se han creado de los problemas históricos. La técnica que vemos empleada es la de “poner el parche antes de que salga el grano”. El docente, de acuerdo con la imagen que pudiera guardarse en el imaginario colectivo y que hace expresamente conciente Marx y Engels cuando critican la división del trabajo y, dentro de ésta, al trabajo intelectual, pudiera estar representando, ante el sentir colectivo, la minusvaloración social del trabajo manual; pero una vez revalorizado éste en nuestra sociedad, se le puede hacer objeto al docente de la represalia colectiva y subconsciente, se le puede convertir en el “chivo expiatorio”, como dice Ada Abraham, con la intención subconsciente de ahuyentar a los espíritus malignos que hayan causado tantos problemas en el pasado a los trabajadores. Cuando se busca un “chivo expiatorio” no se le exige que sea el más culpable del mal a ahuyentar, sino el más fácil de sacrificar y, si es el más inocente, mejor. Describimos esto al tratar de la *cultura obrera de fábrica* y la *cultura contraescolar*, a la que se refiere Paul Willis (1988).

Con ello venimos a decir que una de las causas del malestar docente pudiera ser el rechazo colectivo y subconsciente a lo que los profesores representan en nuestra sociedad, y, por ello, a ésta la describimos mediante el proceso histórico del trabajo, en el que se haya podido generar ese rechazo, aunque las idealizaciones son mucho más influyentes que las realidades vividas que, como pasadas, no pueden ser vivenciadas. En ayuda de estos conceptos viene lo que decimos sobre la memoria. Ésta, siempre selectiva y justificadora de nuestras creencias, teorías o hipótesis más allá de lo justificado por los datos reales y empíricos (Gilovich, 1997), es un instrumento muy impreciso, que tiende a alterar la realidad. A nuestro sentido de la realidad se refiere un capítulo de los *Principios de psicología* de William James que cita Alfred Schütz (1995:

197). Se nos muestra que el origen de toda realidad es subjetivo, siendo real todo lo que excita y estimula nuestro interés. Si la percepción de la realidad es subjetiva, ¿qué hemos de decir de la memoria? Pero el hecho es que con ella, y con el depósito afectivo y subconsciente que contiene, funciona la sociedad.

En nuestro estudio sobre las teorías sobre la satisfacción en/con el trabajo hemos querido hacer un recorrido suficiente por las escuelas que han estudiado las dinámicas empresariales para lograr la motivación de los empleados. Pero fundamentalmente lo que nosotros pretendemos estudiar es la satisfacción en el trabajo de los profesores o la posibilidad de esta satisfacción. Tratamos de la *objetividad y multidimensionalidad de la satisfacción laboral*. Con la cuestión de la *objetividad* se plantea hasta qué punto las *condiciones objetivas del trabajo* funcionan como variables independientes de la *satisfacción laboral*, ya que no dejan de ser influyentes también las características personales de los propios trabajadores. Con la cuestión de la *multidimensionalidad* se considera, en primer lugar, la multiplicidad de estas mismas características del empleo o del puesto de trabajo concreto, que podrían agruparse en las relativas a las tres escuelas que se han dado a lo largo del siglo XX sobre las condiciones del trabajo, o a los tres tipos de necesidades que, desde los cinco de Maslow, sintetizaron investigadores posteriores.

Contamos con revisiones de los factores de satisfacción laboral como las de Herzberg *et al.* (1957) y de Vroom (1964). Estos factores se entienden como objetivos, en el sentido de que generalmente se consideran positivos o negativos, pero podrían intervenir niveles de subjetividad en cuanto a los pesos específicos de cada uno. Es decir, hablaríamos de *grados de causalidad* más o menos permanentes y más o menos genéricos. Un tercer elemento a considerar sería, pues, la *complejidad* de la satisfacción laboral y, más aún, de su mensurabilidad.

Complejidad que podemos asumir sin salir de la *objetividad*. Pero en la satisfacción laboral inciden, obviamente, las características personales de los sujetos. En todo caso, asumimos la posibilidad de que la *satisfacción laboral* sea, además de un sentimiento genérico y abarcador o una actitud globalizadora, un haz de sentimientos o actitudes mensurables independientemente. Intentamos profundizar debidamente en el

concepto de *actitud*, así como en las actitudes y en sus componentes y en los factores de la satisfacción.

A medio camino entre *objetividad* y *subjetividad* de la satisfacción laboral parece quedarse el tema de la *relatividad* de ésta, de manera que condiciones objetivamente aceptables o, incluso, casi ideales, para sujetos que estuvieran fuera del ámbito en cuestión, pudieran resultar muy duras para los implicados. Hemos de tener en cuenta los conceptos de equidad, de justicia, de proporcionalidad, de expectativas, de esfuerzo, de recompensas, de motivación, de discrepancias, de privación relativa, etc. Un trabajador, antes que compararse con los de otras empresas, se compara con los de la suya y estas comparaciones, con independencia de las características de personalidad de los sujetos (por eso decimos que se trata de un nivel intermedio entre la *objetividad* y la *subjetividad*), parecen tener más pesos específicos que las comparaciones, más *objetivas*, que pudieran hacerse con otros ámbitos laborales.

Con respecto a los factores de la satisfacción laboral o el estudio de las facetas de la misma, podemos mencionar en esta introducción la importancia de la adecuación entre las características del empleo y las propias de los trabajadores, sobre todo porque la satisfacción en el ejercicio docente probablemente se vea muy saturada por esta adecuación. Hackman y Oldham (1975, 1976, 1980) consideran cinco “dimensiones centrales” de los puestos de trabajo: diversidad de habilidades, identidad de la tarea, significación de la tarea, autonomía y retroalimentación. Robbins (1998) las identificó como “reto del trabajo” y las relacionaba con la necesidad de crecer y de desarrollarse de los trabajadores. Norman (1963) nos presenta sus cinco grandes factores de personalidad en la conducta laboral para explicar el rendimiento. Creemos que para entender el problema de la satisfacción docente hemos de entender el problema general de la satisfacción laboral y, en concreto todo lo relativo a la implicación en ésta de la motivación para el crecimiento personal.

Hemos de resaltar el factor de la Disonancia Cognitiva (Festinger, 1957) a la hora de que los sujetos se pronuncien sobre su nivel de satisfacción. El sujeto no quiere ser inconsecuente consigo mismo, rechaza vivir en el absurdo. Sería como el *horror vacui* del que hablan los historiadores del arte. Por ello se da en los individuos la

capacidad de la rebajar sus expectativas o de modificar sus valores, con lo que evitan o reducen su tensión con las posibilidades reales.

En nuestro capítulo primero, de lo contenido en este presente trabajo, pretendemos describir brevemente el concepto de mundo objetivo del docente, del que también tratamos en otros lugares de la primera parte en cuanto, a nuestro entender, pueda ser conveniente para una mejor descripción del mismo.

En nuestro capítulo segundo pretendemos la profundización en el estudio del trabajo como motivo de satisfacción profesional y para ello acudimos, de las manos, sobre todo, de Mead (1999) y de Schütz (1993), al análisis de los procesos internos, de las vivencias personales y de los procesos de comunicación, principalmente para entender las actitudes y los sentimientos de motivación para el trabajo y, delimitándolos, de alienación en éste.

En nuestro capítulo tercero nos referimos a las condiciones y características propias y específicas del profesorado como estudio previo al empírico que hacemos en los capítulos siguientes.

En éstos, pretendemos medir los niveles de satisfacción profesional y otras convicciones sobre el ejercicio docente de los profesores de la provincia de Sevilla en los últimos años de la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que cambiaba significativamente la estructura de éste, de una manera de muy difícil reversión, y compararlos con los que se daban cuando sólo se empezaba a aplicarla en la Educación Primaria, sin llegar a afectar todavía a los niveles educativos en los que el cambio produjera irreversibilidad, según los datos del *Estudio exploratorio* (Rosa Acosta *et al.*, 1996).

Nuestra motivación es, al mismo tiempo, profesional y personal. No parece necesario el relato de nuestra historia para mostrar nuestro interés por la temática de esta investigación. Podría hablar de origen social, de experiencia vital como alumno de una escuela primaria unitaria de pueblo en la segunda mitad de los años 50. Podría argumentar sobre proceso formativo, sobre interés por la investigación y, en particular, sobre el tema que nos ocupa. Pero creemos que lo importante es el tema por sí mismo.

El interés por la educación podría resumirlo en la expresión de una convicción personal de que casi todo lo que soy lo debo a la educación y de que casi todo lo que he hecho lo he hecho por la educación en distintos ámbitos: académico y social.

Un solo factor de mi relación con la educación quisiera resaltar: la vinculación con el Dr. De la Rosa. De todos son conocidos sus estudios sobre los docentes. Como a él, también a mí me motiva el estudio de los factores sociales y económicos de la educación*. Me han interesado especialmente las conclusiones de su Tesis de Licenciatura, *Influencias de los factores socio-económicos en la elección de la carrera de Magisterio* (Valencia, 1.969, inédita, 375 págs.). El estudio de campo de la misma se hizo en el año en que yo finalizaba la carrera que era su objeto, la de Magisterio, y participé en él. Esos años finales de los 60 fueron cruciales para el sistema educativo porque, en mi opinión, la reforma que se llevó a cabo con la Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto, se preparó con las reformas introducidas en la Enseñanza Primaria por el ministro Dr. Lora Tamayo que amplió la escolaridad obligatoria a los 14 años y que **graduó a la Enseñanza Primaria en ocho cursos**. Su **material didáctico** lo trabajé durante mi carrera**, por lo que modestamente puedo acreditarlo como antecedente de la Educación General Básica, iniciada de primero a cuarto en 1970-71 y de quinto a octavo entre 1971-72 y 1974-75. Por todo ello creo que el estudio que hizo el Dr. De la Rosa para su tesis de Licenciatura tomó como muestra al que iba a ser el Magisterio que iniciaba su vida profesional en un momento muy característico, en el que se despegaba definitivamente de las situaciones de miseria anterior y en el que se creaban las expectativas de una labor más ilusionante y fructífera.

Desde que la Junta de Andalucía convocó por primera vez ayudas para apoyar a los grupos de Investigación y Desarrollo Tecnológico de Andalucía (Orden de 19 de julio de 1989, BOJA núm. 66 de 15 de agosto) he participado en el Grupo de Investigación “Problemática de la Profesión Docente Andaluza”, dirigido también por el

* En 1970 obtuve el premio nacional universitario de ensayo “Alejandro Salazar” (Colegio Mayor de Valencia) con un trabajo titulado “Notas para un estudio sobre Economía, Educación y Sociedad”.

** En mi primer curso como docente (1970-71) se estableció la Educación General Básica de primero a cuarto, pero yo todavía tuve la ocasión de seguir vinculado a la anterior Enseñanza Primaria, sólo en ese año, por ser profesor de quinto y de sexto de los varones de Manzanilla (Huelva). Con la EGB se instauró la coeducación, por lo que los alumnos de quinto del curso siguiente no compartieron clase con los de sexto (todavía éstos de Enseñanza Primaria porque, a excepción de los cuatro primeros cursos de EGB, los siguientes se establecían en ésta uno más por cada año académico).

Profesor Dr. Don Bernardo de la Rosa. En éste se han venido realizando diversos estudios en el que éste también se integra. Destacan entre ellos los que han venido a insertarse en los libros publicados:

- ROSA ACOSTA, Bernardo de la (Coord.) (1993): *La función docente. Aspectos socio-pedagógicos*. GIPDA, KRONOS, Sevilla.
- ROSA ACOSTA, Bernardo de la (Coord.) (1996): *El profesor en la encrucijada*. GIPDA, KRONOS, Sevilla.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE MUNDO OBJETIVO DEL DOCENTE

1.0. Introducción.

En este capítulo vamos a proponer la definición del concepto que da nombre a nuestro trabajo: el de *mundo objetivo*, refiriéndonos a un *mundo objetivo* concreto: al de los docentes de educación primaria y secundaria. Nos apoyamos en primer lugar en el concepto de *Lebenswelt* («mundo de la vida») con el que Husserl comenzó a designar al medio social vital: al mundo de la vida cotidiana en el que el sujeto participa activa y espontáneamente (cara a cara), al medio social y cultural del individuo. Consideramos que los docentes constituyen uno de esos mundos, quizá de una manera más destacada que otros grupos sociales.

Este trabajo, pues, tiene una inspiración eminentemente fenomenológica. Nos apoyamos básicamente en Alfred Schütz*, cuyos tres grandes puntos de referencia fueron Husserl, Weber y Bergson (Mèlich, 1993: II), y en otros autores que le siguieron. Sabemos del interés de Schütz por comprender el mundo de la vida (*Lebenswelt*), incluso sin llamarle expresamente así al principio**. A las *estructuras del mundo de la vida* le dedicó su obra póstuma, culminada por Thomas Luckmann (1973), de la que hemos empleado la edición castellana de 2001.

Nos vamos a interesar por el proceso de socialización propio de la interacción recíproca de los docentes que conlleva el desarrollo o la constitución de un conjunto de conceptos propios y diferenciados de otros grupos. Estos conceptos son necesariamente

* Para el estudio de la influencia del trabajo en el desarrollo y en la satisfacción del hombre, nos apoyamos de forma prioritaria en George H. Mead: *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*.

** El concepto del «mundo de la vida» (*Lebenswelt*) fue desarrollado por Husserl en *La Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (escrita en 1936), que, por publicarse después de la muerte de su autor (Husserl falleció en 1938, pero la primera edición, en alemán, de la obra a la que nos referimos no se hizo hasta 1954), no pudo leer Schütz cuando publicó su obra básica *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, de 1932, traducida al castellano primero como *Fenomenología del mundo social* y después con el título con el que aparece en nuestra bibliografía. El término concreto al que nos referimos no lo utilizó Schütz, fallecido en 1959, hasta su obra póstuma *Las estructuras del mundo de la vida* (Schütz y Luckmann, 2001), pero “toda su obra no es más que un intento obsesivo por comprender las relaciones intersubjetivas en este «mundo de la vida»” (Mèlich, 1993), hasta el punto de que, según Luckmann, “aplicó anticipadamente a las ciencias sociales ideas que Husserl elaboró en sus últimos tiempos” (Schütz y Luckmann, 2001: 8). Ya en 1932 Schütz pudo desarrollar ideas de Husserl que conocía. Siempre es digna de consideración la diferencia entre un concepto y el término con que se expresa, como hacemos, por ejemplo, para justificar una de las cuestiones de nuestro cuestionario.

objetivos porque sirven para el mejor entendimiento de los partícipes. A este conjunto de conceptos objetivos les llamamos *mundo objetivo*. Pretendemos referirnos suficientemente a los conceptos de *subjetividad* y de *objetividad*; a lo que es privativo de cada sujeto, el *significado subjetivo*, y a lo que puede compartir con los demás, el *significado objetivo*, con el fin de que podamos precisar, clasificar y relacionar *significados objetivos* relevantes de los docentes de los niveles señalados.

Los padres de alumnos y la sociedad en general se relacionan con los docentes como con los demás profesionales: considerándolos *tipos ideales* (concepto weberino), es decir con personas que cumplen unas funciones sociales y que, por ello, se comportan siguiendo el esquema ideal que les corresponde para las mismas. Pretendemos en este capítulo sentar unas bases teóricas con las que podamos avanzar posteriormente en el conocimiento de qué significan para ellos su propia realidad, sus problemas, sus motivaciones; sus mayores homogeneidades (en qué conceptos coinciden más los docentes de nuestra muestra), sus mayores heterogeneidades (con cuáles se alejan más de las medias), etc.

1.1. Breve descripción fenomenológica del mundo docente: un *Lebenswelt*

Con el término *Lebenswelt* se pretende designar un mundo de vidas humanas en el que las personas son «receptoras y transmisoras o productoras de elementos culturales, intelectuales y, por tanto, dotados de un significado que es preciso desvelar» (García Cotarelo, 1985: 19). Los docentes constituyen uno de esos mundos de vidas humanas y, si en todas las personas tienen las características señaladas, los profesores las tienen de una manera destacada, ya que, por su propia esencia, son transmisores de elementos culturales, intelectuales, dotados de significados. Pero a nosotros nos interesa especialmente la recepción y transmisión de significados dentro del propio ámbito colectivo que forman, como personas vinculadas entre sí por una realidad común que constituyen y que les condicionan, y dentro de una realidad social más amplia y multiforme, ante la que han de responder de su labor y que igualmente les condiciona,

constituida por sus alumnos, por los padres de éstos, por la Inspección y las autoridades académicas, por la sociedad en su conjunto.

Desde el comienzo, las estructuras subjetivas de significatividades se desarrollan en situaciones intersubjetivas o, al menos, son situadas mediatamente en contextos de sentido socialmente determinados (Schütz y Luckmann, 2001: 236).

Thomas Luckmann, en el prólogo de su obra conjunta con Schütz, nos confirma la principal intervención en la misma de quien tomamos como autoridad fundamental de nuestro estudio: «Este libro es la *Summa* de la vida de Schütz, y como tal es suyo exclusivamente» (pág. 7). Viene con esto a decir que los conceptos que vierten los autores en el texto son inseparables de aquéllos con los que Schütz venía trabajando desde los inicios de los años 30. Definen al mundo de la vida cotidiana (mundo que constituyen, por ejemplo, los profesores mediante su convivencia) como «esa realidad que la persona alerta, normal y madura encuentra dada de manera directa en la actitud natural» (Schütz y Luckmann, 2001: 41).

Ya a principios del XX, y quizá desde 1893, en que se comienza a interesar por la fundamentación científica de la sociología, Georg Simmel (2002: 23ss.)** nos habla de *los efectos y las acciones recíprocas* de las personas que caracterizan las relaciones sociales. Se interesa tanto por las configuraciones sociales duraderas como por las «incontables influencias del entorno» sobre los individuos (pág. 28), por la «interacción anímica entre los individuos» (pág. 31), por los *hilos invisibles* que atan y desatan a los individuos entre sí. Más adelante profundizaremos algo más en la importante aportación de Simmel respecto a las interacciones mutuas, con las que se constituyen mundos como el que nos ocupa.

La obra de Ada Abraham (1975) se refiere al mundo privado, al mundo interior de cada uno de los profesores. Si cada uno se caracteriza por ese mundo interior, parece también que la consecuencia lógica sea entender que cuando estos docentes conviven entre sí generen un mundo con unas características diferenciadas de los mundos que constituyan otros grupos sociales, es decir, el mundo de la vida cotidiana de cada uno de los actores: un mundo común, un mundo de significados intersubjetivos (Schütz y

** La primera edición, en alemán, fue de 1917. Anteriormente, en 1908, había escrito, en dos tomos, su libro más extenso, *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*, del que el de 1917 se considera como un brevariario.

Natanson, 1995: 121, 130, 164, 280), compartido con los semejantes (Schütz y Brodersen, 1974: 33).

En el lenguaje en primera persona que utiliza Schütz, nos dice:

Los otros hombres a quienes experimento en este mundo no se me aparecen en perspectivas idénticas. Me presentan diferentes aspectos, y mis relaciones con ellos tienen **grados diferentes de intimidad y anonimia**.^{*} Las modificaciones que determinan mis relaciones con otros y mis experiencias de ellos son un factor esencial en la constitución de los diversos dominios del mundo social, uno de los cuales se caracteriza por la inmediatez de mi experiencia de otros.

Con esto señalamos que los profesores necesariamente constituyen un mundo de vida cotidiana, un *Lebenswelt*, un mundo intersubjetivo, un mundo en el que se han de compartir muchos significados, con los demás profesores, sus compañeros.

El punto de partida de la realidad social es la intersubjetividad que, a su vez, es posible por la bipolaridad del sujeto en «yo» y en «mí», a la que se refiere Mead (1999), en la que el «mí» viene a ser la interiorización de la sociedad y nos permite ponernos en el lugar del otro. Schütz (1993) ya en su primera obra se refería a la estructura del mundo social (págs. 169ss.) y parte de la comprensión de la existencia del «tú», con el que, entrando en el dominio de la intersubjetividad, «el individuo vivencia... el mundo como algo compartido por sus congéneres, es decir, como un mundo social». Pero «este mundo social no es de ninguna manera homogéneo sino que muestra una estructura multiforme. Cada una de sus esferas o regiones es a la vez una manera de percibir y de comprender las vivencias de otros».

Y de acuerdo con la tesis general del yo del otro, no sólo te vivencio conscientemente, sino que vivo contigo y envejezco contigo. Puedo atender a tu corriente de conciencia, tal como puedo atender a la mía propia, y me es posible, por lo tanto, devenir consciente de lo que ocurre en tu mente... Esto ocurre porque vivo en el mismo mundo que tú, vivo *en* los actos de comprenderte (Schütz, 1993, 170).

Esto de que «vivo en el mismo mundo que tú» hemos de interpretarlo con diferentes grados en relación a los demás congéneres: «Sin duda, hay muchos grados de comprensión» (Schütz y Brodersen, 1974: 25), según el grado de comprensión de los motivos «para» y «porque» de estos congéneres, ya que «la estructura social no es de ninguna manera homogénea» (Schütz, 1993, 161). Del mundo de una realidad social directamente vivenciada nos viene a decir:

* La negrita es nuestra.

El mundo que me rodea en mi Aquí y Ahora corresponde al que te rodea a ti en tu Aquí y Ahora. Mi Aquí y Ahora te incluye junto con tu conciencia de mi mundo, tal como yo y mi contenido consciente pertenecen a tu mundo en tu Aquí y Ahora (pág. 172)

Aclara que «*este dominio (o reino) de la realidad social directamente vivenciada* es sólo uno entre muchos dominios sociales». Pero, sin alejarse del «mundo social directamente vivenciado», entiende que éste ya, de por sí, se encuentra «segmentado de acuerdo con perspectivas conceptuales».

Entre individuo y grupos sociales en que se inserta se produce un proceso de constante interacción. El individuo cambia constantemente en relación a cada grupo, con lo que llega a tener tantas caras como grupos (de esto nos ocuparemos más adelante con más amplitud, para lo que acudiremos a teorías de López Ibor, 1975), como también los grupos cambian, aunque sus estructuras institucionalizadoras tienden a perpetuarlos, influyendo en los procesos las interacciones, a las que se refieren los principios del *interaccionismo simbólico* de Herbert Blumer (1982: 2):

- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
- Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Podemos entender en el primero un sentido personalista u objetivo: Cada sujeto autónomamente proyecta su acción en relación a las cosas del mundo en función de los significados que otorga a cada una de ellas. Pero en el segundo se nos muestra que esos significados no los ha creado, no los ha asignado a las cosas autónomamente, sino como consecuencia de las interacciones sociales, por lo que, siendo éstas constantes, constantemente los sujetos están modificando sus significados. En el tercero se nos vuelve a mostrar la intervención del sujeto, ya que tiene, aunque muy mediatizada o condicionada, capacidad para interpretar los significados que manipula y modifica en función de las cosas con las que se va enfrentando.

Con todo, parece que el principio crucial es el segundo, el que denota la influenciabilidad de la persona por parte de su ambiente. Este tema no podemos agotarlo aquí, por lo que lo encontraremos reiterado más adelante, dada la importancia que le otorgamos para poder entender la problemática de un colectivo.

La constante interacción hace que la pertenencia al profesorado (lo que conlleva el mutuo acercamiento a las vivencias de los compañeros, una íntima comprensión mutua de los motivos «para» y «porque») cree en los individuos una forma de concebir la realidad más o menos diferenciada de aquéllos que no viven estas interacciones. Sobre cuál pueda ser la forma de concebir la realidad de los docentes queremos tratar en este trabajo.

En su primera obra Schütz nos presenta varios conceptos básicos: «Orientación-Tú», «Orientación-Nosotros», «Orientación-Ellos», como diferentes formas de establecerse las relaciones intersubjetivas.

La «**Orientación-Tú**» es la propia de las relaciones cara a cara, en la que el otro no se muestra al sujeto predicativamente, sino pre-predicativamente; no obteniéndose por inferencia sus características (Mèlich, 1993: VIII), sino por la simultaneidad real de las corrientes de conciencias de dos personas que se encuentran una al alcance de la experiencia directa de la otra, con inmediatez espacial y temporal, siendo, por otra parte, la orientación-tú el modo puro en que cada sujeto es consciente de otro ser humano como persona (Schütz, 1993: 192s.).

La «orientación-tú» puede ser unilateral o recíproca. En la primera sólo uno de los congéneres nota la presencia del otro. «Es recíproca si estamos mutuamente conscientes uno del otro, es decir, si cada uno de nosotros tiene la orientación-tú hacia el otro» (pág. 193), con lo que se constituye «la relación cara a cara (o relación social directamente vivenciada)». En la «relación-nosotros» los partícipes «participan simpáticamente uno en la vida del otro», siendo la «relación-nosotros» pura sólo un concepto límite.

La relación social directamente vivenciada de la vida real es la relación-nosotros pura concretizada y realizada en mayor o menor grado y llena de contenido (Schütz, 1993: 194).

Los profesores de un centro docente cualquiera viven necesariamente una relación-nosotros, y toda relación-nosotros, de alguna manera, constituye a los sujetos que participan en ella.

La «*relación-nosotros*» básica es la que todos nos encontramos dada por el mero hecho de nacer «dentro del mundo de la realidad social directamente vivenciada», y, a partir de ella,

se deriva la validez original de todas mis vivencias directas de determinados congéneres, y también mi conocimiento de que existe un mundo más amplio de mis contemporáneos que yo estoy ahora vivenciando directamente (pág. 194).

Schütz piensa que tiene razón Max Scheler,*

cuando dice que la experiencia del nosotros (*die Erfahrung vom Wir*) en el mundo de la realidad social inmediata es la base de la experiencia del yo (*die Erfahrung des Ich*) del mundo en general.

Además, podemos fijarnos en que, con el ensayo que cita de Scheler, “Conocimiento y trabajo”, nos viene a reforzar en nuestra idea de la importancia de la «relación-nosotros» en el trabajo en la constante constitución de las características de cada sujeto, aunque muy lejos, claro está, de la propia realidad social en la que éste nace.

1.2. Objetividad del mundo docente

Para nuestro trabajo no sólo nos interesa explicar el proceso por el que los docentes puedan llegar a constituir un mundo parcialmente diferenciado y, por ello, objeto de estudio, sino que, como a éste pretendemos estudiarlo como un “mundo objetivo”, hemos de indicar qué entendemos por esto y, por tanto, seguir con nuestras reflexiones en este sentido.

* Padre de la sociología del conocimiento, según Berger y Luckmann (1991: 16), aunque en realidad empleó la expresión de sociología del saber (*Wissenssoziologie*). Schütz cita uno de los ensayos de Scheler, “Erkenntnis und Arbeit” (traducido al español por de N. Fortuny bajo el título de “Conocimiento y trabajo”, Editorial Nova, Buenos Aires, 1969), contenido en *Die Wissensform und die Gesellschaft*, Leipzig, 1926, II, págs. 475 y sigs.) conjuntamente con el que contiene la formulación básica de la sociología del conocimiento, “Probleme einer Soziologie des Wissens”.

Schütz, de acuerdo con Max Weber (1979: 5), nos indica que la significación de la acción es propia de los sujetos, que el significado comienza teniendo un carácter subjetivo: aquello que pretendía el actor con su acción. Los colectivos no tienen voluntad ni intencionalidad, por lo que tampoco tienen actividad propia, con lo que la actividad colectiva, que no es más que la confluencia de actividades individuales, tiene tantos significados subjetivos como sujetos participen en ella. De esta manera, Schütz (1993: 161ss.) diferencia entre producción y producto. La producción pertenece a los sujetos; requiere una serie de procesos que estuvieron en las mentes de las personas que los llevaron a cabo:

Conocer el significado subjetivo del producto significa que somos capaces de recapitular en nuestra mente en simultaneidad o casi simultaneidad, los Actos políticos que constituyeron la vivencia del productor (pág. 162).

Precisamente la captación de los significados subjetivos de nuestros congéneres, con los que convivimos, es lo que permite la constitución de grupos humanos diferenciados, como sería el de los docentes, que aquí pretendemos estudiar.

El significado objetivo, sin embargo, no se refiere a los procesos de producción, sino al producto, concebido en su anonimidad, aunque viene a ser «el resultado final del proceso de producción» (pág. 162), pero con ello ya no es parte del proceso, en el que intervienen los sujetos. El producto interesa con independencia de quiénes lo hayan hecho y de qué significaba para sus actores.

Por lo tanto, el significado objetivo sólo consiste en un contexto de significado dentro de la mente del intérprete, mientras que el significado subjetivo se refiere, más allá de éste, a un contexto de significado dentro de la mente del productor (pág. 163).

Como introducción a nuestro instrumento de recogida de datos, hacemos unas reflexiones relativas al concepto de significado objetivo. Venimos a decir que el significado objetivo es aquel que todos entendemos o que todos tenemos la posibilidad de llegar a entender, con independencia de nuestra mayor o menor o nula intervención en los procesos de producción. Es el medio que permite la comunicación. Podríamos decir del significado objetivo de una cosa o de un concepto determinado que sería el máximo común denominador de los significados subjetivos de esa cosa o de ese concepto para los diferentes copartícipes en el proceso de comunicación, aquello en lo que se ponen de acuerdo para poder saber que todos se están refiriendo a lo mismo: «como una objetivación dotada de “significado universal”» (Schütz, 1993, 164). Pero

hemos de tener en cuenta que no hay productos sin procesos: «El significado objetivo es meramente el ordenamiento que el intérprete hace de sus vivencias de un producto dentro del contexto total de su experiencia» (Ibíd.).

Hemos empleado la analogía del “máximo común denominador”, que pudiera parecer demasiado fuerte. Muchos podrían pensar que habríamos de hablar del “mínimo común” y que no lo empleamos sencillamente porque no se valora como concepto matemático*, pero que el significado objetivo habría de ser el mínimo que todos entiendan. Nosotros, sin embargo, basándonos en los razonamientos de Schütz, pensamos que el significado objetivo podría ser considerado tanto como es el máximo que todos están llamados a entender como el máximo que todos entienden, valiéndonos la analogía para ambos conceptos, dependiendo, en todo caso, de la extensión del concepto de “común”. El significado objetivo sería algo dinámico, algo que se desarrolla socialmente. La lengua, con todo su conjunto de significados, se nos muestra como el paradigma del significado objetivo. Bernstein (1977), y de la misma manera, en general, los sociolingüistas y los sociólogos del lenguaje, se refieren sólo a los códigos lingüísticos, obviando las diferencias conceptuales. Nosotros defendemos que no sólo se producen diferencias formales, sino de contenidos del pensamiento. Ello explica mejor las dificultades de comunicación entre personas de diferentes grupos sociales; dificultades que, por ser conceptuales, son mucho más graves que las que se dan por hablarse, incluso, diferentes lenguas. Llegaríamos a más si definiéramos a cada sujeto como un sistema de significados objetivos y subjetivos y como ser que pretende y que necesita comunicar a los demás, mediante la objetivación, que viene a ser un proceso de *epoché* fenomenológica con la que se pone en el lugar de los demás, sus propios significados, y como ser que llega a comprender, por el mismo proceso, los significados de éstos con los que se comunica.

Al conjunto de los significados objetivos de unos copartícipes determinados que se caracterizan por la vivencia de un mundo común propio, de un *Lebenswelt*, le llamamos aquí *mundo objetivo*. Consideramos que los docentes tienen un *mundo objetivo* y que lo podemos llegar a conocer mediante nuestra investigación.

* El mínimo común denominador de un conjunto determinado de números enteros es la unidad.

1.3. El profesorado estudiado como una estructura y como constituyente de proceso de socialización

Cuando Max Scheler se ocupó de la *sociología del conocimiento*,* según Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1968, 1991: 16-17), lo hizo por considerar que uno de los límites del pensamiento humano es el contexto social. Fuera de sus centros de trabajo (de los centros de enseñanza, en el caso de los docentes) el profesional vive en otros contextos, pero, en gran medida, queda atrapado por el de su profesión.

Berger y Luckmann consideran, entre los antecedentes intelectuales inmediatos de la *sociología del conocimiento* a Carlos Marx: “La sociología del conocimiento derivó de Marx su posición básica, a saber que la conciencia del hombre está determinada por su ser social”. (Berger y Luckmann, 1968: 18). Acuden para ello a sus *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* (1844)** . Por nuestra parte, encontramos en el punto VI del *tercer manuscrito* la advertencia de que «hay que evitar, ante todo, el hacer de nuevo de la «sociedad» una abstracción frente al individuo». Para Karl Marx (1844), «el individuo es *el ser social*»:

Mi conciencia *general* es sólo la forma *teórica* de aquello cuya forma viva es la comunidad *real*, el ser social, en tanto que hoy en día la conciencia *general* es una abstracción de la vida real y como tal se le enfrenta. De aquí también que la *actividad* de mi conciencia general, como tal, es mi existencia *teórica* como ser social.

Hay que evitar ante todo el hacer de nuevo de la «sociedad» una abstracción frente al individuo. El individuo es *el ser social*. Su exteriorización vital (aunque no aparezca en la forma inmediata de una exteriorización vital comunitaria, cumplida en unión de otros) es así una exteriorización y afirmación de la *vida social*. La vida individual y la vida genérica del hombre no son *distintas*, por más que, necesariamente, el modo de existencia de la vida individual sea un modo más *particular* o más *general* de la vida genérica, o sea la vida genérica una vida individual más *particular* o *general* (Marx, 1844).

* Peter L. Berger y Thomas Luckmann citan al respecto la obra de Max Scheler, *Die Wissensformen und die Gesellschaft* (Berna, Franke, 1960). Dicen de este volumen de ensayos, publicado por primera vez en 1925, que uno de ellos, “Probleme einer Soziologie des Wissens”, publicado ya en 1924, contiene la formulación básica de la sociología del conocimiento.

** Hacen referencia a la obra de Carlos Marx *Die Frühschriften* (Stuttgart, Corner, 1953). Añaden que los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* están en pp. 225 y sigs. Nosotros hemos empleado una versión de internet y, como no tiene fecha, le hemos asignado en nuestra bibliografía la del original.

Berger y Luckmann (1991: 17) hacen alusión al «vértigo de la relatividad», al hecho de que todo es relativo, a que nuestro mundo es siempre circunstancial, así como a «las relaciones concretas entre el pensamiento y sus situaciones históricas».

Relacionado con esto y con nuestro concepto del mundo objetivo del docente, como el de otros profesionales, vemos lo que M^a. Ángeles Rebollo (2001:13) nos dice del «enfoque histórico-cultural» o «socio-cultural», así como de la teoría de la actividad, «que ha incorporado el concepto de cultura al estudio de la mente». Poco más adelante se refiere al lenguaje que «permite a la gente pensar, hablar y dar significado al mundo» (pág. 16). Ello hace que los distintos niveles de conceptualización simbólica entre las personas y/o los grupos socio-culturales integren a aquéllas y a éstos en distintas cosmovisiones. Los docentes se encuentran necesariamente, por su propio rol social, en el punto de fricción de estas distintas cosmovisiones. «El discurso de la gente refleja lo que conocen, hacen y creen, e informa sobre su posición particular en las comunidades» (Rebollo, 2001: 16).

Para la teoría sociológica de Niklas Luhmann (Méllich 1996:18) «la sociedad es un sistema, pero un sistema que no se compone de individuos, de hombres, sino de comunicaciones»

Los hombres forman parte del entorno de la sociedad. De ahí que al hablar de «sistema» Luhmann se tenga que referir en todo momento al concepto de «entorno» (*Umwelt*). Éste es el conjunto de elementos que tiene influjo sobre los elementos del sistema o que son influidos por él, pero no forman nunca parte del mismo sistema. El entorno sólo consigue su unidad a partir de la relación con el sistema, pero él mismo no es un sistema y cada sistema posee uno diferente (Ibídem).

El tercer concepto básico de la teoría de Luhmann, después de *sistema* y de *entorno*, es el de *autopoiesis*, que podemos identificar con la modificación de los significados del *interaccionismo simbólico*. Luhmann (1996: 39) nos dice que «las posiciones comunicativas que cuentan en el sistema son construidas por el propio sistema». En este mismo sentido, podemos considerar a la corriente estructuralista, originada en los conceptos lingüísticos de Ferdinand de Saussure, con los que opera, según Lévi Strauss, «la gran revolución copernicana en el ámbito de los estudios del hombre» (Caruso, 1969: 39). En ella se nos manifiesta que «la lengua no es tanto propiedad de los hombres, cuando éstos propiedad de la lengua». Todo ello nos recuerda al concepto hegeliano del desarrollo del espíritu, realizado a través del ser

humano. Pero «persona» y «comunicación» son, a nuestro parecer, dos elementos mutuamente interdependientes. La primera se desarrolla a través de la segunda, y ésta sólo existe y se realiza a través de aquélla.

Aunque nuestro punto de vista sobre el protagonismo del sujeto en la sociedad se aproxima al propio de la sociología *comprendiva* o fenomenológica, podemos estudiar también al profesorado desde otros paradigmas, con los que podemos enriquecernos conceptualmente. El de Luhmann podemos entenderlo como un desarrollo más reciente del viejo estructuralismo.

Estudiado el profesorado como un *Lebenswelt*, hemos visto que los sujetos por la convivencia mutua, por sus relaciones cara a cara, con las que llega a constituir este mundo, en un proceso de segunda socialización, adquieren, no sólo unos vínculos afectivos, sino también un repertorio conceptual, un «acopio social de conocimiento», como le llaman Berger y Luckmann (1991: 60ss., 87ss., 150, 173s), tomando el concepto de Schütz (1974, 1995, 2001), un universo simbólico, es decir, ese mundo objetivo del que pretendemos tratar y al que se refiere William James en sus *Principios de psicología* como «subuniverso»* y al que cita Schütz justamente para referirse a la distribución social del conocimiento (Schütz, 1995: 150).

En relación a los conocimientos a impartir a los alumnos, vamos a emplear el concepto de *estructura cognitiva social*, como conjunto estructurado de los conocimientos de una sociedad determinada en un momento histórico determinado, como conjunto de los conocimientos que dan sentido y que hace posible la existencia de la sociedad, funcionando los «subuniversos» (Berger y Luckmann, 1991: 111ss., 162) que se dan en la misma como factores estructurantes de esos conocimientos. Entendemos que Weber (1979: 12) se refiere a lo mismo que nosotros hemos llamado *estructura cognitiva social* cuando nos dice que

La sociología no puede *ignorar*, aun para sus propios fines, aquellas estructuras conceptuales de naturaleza colectiva que son instrumentos de otras maneras de enfrentarse con la realidad.

Las *estructuras conceptuales de naturaleza colectiva* weberianas implican a

* Berger y Luckmann (págs. 111ss., 162) también emplean este término. Estos autores beben preferentemente en Schütz, en Mead, en Blumer, así como en Max Weber y en Carlos Marx.

esos *mundos objetivos* a los que nos referimos. Pero ni el concepto de *estructuras conceptuales de naturaleza colectiva* ni el de *estructura cognitiva social* conllevan necesariamente, a nuestro entender, a concebir a la sociedad como una estructura. A esta concepción se refiere Weber (pág. 13), por ejemplo, cuando alude al «método de la llamada sociología “organicista”» que encuentra en «el ingenioso libro de Schäffle, *Bau und Leben des sozialen Körpers*, “Estructura y vida del cuerpo social”». Nos dice que el estructuralismo «pretende explicar partiendo de un “todo”... el actuar conjunto que significa lo social». Lleva esta concepción metodológica a tratar al individuo y su acción dentro de la sociedad de la misma manera que «la fisiología trata de la situación de un “órgano” en la economía del organismo». Se entiende que a cada individuo le corresponde una función que ha de cumplir en la sociedad y, sobre todo, que ésta condiciona de tal manera a los sujetos que no pueden dejar de cumplirla, ya que, por su propia entidad, le corresponde. Fundamentalmente ésta es la concepción que de la sociedad tienen Durkheim y toda la escuela estructural-funcionalista.

Weber acepta para su sociología comprensiva el modo de expresarse del estructural-funcionalismo como forma de «orientación provisional y de ilustración práctica», pudiendo ser «útil y necesaria, aunque también perjudicial en caso de una exageración de su valor cognoscitivo y de un falso realismo conceptual», y también considera que

En determinadas circunstancias sólo ella puede ayudarnos a destacar aquella acción social cuya comprensión interpretativa sea *importante* para la explicación de una conexión dada.

Weber parte de la libertad y de la voluntad de los individuos cuya conducta no puede ser explicada por «la simple determinación de sus conexiones y “leyes” funcionales», sino que ha de ser comprendida. Si estudiamos la conducta de las abejas sólo podemos referirnos a sus funciones dentro del conjunto social que constituyen. Si las abejas tienen voluntad, nuestra observación no puede captarla. Sólo podemos estudiar uniformidades. Pudiera, incluso, suceder que el funcionalismo nos explicara casi en su plenitud la conducta humana. Pero siempre quedarían los aspectos humanamente más valiosos fuera de su ámbito. Así pues, no nos bastaría «la formulación de leyes causales de fenómenos y formaciones», sino que habríamos de *comprender* la conducta de los *individuos* participes en la sociedad. Para ello Weber es

conciente de que

Este mayor rendimiento de la explicación interpretativa frente a la observadora tiene ciertamente como precio el carácter esencialmente más hipotético y fragmentario de los resultados alcanzados por la interpretación. Pero es precisamente lo específico del conocimiento sociológico.

Ibáñez Langlois (1985) nos presenta un estudio del estructuralismo. Nos dice que

Esta corriente se origina en los nuevos conceptos lingüísticos del suizo Ferdinand de Saussure, quien habría operado —al decir de Lévi-Strauss— «la gran revolución copernicana en el ámbito de los estudios del hombre»*.

Considera que «esta revolución se cifra en el principio de que “la lengua no es tanto propiedad del hombre, como éste propiedad de la lengua”. Se entiende que, de la misma manera que los signos lingüísticos, que aislados no significan nada, sino que su valor depende de su funcionalidad en el conjunto, los seres humanos sólo pueden ser estudiados por su papel social. Precisamente podría concebirse, no ya a la lengua, pero sí al discurso o a las *estructuras conceptuales de naturaleza colectiva* como las que condicionan a los sujetos a cumplir su función social. Con respecto al profesorado, habría que considerar que son ciertos conceptos, como, por ejemplo, el de vocación, los que proporciona uniformidad a su labor. Más adelante estudiaremos la homogeneidad del profesorado y tendremos en cuenta las aportaciones de la *sociología del conocimiento*; destacaremos el hecho de que los profesores, en un proceso de institucionalización (Berger y Luckmann, 1991: 66ss.), puedan estar participando en un *acopio social de conocimiento* al alcance del grupo o seleccionado por el mismo (ídem, 60ss., 87ss., 150, 173s). Este *acopio social de conocimiento* es el que determina, por ejemplo, el fenómeno de la *vocación sobrevenida* o «a posteriori», que estudia Bernardo de la Rosa (1993: 19) como relacionado con un acceso a la enseñanza no previsto inicialmente y con la capacidad del *mundo objetivo* del colectivo docente de captar el *universo simbólico* de los que se insertan en él, para lo que recoge la concepción de T. Veblen de que el trabajo al que se dedican los hombres —que constituye una *estructura conceptual de naturaleza colectiva*, un *mundo objetivo*, como venimos diciendo— determina las estructuras del pensamiento de aquéllos.

* Cita a CARUSO, Paolo, *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan*. Anagrama, Barcelona, p. 39.

Principio básico del estructuralismo es el holista:

El reconocimiento de que un todo no es la suma de sus partes, sino una totalidad regida o compuesta por relaciones internas, que constituyen una «estructura»**.

Piaget (1971:10) nos dice que «una estructura es un sistema de transformaciones, que implica leyes como sistema (por oposición a las propiedades de los elementos) y que se conserva o se enriquece por el juego mismo de sus transformaciones». Como caracteres de la estructura considera los de totalidad, transformaciones y autorregulación. Afirma (págs. 12ss.) que todos los estructuralistas están de acuerdo en el carácter de totalidad; que una estructura está formada por elementos subordinados a leyes que caracterizan al sistema como tal; que estas leyes confieren al todo propiedades de conjunto distintas de las de los elementos. Resalta la concepción de los estructuralismos operatorios.

Es la que adopta desde el comienzo una actitud relacional, según la cual lo que importa no es los elementos, ni un todo que se imponga como tal..., sino las relaciones entre los elementos..., siendo el todo la resultante de esas relaciones... cuyas leyes son las del sistema.

Pero con esto habría de interrogarse sobre cuándo se constituyeron los sistemas: ¿antes, al mismo tiempo o después que los elementos? La tercera opción sería absurda, ya que los elementos se configuran por sus relaciones intrínsecas, con las que constituyen al todo o, mejor, quedan constituidos por éste. Se relaciona esto con la concepción de que la estructura es un sistema de transformaciones (pág. 14), del que deriva una actividad estructurante, y con el tercer carácter fundamental de las estructuras, es decir, con su capacidad autorreguladora (pág. 17), que «implica su conservación y cierto cierre».

Nosotros no hemos de referirnos a otro tipo de sistemas que a los sociales o constituidos por las sociedades. No procede que nos refiramos a los sistemas lógico-matemáticos. Creemos que la constitución de los sistemas (Piaget suele llamarles totalidades por composición) creados por los hombres que constituyen grupos sociales está explicada suficientemente por el proceso de institucionalización al que se refieren Berger y Luckmann (1991: 66-119), precisamente cuando tratan de la sociedad como realidad objetiva. El proceso de institucionalización podemos entenderlo simplificado por el acuerdo de dos seres inteligentes sobre cualquier condición o norma que les ligue. En un principio pueden cambiar la norma, que pudiera ser, por ejemplo, llamar al perro “perro” y al gato “gato”. Pero, en cuanto otros seres se incorporan al grupo y fallecen

** Ibáñez Langlois cita a: MATHIEU, Vittorio (1980): *Temas y problemas de la filosofía actual*. Rialp, Madrid, p. 290.

los iniciadores y los sistemas se amplían, los cambios se hacen más difíciles y las normas se institucionalizan. Los mismos seres humanos se institucionalizan a sí mismos al asumir normas comunes* o un *subuniverso simbólico*, una forma de entender la realidad, que les ligan. Berger y Luckmann (pág. 112) nos dice que, al establecerse *subuniversos de significado*, cada uno contempla la realidad social «desde el ángulo de un solo subuniverso». Nosotros entendemos que el profesorado constituye un subuniverso y que lo hemos de estudiar.

Georg Simmel, en lugar de hablar de relaciones entre los elementos formando una estructura o porque forman una estructura, emplea el concepto de socialización, en un sentido muy diferente a como lo pudiera entender Durkheim (en el sentido de que la sociedad, como estructura, forma a sus miembros para cubrir sus funciones según sus necesidades) y concordante con el que después lo han entendido Berger y Luckmann. Para Simmel la socialización es el proceso por el que los individuos, como actores libres e independientes –no como elementos de una estructura preexistente–, van constituyendo grupos sociales, de tal manera que

La socialización entre los seres humanos se desconecta y se vuelve a conectar siempre de nuevo como un constante fluir y pulsar que concatena a los individuos incluso allí donde no emerge una organización propiamente dicha. El hecho que las personas se miren unas a otras, que se tengan celos, que se escriban cartas o que almuercen juntos, que se encuentren simpáticos o antipáticos más allá de cualquier interés perceptible, que la gratitud por un acto altruista siga teniendo sus efectos de lazos inquebrantables, que uno pregunte a otro por el camino y que las personas se vistan y adornen para otras, todas estas miles de relaciones que juegan entre una y otra persona de manera momentánea o duradera, consciente o inconsciente, evanescente o con consecuencias, nos entrelazan de manera ininterrumpida. Aquí se encuentran los efectos de interacción entre los elementos que sostienen toda la resistencia y elasticidad, toda la policromía y uniformidad de esta vida tan claramente perceptible y tan enigmática de la sociedad (págs. 32s.).

Para Simmel la sociedad sería** «el efecto recíproco de la acción de los individuos» y entiende como objeto propio de la sociología «la descripción de las formas de este efecto recíproco», es decir el proceso de *socialización*, el proceso mediante el que, desde la mera suma de seres humanos vivientes, éstos llegan a constituir sociedad y sociedades (pág. 50).

* Un proceso de institucionalización podemos ver en el que se ligaban plebeyos y patricios en la República Romana del siglo V a.C., en el que se estableció el tribunado y, con las Doce Tablas, nació el Derecho romano.

** Empleamos el modo potencial porque responde a la expresión de Simmel: “Si se puede decir que la sociedad es el efecto recíproco de la acción de los individuos, entonces la descripción de las formas de este efecto recíproco sería la tarea de la ciencia de la sociedad en el sentido más estricto y auténtico de «sociedad»” (pág. 50).

Mead parte de los principios de que «la conducta de todos los organismos vivientes tiene un aspecto básicamente social» (1999: 250) y de que

cualesquier tratamiento psicológico o filosófico de la naturaleza humana implica la suposición de que el individuo humano pertenece a una comunidad social organizada y obtiene su naturaleza humana de sus interacciones y relaciones sociales con esa comunidad en cuanto un todo y con los otros miembros individuales de ella (pág. 251).

Esto segundo lo señala Mead en relación a uno de los polos que entiende «del proceso general de diferenciación y evolución social de las reacciones y actividades sociales», el de los «impulsos sociofisiológicos en que están basadas todas las organizaciones sociales», «“polo individual o fisiológico”». El otro polo de socialización, «“polo institucional”», lo entiende

constituido por las reacciones de los individuos a las reacciones idénticas de otros, es decir, a las reacciones de clase o sociales, o a las reacciones de grupos sociales organizados, completos, de otros individuos, con referencia a series dadas de estímulos sociales, siendo estas reacciones de clase o sociales las fuentes y bases y materia de las instituciones sociales (Ibíd.).

Con esto podemos comprender que los docentes viven en un mutuo y constante proceso de socialización y también que las ideas de Simmel son bastantes coincidentes con las de Schütz. Ello sucede porque éste se fundamenta, aunque apenas lo mencione, en aquél, de la misma manera que en Weber, en Husserl y en Bergson. También encontró en Mead otra fuente de inspiración, pero ello fue después de que en 1939 llegara a los Estados Unidos y, por tanto, con posterioridad a su obra en Alemania, pero ello indica que previamente había una coincidencia previa en el «interés por el análisis del significado en la interacción social» (Walsh, 1993: 14).

Como podemos observar, en todas o en las principales escuelas sociológicas podemos encontrar fundamento al concepto de que la interacción de los docentes les hace constituir un mundo objetivo propio, que podemos estudiar como tal. Simmel (pág. 50) nos dice que

en los grupos sociales más diversos..., encontramos las mismas formas de comportamiento de los individuos entre sí. Superioridad y subordinación, competición, imitación, división del trabajo, formación de partidos, representación, simultaneidad de la unión hacia el interior y del cierre hacia el exterior.

En esta expresión de Simmel encontramos una descripción muy parecida a la que nosotros podemos llegar a hacer en este trabajo del profesorado. No podemos llegar a

concebir que la constitución de un mundo objetivo, por parte de los docentes, crea en éstos un estado de armonía, de “amor fraterno”, de mutua simpatía o de mutua entrega. Crea, como en todos los grupos sociales, roces y enfrentamientos, pero sin que por ellos llegue a diluirse la unidad social que constituyen.

Aunque Encarnación Sánchez Lissen (2002: 37ss.) estudia la socialización en otro sentido (durkheimiano), como actividad llevada a cabo educativa, intencionadamente, para la interiorización de pautas, no como proceso espontáneo por la propia convivencia, llegamos a unos puntos de encuentro: que «en este camino, cada sujeto irá dando forma a una personalidad concreta» y que este sujeto «se asienta en un contexto y adquiere los caracteres propios de una cultura con la que convive y de la que participa de manera interactiva» (pág. 44). Pero nosotros a este contexto y a esta cultura que se crean por la convivencia de los docentes aquí les llamamos *su* «mundo objetivo».

Otro es el planteamiento que hace Juan Agustín Morón Marchena (1999: 23ss.) que, para tratar el tema de las cualidades de los docentes según los alumnos, se refiere a los valores de los jóvenes. Éstos, según nos dice, no piensan que compartir con los demás una etapa biológica sea «un rasgo identificativo de las personas que prevalece sobre otras distinciones», como el sexo, el origen social, la opinión, etc., sino que entre ellos «se producen las mismas diferencias y semejanzas que entre los demás grupos de edad». Sin embargo, «en cierta medida son conscientes de compartir ciertos rasgos y valores con el resto de su generación» (pág. 50). En todo caso, se hace patente que la convivencia, sea extrageneracional o intrageneracional, crea estructuras de pensamiento comunes.

1.4. Sumario de este capítulo.

Nos hemos referido al concepto de *Lebenswelt*, al mundo de la vida cotidiana y de las relaciones cara a cara, y a la constitución de un conjunto de significados o *conceptos objetivos* en que participan y que vinculan a sus partícipes, ya que uno de estos *mundos objetivos* es el que constituyen los docentes. Damos razones para esta teoría, apoyándonos, entre otros, en Schütz, que profundiza en el estudio de las

relaciones intersubjetivas; en Berger y en Luckmann, que, entre otros conceptos, estudian el de la *construcción social de la realidad*, dentro del marco de la *sociología del conocimiento*, iniciada por Scheler, interesado en las condiciones sociales del mismo y, concretamente, en el estudio de la influencia del trabajo en la forma de concebir la realidad; en Weber, padre de la sociología comprensiva en quien Schütz, como también en Bergson y en Husserl, prioritariamente se apoya; en George H. Mead que aplica el conductismo al estudio de las actitudes y del desarrollo social del hombre; en López Ibor, que se refiere a la influencia social del autoconcepto; en Blumer con su *interaccionismo simbólico*, como motor de actitudes sociales; en Simmel que se refiere al proceso de socialización por la «interacción anímica entre los individuos», por los *hilos invisibles* que los atan y desatan entre sí.

Los profesores, en constante interacción entre sí, constituyen un *Lebenswelt* propio como un *mundo objetivo*, con una forma de concebir la realidad probablemente diferente de la que tienen los partícipes de otros grupos sociales: por unos conceptos que para aquéllos parecen tener sentidos propios y diferenciados y que pueden darse en diferentes proporciones y, sobre todo, que pueden jerarquizarse y relacionarse entre sí también de una manera propia y diferenciada. Al estudio de estos conceptos y de su jerarquización y de sus relaciones entre sí para los docentes de educación primaria y secundaria dedicamos este trabajo.

El proceso de constitución de un *mundo objetivo* se puede dar entre aquellos partícipes que pueden captarse mutuamente los *significados subjetivos*. Entre *subjetividad* y *objetividad* no se da oposición, sino interacción. Precisamente porque se captan parcialmente los *significados subjetivos*, al representarse cada uno la corriente de conciencia de los otros como fluyendo junto con la propia (Schütz, 1993, 195), se enriquecen y se desarrollan los *significados objetivos* característicos de los grupos sociales hasta un nivel que no puede darse fuera de los mismos. Los *significados objetivos* se refieren a los productos de procesos subjetivos, a los resultados finales visibles por todos, mientras que los *significados subjetivos* se refieren a los procesos mismos, sólo vivenciados por sus agentes. Pero los conceptos sobre resultados finales, los *objetivos*, son diferentes cuando los sujetos se comprenden mutuamente, cuando indirecta y parcialmente, por ser partícipes de un mismo *Lebenswelt*, han vivenciado mutuamente los procesos subjetivos de los otros partícipes.

La comunicación, que sólo es posible, como estudia George Mead, porque nos ponemos en el lugar de cada uno de los demás a través de nuestro “mí”, diferenciado de nuestro “yo, requiere también de un tipo de *epoché* fenomenológica, por la que dejamos entre paréntesis nuestro propio mundo interior y nos abrimos al exterior. Para Carlos Marx, sin embargo, no se da propiamente diferencia entre individuo y sociedad, ya que entiende que «el individuo es *el ser social*», cuya «exteriorización vital es así una exteriorización y afirmación de la *vida social*». En todo caso queda clara la interacción entre el sujeto y su medio social.

Consideramos las concepciones que otorgan mayor o menor autonomía a las culturas, siendo los sujetos motivados por ellas, pero estamos convencidos de que, en definitiva, el único actor es el individuo, como sostiene la weberiana sociología comprensiva, aunque el estructuralismo nos sirve para explicar gran parte de la conducta humana porque muchos sujetos adoptan la decisión de no decidir y dejarse llevar por la corriente cultural o porque no pueden resistirse a la misma. Pero no se trata sólo de describir conductas, sino de comprenderlas. Los docentes también se dejan llevar por conceptos sociales, como el de vocación y otros muchos. Nosotros creemos que la actividad siempre corresponde a los sujetos, pero la motivación para la misma puede ser o normalmente es de origen social. Por ello pretendemos estudiar tanto los conceptos del pensamiento de los docentes como que en estos conceptos se dan factores sociales que hacen que se jerarquicen, que correlacionen entre sí, que muestren niveles de homogeneidad o de heterogeneidad. En todo caso no nos parece que se pueda concebir una estructura previa a los sujetos que meramente cumplan la función que les corresponde dentro de aquélla. Podemos hablar de unos conceptos mayoritariamente asumidos, de *acopio social de conocimiento*, que condiciona las acciones de la mayoría, pero eso no es lo mismo que considerar a los sujetos como partes de una estructura para la que no puedan dejar de colaborar.

Nosotros resaltamos el concepto de socialización tal como entiende Simmel: como resultado de los efectos recíprocos de los individuos que son los que con ellos crean las estructuras sociales. Este proceso de socialización puede explicar la existencia del *mundo objetivo* de los docentes. Mead parte de la existencia de una forma social incipiente y que se desarrolla conjuntamente con los individuos por la interacción de

éstos entre sí y con el «otro generalizado» que constituye la sociedad o con grupos sociales determinados. La motivación social parece evidente para que podamos explicar la existencia y las regularidades de los *mundos objetivos*, que se dan sin incompatibilidad con las luchas interindividuales en los mismos grupos.

2. EL TRABAJO COMO MOTIVO DE SATISFACCIÓN PERSONAL

2.0. Introducción.

En el primer capítulo hemos tratado de los conceptos de *Lebenswelt* y de *mundo objetivo*, ya que el propio ejercicio profesional docente, por la convivencia de los profesores, por la vivencia de los mismos problemas y por la comprensión mutua que se desarrolla, se convierte en uno de esos mundos de la vida a los que se refiere Husserl, un mundo de vida cotidiana «dentro de una “relación-nosotros”» (Schütz, 1993, 144) que, aunque en absoluto sea el mundo privado de ninguno de los partícipes, viene a ser un mundo intersubjetivo, compartido con los semejantes, experimentado e interpretado por otros; en síntesis, es un mundo común a todos los partícipes (Schütz y Natanson, 1995, 280), que les permite el acceso mutuo a los significados subjetivos.

Como comparten un mundo de significados objetivos, éstos se enriquecen por la comprensión mutua de los significados subjetivos. Los conceptos tienen unos matices que los diferencian y, sobre todo, se dan en proporciones diferentes de las que tienen en otros grupos sociales y se establece una jerarquía propia y diferenciada y unas relaciones entre los mismos, que aquí pretendemos estudiar.

En este segundo capítulo vamos a referirnos a la posibilidad de que el trabajo sea motivo de satisfacción personal. Partimos del hecho de que la conducta normal de las personas se dirige hacia la búsqueda del placer o de la felicidad y hacia la evitación del dolor y de las situaciones no placenteras, y de que, según Weinert (1985), «el trabajo representa la actividad individual más intensa, temporalmente más amplia y física, cognitiva y emocionalmente más exigente e influyente de la vida personal», en el ámbito laboral hemos de considerar la búsqueda de la satisfacción como un fin adecuado a la mejora de la calidad de vida de las personas.

Sobre el concepto de *satisfacción en el trabajo* podemos considerar innumerables definiciones. Según Cavalcante (2004: 103s), para unos autores se trata de una respuesta afectiva o emocional (Locke, 1976; Crites, 1969; Mueller y McCloskey, 1990; Muchinsky, 2001; Newstrom y Davis, 1993), y para otros (Beer, 1964; Salancik y Pfeffer, 1977; Harpaz, 1983; Peiró, 1986; Griffin y Bateman, 1986; Arnold, Robertson y

Cooper, 1991, y Bravo, Peiró y Rodríguez, 1996), de una actitud generalizada en relación al trabajo.

Según Gamero (2003: 9), pueden encontrarse excelentes revisiones de la literatura psicológica sobre la relación de la satisfacción o insatisfacción laboral con muchos comportamientos y con resultados relevantes para los propios individuos, para la organización o para la sociedad en Harpaz (1983) y Spector (1997).

A nosotros nos interesaría el estudio del recorrido histórico de nuestra sociedad en relación al concepto de trabajo y a la problemática de los trabajadores, así como a los fundamentos doctrinales, económicos y sociológicos que han intervenido en dicho proceso histórico del concepto de trabajo y de la justicia social. Creemos que con este estudio en gran parte responderíamos a los interrogantes de si es posible y de cómo es posible la satisfacción en el trabajo, que también nos van a ocupar aquí. Gamero Burón en su tesis doctoral (28/9/2003), titulada *Análisis Económico de la Satisfacción Laboral*, nos dice que

El análisis microeconómico tradicional explica el intercambio de tiempo libre por trabajo sobre la base de que los bienes de consumo, que se pueden obtener sólo gracias al ingreso laboral, proporcionan una utilidad superior a la del ocio (2003: 1).

Parte, pues, del principio de que el ocio es un bien que tiene la persona y que, como tal, puede cambiarlo, mediante el trabajo, por dinero. De esta manera, serían bienes tanto el ocio como la retribución que se recibe por el trabajo. Éste no sería, en sí mismo, un bien, más bien sería un mal, ya que nos priva de un bien, el del ocio. Tenemos, pues, un doble intercambio, el primero personal, el del tiempo de ocio por el de tiempo de trabajo, y otro social, el de nuestra fuerza de trabajo por la retribución económica. Si el trabajo es una forma de actividad que sustituye al ocio, éste también puede ser considerado como otra,** como actividad libre, que en algunos periodos y por algunos hombres ha sido considerada como más propia del hombre que el trabajo, ufanándose el hombre libre de no necesitar trabajar, contando para ello con sus esclavos. Sin lugar a dudas, la mayoría de las personas valoran más su ocio que su trabajo, pero quizá ello suceda porque no se reflexiona suficientemente sobre este dilema o alternativa.

** No deja de ser actividad o acción también la omisión de actividad. Max Weber (1979, 5) nos dice que «por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo», sentido que lógicamente tiene el ocio. Además el ocio, más bien que omisión de actividad, es una forma de actividad libre.

Hemos definido aquí el ocio como actividad libre. Este concepto nos puede resultar de una gran eficacia epistemológica porque nos puede permitir no ver tanta distancia entre el concepto de ocio y el de trabajo y explicarnos el interés de los estudios, incluso económicos, como el de Gamero, sobre la satisfacción en el trabajo. ¿En qué época se presentaba con mayor entusiasmo la dicotomía «ocio» vs. «trabajo»? En la de la Grecia clásica. ¿Y qué nos aportaron algunos de aquellos ociosos? Nos aportaron la filosofía, el arte, la medicina. ¡Bendito ocio!, pues. Pensemos ahora en el trabajo que hacían aquellos esclavos. Un trabajo muy duro, que era el que en aquella época había que hacer para lograr los productos necesarios para la vida y que tenían un valor económico, del que carecían los productos del ocio. Así pues, aquella distinción entre ocio y trabajo pudiera no ser válida para nuestra época.

Hoy valoramos económicamente los productos de la filosofía, de las ciencias, del arte. Desde esta nueva concepción, viene a ser trabajo actividades que antes estaban encuadradas dentro del ocio, y podemos hablar de vocación, de intereses profesionales, de orientación vocacional, de satisfacción laboral, porque el trabajo como actividad servil tiene, afortunadamente, menor extensión e intensidad que en tiempos anteriores.

En este capítulo pretendemos describir, básicamente de la mano de Mead, los procesos de desarrollo de las capacidades humanas necesarias para que haya llegado a ser posible el trabajo, al que, por otra parte, consideramos como el factor necesario del desarrollo social y cultural del ser humano, como el gran educador de la humanidad en su conjunto, como también hace Engels (1876). Siendo así el trabajo, podemos asumirlo también como factor de satisfacción íntima y profunda, siempre que se desarrolle en condiciones en las que los sujetos puedan comprender la significación de sus tareas y de sus objetivos.

Para ello es imprescindible el desarrollo de las capacidades de comunicación, de colaboración, de búsqueda y de encuentro de objetivos comunes, y, sobre todo, de la ejecución de estos objetivos. Podemos analizar el concepto de «objetivo común» vs. «objetivo impuesto», así como tratar de la capacidad interactiva del ser humano, partiendo de los conceptos de «acción social» y de «acción con sentido» de Max Weber, por ser el trabajo una forma de las mismas. Del trabajo podemos resaltar al que se

realiza en equipo. Proceden también los conceptos weberianos de «acción racional con fines concretos», pudiendo confluír en un mismo trabajo fines muy diversos (fundamentalmente los del empresario y los de los trabajadores, aunque para cada uno puede diferenciarse los suyos de los fines de los demás), y de «tipo ideal», con que Weber organiza la acción racional de las funciones sociales. Completaría el diseño el concepto de significación, básico tanto para Weber como para Schütz, como también para Herbert Blumer (1982) con su *interaccionismo simbólico*, que podemos relacionar con el de alienación en el trabajo.

Es relevante, para el trabajo en equipo y para la actitud cooperativa, el concepto meadiano de identificación del individuo con el grupo, con cierta fusión del “yo” y el “mí” de cada uno y con la exaltación correspondiente, determinándose, sin dejar de ser distintas, cada actividad por las de todos los demás.

Nos proponemos la identificación del proceso mental de la *satisfacción personal* basándonos en las ideas de Mead (1999), en sus conceptos del diálogo interno entre el “yo” y el “mí” de cada persona y de *actitud*. Nosotros, sin embargo, consideramos para cada acción la posibilidad de un *haz de actitudes*, entre las que estarían, además de otras, tanto la de la imagen mental de la acción, previa a la misma, que identifica Mead, como la de satisfacción o insatisfacción por la acción correspondiente. También podríamos considerar la actitud de colaboración con los demás.

Hemos de tratar de los conceptos schützianos de la acción como *ejecución de un acto proyectado*, y de la acción racional, que es la propia del trabajo, como *acción con metas intermedias conocidas*, de la clasificación de los motivos en *motivos-para* y *motivos-porque*, como relativos al trabajo, de los *significados objetivos*, que caracterizan al trabajo, y *subjetivos*, que caracterizan a la satisfacción, así como de los temas de la valoración social del trabajo personal, entrando para ello en el análisis de la estructura profunda de la acción, de la conducta humana, de la comprensión mutua, de la comunicación interpersonal en el trabajo y de la significación laboral intrínseca, siguiendo las ideas de la fenomenología y del conductismo meadiano y con el objetivo de profundizar en el concepto de satisfacción laboral.

Parece conveniente el estudio de los «principios de la cataláctica» y de la anonimidad del actor económico, estudiados por Schütz, y, de acuerdo con Weber, el análisis del proceso mental de este actor económico.

Valoramos la importancia de las relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo para la satisfacción laboral, dado que, al compartir muchas vivencias e intereses, son los que mejor pueden comprenderse mutuamente. Serían los *consociados*, dentro de la terminología de Schütz, quedándose otros elementos de la estructura empresarial como meros *contemporáneos*. En el trabajo influirían también los *antecesores*, en cuanto de ellos hemos recibido conocimientos y tecnología, incluso objetivos, y los *sucesores*, implicados en nuestros objetivos. Para las relaciones sociales y para el equilibrio y el autoconcepto personal, hemos de valorar la relevancia de los «otros significativos».

Hemos de ver el factor de la coacción social en el trabajo, así como la propia necesidad del trabajo para los seres humanos, y así poder concebirlo como el educador general de la humanidad, con el que ha sido posible el desarrollo social y cultural, con el que se ha organizado la sociedad humana. Tampoco podemos comprender como estructurante de la sociedad a la competitividad humana. A la educación podemos analizarla por su paralelismo con el trabajo. Además de la *coacción* o el *constreñimiento*, podemos considerar otras características del trabajo: *esfuerzo*, *orientación para un objetivo* y *valoración social de éste*.

Podemos completar el capítulo con el estudio de la teoría de la resistencia de Paul Willis (1988), con su gran cuestión de cómo es posible que los hijos de los obreros no compitan por mejores trabajos que los que se quedan, con sus conceptos de la *cultura obrera de fábrica* (con rechazo de la formación teórica y de los trabajadores no-manuales, por lo que los profesores no cuentan con sus simpatías) y de la *cultura contraescolar*, con su concepción de las estrategias de los trabajadores para oponerse al capitalismo y a la ideología burguesa, que aprenden sus hijos a través de la *cultura contraescolar*, significándoles ésta la reducción de sus posibilidades profesionales.

Podemos hacer referencia al concepto de interacción social o de relaciones recíprocas que vinculamos con el autoconcepto, así como a la teoría de las necesidades

de Maslow, al considerar que las necesidades prioritarias de los individuos pueden ser aquellas más valoradas en los medios sociales correspondientes.

2.1. Estudio del trabajo desde la teoría de Mead y de la sociología comprensiva

Mead (1999: 208) nos dice que nuestro pensamiento es un juego de símbolos. De la persona (1999: 206) afirma que «no es tanto una sustancia como un proceso en el cual la conversación de gestos ha sido internalizada en un organismo», y que este proceso «no existe por sí mismo, sino que es simplemente una fase de toda la organización social de la que el individuo forma parte».

La persona viene a constituirse en el proceso de relacionar el propio organismo con el de los otros. Para la argumentación de Mead sobre la persona, es fundamental la conversación del “yo” y el “mí” correspondientes. El “mí”, en gran medida, es múltiple, ya que es la interiorización de las actitudes de cada uno los demás y de la comunidad en su conjunto. Mediante el “mí” la persona adopta la actitud del “otro” y puede responder debidamente a ella. «Sólo en la medida en que logramos provocar en nosotros la reacción de la comunidad» (pág. 207), de adoptar su actitud y luego reaccionar a ella, tenemos ideas. «La idea de uno es la respuesta que uno ofrece a la exigencia social que se le hace» (Ibíd.).

Mead toma como ejemplo una exigencia social determinada: que paguemos impuestos de cierta clase que consideramos ilegítimos. En primer lugar adoptamos, mediante nuestro “mí”, el papel de la comunidad como entidad que establece impuestos y sólo así podemos argumentar en contra de dicha pretensión. Mead compara la conducta humana con la de los animales, para los que los símbolos provocan reacciones, pero no son significantes, ya que los actores no pueden adoptar el papel del otro. El animal reacciona directamente al símbolo, a lo que el gesto del otro animal le provoca o significa para él, pero el propio actor no llega a ser consciente de este significado, por lo que sólo actúa por naturaleza, sin la intención de provocar la reacción, ya que no se

pone en el lugar del otro. El león no ruge para aterrorizar, simplemente ruge mientras no se produzca un efecto externo determinado ($E \rightarrow R$), lo que no exige que, como tal, llegue a proponérselo. El león rugiría para aterrorizar cuando llegara a ser consciente de las reacciones internas que su rugido provoca en los demás, poniéndose en su lugar. El símbolo «no es otra cosa que el estímulo cuya reacción es dada por anticipado» (pág. 208). Pero esta reacción puede ser utilizada para el posterior control de la acción, como sería el caso del león consciente de la reacción interna que provoca su rugido, pasando, por ello, a ser símbolo significativa la relación entre ese estímulo y la actitud, con lo que la significación se convierte en estímulo para otra reacción. Esto posibilita que una palabra (significante) provoque los mismos efectos que su significado. Los conductistas puros lo atribuirían a la asociación reiterada entre significante y significado, pero, además de que difícilmente nos podrían explicar cómo se produjera, sin propósito – como ellos conciben–, esa misma reiteración, probablemente tampoco encontrarán explicación de los procesos que llevan a las relaciones sociales, que exigen el concepto de la adopción de la actitud del otro. Mead es un conductista que asume la existencia de la conciencia. Por ello su teoría es tan fecunda.

El concepto de la significación del símbolo es fundamental en el estudio de Mead; es el que permite la conversación de símbolos que supone la interacción entre el “yo” y el “mí”. De los animales nos dice que no tienen pasado ni futuro porque no pueden tener ni recuerdos ni proyectos de vida. Sobre la dimensión temporal humana reflexionan también, con aportaciones que nos resultan muy valiosas, Bergson, que estudia cómo la atención modifica la corriente de la conciencia, y Schütz, que, partiendo de Weber, de la fenomenología de Husserl, para la que, no en menor medida que para Mead, es fundamental el descubrimiento del «otro», y de Bergson, profundiza en el estudio de la acción humana, fundamentalmente como proyecto: Incorporamos nuestro pensamiento a nuestra propia acción.

Max Weber (1979: 5) nos dice que «por “acción” debe entenderse una conducta humana... siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo», que la hace comprensible e intencionada. En la “acción social” «el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo» (Ibíd.), en el mismo momento o con posterioridad o, incluso, con anterioridad a la misma: acciones de los otros «esperadas como futuras (venganza por

previos ataques, réplica a ataques presentes, medidas de defensa frente a ataques futuros)» (pág. 18). Solamente puede ser social la acción cuando es orientada significativamente hacia el otro, no siéndolo, por el ejemplo, el choque accidental de dos ciclistas.

Se refiere a los límites, que considera enteramente elásticos, entre «una acción con sentido y un modo de conducta simplemente reactivo» (pág. 6). Le interesa al autor la posibilidad de comprensión de las acciones ajenas y nos dice que no «es necesaria la capacidad de producir uno mismo una acción semejante... para la posibilidad de su comprensión», poniendo un ejemplo: «“no es necesario ser un César para comprender a César”» Concluye con que

El poder “revivir” en pleno algo ajeno es importante para la evidencia de la comprensión, pero no es condición absoluta para la interpretación del sentido. A menudo los elementos comprensibles y los no comprensibles de un proceso están unidos y mezclados entre sí.

Parece que Weber descalifica a Mead cuando dice que «no es condición absoluta para la interpretación del sentido» «el poder “revivir” en pleno algo ajeno», pero no niega, sino que, por el contrario, implícitamente afirma la condición de ponerse en el lugar del otro, ciertamente a un nivel inferior de lo que significa «“revivir” en pleno». El objetivo de Weber es la interpretación de la conducta ajena en nuestras relaciones sociales, en nuestra vida comunitaria, entendiendo por acción tanto la interna como la externa, incluso la omisión voluntaria de ella.

En la interpretación del sentido de las acciones de los demás pretendemos la evidencia, pero no siempre podemos estar seguros de haber interpretado correctamente. «En el dominio de la acción es racionalmente evidente, ante todo, lo que de su “conexión de sentido” se comprende *intelectualmente* de un modo diáfano y exhaustivo» (pág. 6). También se refiere Weber a otro tipo de comprensión, «de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística» (Ibíd.), dándose en ella la evidencia «cuando se revive plenamente la “conexión de sentimientos” que se vivió en ella» (Ibíd.).

Weber se refiere (págs. 6s.) a la forma de conducta racional en la que podemos deducir con evidencia los medios y fines relativos a una acción, como diferente a otras, como, por ejemplo, la mística, para las que «tenemos entonces que contentarnos, según

el caso, con su interpretación exclusivamente *intelectual*» (pág. 7) o, incluso, sólo con la aceptación de que otras personas puedan conducirse con fines o valores incomprensibles para nosotros.

Afirma (pág. 7) que

la construcción de una acción rigurosamente racional con arreglo a fines sirve... a la sociología —en méritos de su evidente inteligibilidad y, en cuanto racional, de su univocidad— como un tipo (tipo ideal), mediante el cual comprender la acción real, influida por irracionalidades de toda especie (afectos, errores), como una desviación del desarrollo esperado de la acción racional.

El concepto de tipo ideal, de hondo calado metodológico, le sirve a Weber para explicar la conducta individual, en cuanto esperada de acuerdo a la función social que desempeña el otro. No podemos tener en nuestra mente todas las conductas individuales y necesitamos simplificarlas en las de los tipos ideales (médico, profesor, alumno, cartero, sacerdote).

Nos estamos refiriendo a la acción racional porque una característica del trabajo es la de que siempre aglutina acciones racionales orientadas a fines en las que se emplean los medios correspondientes, incluso cuando los fines sean de carácter endopático, como pudiera ser, por ejemplo, el trabajo del sacerdote. Las máquinas empleadas en el trabajo (pág. 7s.) son medios relativos a la acción humana racional, orientada por un sentido.

Manifestaciones externas de la acción tenidas por nosotros como “iguales” o “semejantes” —nos dice Weber (pág. 9) pueden apoyarse en conexiones de sentido muy diversas en el actor o actores. Concretamente en el trabajo se cruzan diversos sentidos; fundamentalmente dos: El del empresario y el del trabajador. Para el primero es un medio de ganar dinero y utiliza para ello, además de su capital y de la fuerza de su propio trabajo, la de los trabajadores que contrata. Los fines no deben ser discordantes entre sí para que el trabajo se desarrolle eficaz y satisfactoriamente.

Weber trata también, como hemos dicho, del concepto de «acción social». Nos dice (pág. 18) que este tipo es el la acción «que se orienta por las acciones de otros», pudiendo ser éstas «pasadas, presentes o esperadas como futuras». Respecto al concepto de «acción social» de Weber, nos dice Schütz (1993: 46) que «requiere... que la

persona que realiza una acción social esté consciente de mucho más que de la pura existencia del otro. Debe darse cuenta del significado de la conducta del otro e interpretarlo». El trabajo es un típico ejemplo de acción social, sobre todo el trabajo en equipo. También el trabajo como configurador de «tipos ideales». A uno de ellos, a los docentes pretendemos estudiar más concretamente. Aquí, por el momento, podemos resaltar la acción social relativa a las relaciones entre empresario y trabajador y a la necesidad de que ambos sean conscientes y colaboradores de los legítimos motivos de cada uno de ellos.

Schütz (1993:48) nos resalta que «cuando Weber habla de conducta significativa, está pensando en conducta racional y, lo que es más, en “conducta orientada hacia un sistema de fines individuales discretos”». Nos dice que Weber considera que «ese tipo de conducta es el arquetipo de la acción» y que «las experiencias de la vida cotidiana parecen apoyar la tesis de Weber». Pero Schütz se cuestiona esto ya que, examinando las acciones que realiza durante todo el día, solo o acompañado, incluyendo las de su trabajo, si se preguntara sobre el significado de ellas, vería «que la mayoría de ellas son automáticas», aunque también se percata de que «una cosa es el significado de una acción y otra muy distinta el grado de claridad con que captamos ese significado» (1993:49). En el trabajo muchas veces se requiere que la acción se realice aun cuando no se capte su significado, teniendo esta situación mucha relación con la alienación. Schütz considera, sin embargo, que Weber distingue entre «contexto significativo de una acción» y el «significado subjetivo de la acción en sí mismo» (1993: 57), y, por otra parte, también se refiere (1993: 49ss.) al problema de cómo se constituye en la conciencia el «yo del otro», para cuyo estudio tendríamos que emplear la fenomenología a un nivel de profundidad que nos parece innecesario para el que venimos haciendo. Partimos del hecho de que cada sujeto está convencido de su vida en sociedad con todos los demás, aunque también de que «el significado subjetivo de la conducta de otra persona no tiene por qué ser idéntico al significado que su conducta externa» tiene para un observador (1993: 50), siendo este concepto fundamental para entender las causas de muchos conflictos sociales, entre ellos los laborales.

Se distingue entre «comprensión observacional» y «comprensión motivacional» La primera, nos dice Schütz (1993: 60), «se enfoca entonces sobre la acción mientras

ésta ocurre», de manera que «nosotros, como seres que viven al mismo tiempo que el actor y comparten su presente, participamos vivencialmente en el curso mismo de su acción». Pero, precisamente por la propia inmediatez entre la acción y la observación, nos dice, «la inferencia que va de la conducta manifiesta al significado a que se apunta, ubicado detrás de ella, no resulta en absoluto una cosa neta y clara» (ibíd.).

De la comprensión motivacional Schütz (ibíd.) nos dice que «no está vinculada con el mundo de la realidad social directamente vivenciada», pudiendo tomar como objeto cualquier acción de los mundos más distantes de los contemporáneos (*Mitwelt*), o los predecesores (*Vorwelt*), e, incluso, de los sucesores (*Foigewelt*). Pero, sin lugar a dudas, la comprensión motivacional no sólo es compatible con la observacional o directa, sino que ésta, en muchos casos, es garantía de una suficiente, aunque incompleta, comprensión de los motivos de los semejantes, al menos a efectos prácticos, como es el caso de los compañeros de trabajo, entre los que se establecen lazos importantes para el apoyo mutuo que muchas veces pueden ser contradictorios con los propios objetivos del trabajo. En todo caso, para la comprensión motivacional resulta imprescindible ponerse en actitud de querer comprender al otro, lo que Mead llama «adoptar el papel del otro».

El trabajo es una actividad social, pero también viene referida al mundo que rodea a los sujetos. Por eso es importante la referencia al proceso cognitivo mediante el que se llega a comprender la existencia de ese mundo. Para ello es de gran importancia el estudio que Mead nos hace de la mano humana.

Ya hemos visto que Mead (1999: 211) considera que gracias a la mano podemos percibir al mundo como algo diferente a nosotros mismos. El animal no puede distinguir entre el alimento y la acción de ingerirlo. Pero en el animal humano la mano se interpone entre uno y otro. La mano (Morris, 1999: 36), por el lugar que ocupa en el organismo, por la longitud del brazo y por sus demás características neurológicas y anatómicas, unida a la posición erecta del hombre, nos permite poner a las cosas a la suficiente distancia de nosotros mismos como para identificarlas como objetos, como elementos que están separados de nuestros propios organismos y que, conjuntamente con éstos, forman parte del mundo exterior (*res extensa*), sin perjuicio de que nos atribuyamos también la esencia de *res cogitans*, con la que iniciara Descartes sus

reflexiones.

«Las partes del cuerpo son completamente distinguibles desde la persona», nos dice Mead (1999: 168) para destacar «la característica de la persona como objeto para sí» y para que pueda ser, a diferencia de los animales «al propio tiempo sujeto y objeto» (Ibíd.), no sólo por su organismo, también por su conciencia, fundamentándose en ello la dialéctica del “yo” y del “mí”. Por otra parte, «lo que la mano manipula es algo universal», algo que no pertenece a ningún individuo particular, como sería el caso de sus propios goces, accesibles sólo a los sujetos; con la mano «aislamos un lugar especial al que cualquier persona puede llegar» (Mead, 1999: 212).

Una vez que hemos visto que la mano permite al hombre entrar en contacto con el mundo exterior, podemos ver la segunda característica del trabajo que, además de actividad social, en el sentido de que cada ser humano ejecuta en relación a sus semejantes, es actividad dirigida a ese mundo que ha descubierto, en el que amplía su concepción de lo social.

El ser humano es un ser dialogante, que habla, gracias a su diálogo interno entre su «yo» y su «mí», no sólo con sus semejantes, sino también con los animales y con los objetos, a los que, en cierto modo, interroga para llegarlos a conocer.

Un ingeniero que construye un puente habla con la naturaleza en el mismo sentido en que nosotros hablamos con un ingeniero. Hay allí tensiones y presiones que él tiene *que* encarar, y *la* naturaleza responde con otras reacciones que tienen que ser encaradas de otro modo. En su pensamiento, adopta la actitud de las cosas físicas (Mead, 1999: 212).

Así pues, el ser humano dialoga con su mundo para transformarlo para sí y, de alguna manera, perfeccionarlo. Con esto, podemos pensar el concepto primario o primigenio del trabajo: la transformación del mundo físico-natural, y que este concepto se corresponde a la propia naturaleza social del hombre. Pero éste no sólo pretende conocer y perfeccionar su mundo físico, incluido los propios organismos, es decir, toda la *res extensa*, sino que también se propone conocer su forma de convivir con sus semejantes (las ciencias sociales, en general) y su propio mundo interior, la *res cogitans* (la psicología), e, igualmente, perfeccionarlas.

Un tercer paso del trabajo en el proceso de transformación del mundo, paralelo

al segundo relativo al mundo social y personal, es el educativo: el de enseñanza de los congéneres para que lleguen a estar lo suficientemente capacitados como para poder llevar a cabo procesos laborales. Tipos de trabajo son también el comercio y el que proporciona servicios a los demás, de manera que hagan sus vidas más cómodas y/o más productivas.

Todas estas actividades del ser humano describen el concepto de trabajo como producto del propio desarrollo social del ser humano, única forma de desarrollo que lo ha podido llegar a constituir como persona. Luego el trabajo es algo consustancial al hombre. No puede ser, en sí mismo, ninguna forma de castigo, aunque sí lo pudiera ser, como consecuencias de nuestros propios defectos, la manera negativa con que podamos vivir la exigencia social y natural del trabajo. Por supuesto, también puede ser castigo el propio trabajo si el trabajador es obligado a realizarlo por encima de sus propias fuerzas, pero, en ese caso, no podemos implicar a ningún concepto trascendente.

Mead (1999: 289) se refiere al trabajo en equipo:

En el caso del trabajo en equipo, hay una identificación del individuo con el grupo; pero en ese caso uno hace algo distinto que los otros, aun cuando lo que hacen los otros determina lo que tiene que hacer uno mismo.

También (págs. 289ss.) a «la fusión del “yo” y el “mí” en las actividades sociales». A las palabras ya recogidas sobre el trabajo en equipo les anteceden otras con las que introduce el concepto de la identificación del individuo con el grupo. Se refiere a «una situación en que ciertas personas tratan de salvar a alguien de ahogarse». En ella se produce «un esfuerzo común en que uno es estimulado por los otros a hacer lo mismo que hacen éstos» y, consecuentemente en cada uno «la sensación de estar identificado con todos, porque la reacción es, esencialmente, una reacción idéntica». En el trabajo en equipo, «si las cosas marchan lo bastante bien, puede producirse una exaltación parecida a la de la otra situación»:

Donde el “yo” y el “mí” pueden, en cierto modo, fundirse, surge la peculiar sensación de exaltación que corresponde a la reacción que uno mismo produce.

Esta sensación de exaltación por la fusión del “yo” y del “mí” la estudia Mead en las actitudes de religión, de patriotismo y de trabajo en equipo.

En la concepción de la buena vecindad universal existe cierto grupo de actitudes de bondad y asistencia en las que la reacción de uno provoca en el otro y en uno mismo idéntica actitud. De ahí la fusión del “yo” y del “mí”, que conduce a intensas

experiencias emocionales.

La exaltación a que se refiere, «la reacción emocional que resulta», se incrementa cuanto más amplio sea «el proceso social en que ello está involucrado», ya que vivimos «en la vida conjunta de la sociedad», por lo que podemos llegar a adoptar «una actitud en que todos concuerdan con todos», siendo el impulso del “yo” el de la actitud religiosa o patriótica a la que Mead llama «de buena vecindad». En la vida normal la actitud de darse a los demás no es la frecuente. «Empero, cuando la experiencia es alcanzada, llega juntamente con esa sensación de completa identificación de la persona con el otro».

La actitud de identificación en el «trabajo en equipo» la califica Mead (pág. 292) como distinta a la religiosa y a la patriótica, aunque «quizá más elevada».

Naturalmente, persiste la sensación de control; al fin de cuentas, lo que todos hacemos está determinado por lo que hacen otras personas; es preciso tener aguda conciencia de las posiciones de todos los otros; uno sabe lo que los otros están por hacer. Pero tiene que estar constantemente alerta a la manera como reaccionan otras personas, a fin de poder hacer su parte en el trabajo en equipo.

Con respecto al deleite que produce nos dice que no llega a ser el correspondiente a «una sensación de abandono», que caracteriza «a la situación religiosa o patriótica», aunque aventaja a éstas en contenido:

La sensación del trabajo en equipo se encuentra cuando todos trabajan con vistas a una meta común y todos tienen una sensación de dicha meta interpenetrada en la función especial que llevan a cabo.

Se trata, pues, de llevar a cabo cada uno su propia acción adoptando, al mismo tiempo, «las actitudes de todos tan plena y completamente como sea posible».

Elemento esencial en la concepción meadiana es que «somos lo que somos en nuestra relación con los otros individuos, gracias a que adoptamos la actitud de los otros hacia nosotros mismos», «gracias a nuestra actividad social cooperativa» (pág. 294). Nosotros creemos que en todo trabajo –también en el solitario– se da la identificación del individuo con el grupo, que todo trabajo es necesariamente solidario, aunque con una vivencia social, lógicamente, mucho más débil o remota. El trabajo se diferencia del hobby y del juego en el hecho del propósito de la producción o la transformación de un objeto que pueda tener interés para los demás.

Evidentemente, la situación que explica Mead puede ser calificada de idílica, pero no es irreal. No es “edénica” porque antes del conocimiento del bien y del mal no existía éste*, pero tampoco el primero. La situación que explica Mead es real y precisamente por ello podemos describir también como real sus inversas: Por una parte, el trabajo alienante, en el que, con conocimiento insuficiente de los objetivos, el trabajador se ve obligado a funcionar de manera muy similar a como lo hace una máquina. Por otra, la pretensión de los trabajadores de objetivos incompatibles con el trabajo, la mayoría de las veces provocada por la actitud adversa del empresario que niega derechos laborales justos de aquéllos.

En el caso del trabajo en equipo, aunque cada uno hace algo distinto de los otros, tenemos la identificación del individuo con el grupo porque cada uno conoce y valora lo que hacen los otros. Aquí tenemos, si no la condición exclusiva, una de las condiciones para la satisfacción en el trabajo. Su ausencia (no conocer o no valorar las actividades laborales de los demás integrantes del grupo, o que los demás no conozcan o no valoren nuestra actividad) provoca insatisfacción y hace que el trabajo resulte alienante. Claro está que, como miembros del mismo grupo, no podemos considerar sólo a los iguales, a los pares, sino que también pertenecen al mismo, para bien o para mal, los jefes y los empresarios, es decir, toda la organización que lleva a cabo unos objetivos determinados y concordados. Éstos vinculan a todos los integrantes.

Para comprender mejor el concepto de trabajo, podemos analizar los de juego y de deporte para Mead (1999: 182ss.) como «condiciones sociales bajo las cuales la persona surge como un objeto» (pág. 182). El concepto del primero lo encuentra también «en los mitos y en varios de los juegos que llevan a cabo pueblos primitivos, especialmente en las ceremonias religiosas» (pág. 183).

En el proceso de interpretación de tales rituales existe una organización de juego que podría quizá ser comparada con lo que tiene lugar en el jardín de infantes, en el juego de los chiquillos, cuando se reúne a éstos en un equipo que tendrá una estructura o relación definida. Por lo menos algo de eso se descubre en el juego de los pueblos primitivos.

* No decimos que no existiera el trabajo antes del conocimiento del bien y del mal porque, según el relato bíblico, sea consecuencia de éste, sino porque, de acuerdo a las reflexiones que hacemos con Mead, para el trabajo es necesario un desarrollo cognitivo propio, si no del *homo sapiens sapiens*, al menos de un hombre incipiente en desarrollo hacia este *homo sapiens sapiens*. El conocimiento del bien y del mal está vinculado a la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, sin la que no puede darse el trabajo.

El niño en el juego adopta papeles de otras personas y de animales, pero estos papeles los adopta uno tras otro; no como en el deporte en que «el niño tiene que tener la actitud de todos los demás que están involucrados» (pág. 183). Las jugadas se organizan en una unidad y ésta controla las reacciones de todos. Se hace necesaria la adopción de los papeles de todos los interactuantes simultáneamente o, dicho de otra manera, sin ser el papel de ningún otro específico, el de cualquier otro partícipe en la actividad común, con lo que surge el concepto meadiano del «otro generalizado».

La comunidad o grupo social organizados que proporciona al individuo su unidad de persona pueden ser llamados “el otro generalizado”. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad (pág. 184).

El deporte, por tanto, requiere de la misma actitud de unidad de todos los procesos que el trabajo. El trabajo alienante es, pues, el que se realiza sin que la unidad de los procesos esté en las mentes de los trabajadores. Antes hemos hablado del trabajo en equipo, en el que se produce una identificación del individuo con el grupo y en el que el grupo ha de entenderse no sólo como conjunto de trabajadores, sino de todos los partícipes en el proceso: también los empresarios, e, incluso, también los compradores de los productos que se elaboran o se transforman, o se transportan.

En el deporte es necesaria la adopción por parte de cada partícipe de las actitudes de los otros individuos hacia él y de ellos entre sí, en las distintas fases o aspectos de la actividad social común y en toda la serie de objetivos sociales en las que están todos ocupados. Es necesaria también, por parte de cada partícipe, la adopción de las actitudes generales del grupo social con relación a los diferentes objetivos sociales que se ejecutan (Mead, 1999:184s.). El *trabajo en equipo* requiere de estas mismas actitudes.

2.2. La actitud de satisfacción de cada acción.

Todos pueden convenir con nosotros en la dificultad de una definición como la que aquí nos proponemos. La satisfacción es un concepto subjetivo. Pero vamos a intentarlo de la mano de Mead (1999), que ha sido nuestro guía principal para el estudio

del concepto de trabajo. Si Mead fuera un conductista como Watson que sólo pretendía «observar la conducta tal como ocurre, y utilizar esa conducta para explicar la experiencia del individuo sin introducir la observación de una experiencia interna, de una conciencia como tal» (Mead, 1999: 51), de poco nos serviría acudir a él. Pero Mead considera que la psicología es

la ciencia que emplea la introspección, en el sentido de que mira dentro de la experiencia del individuo, en busca de fenómenos no encarados por ninguna de las otras ciencias, fenómenos a los cuales sólo el individuo mismo tiene acceso experiencial.

Y afirma (págs. 52s.) que podemos acercarnos a la experiencia “interna” «desde el punto de vista del conductista, siempre que no concibamos demasiado estrechamente dicho punto de vista». Considera que

la conducta objetivamente observable encuentra expresión dentro del individuo, no en el sentido de encontrarse en otro mundo, un mundo subjetivo, sino en el sentido de hallarse dentro de su organismo. Parte de esta conducta aparece en lo que podemos denominar “actitudes”, los comienzos de los actos. Y bien, si volvemos a dichas actitudes, encontraremos que dan origen a toda clase de reacciones... El acto externo que observamos constituye una parte del proceso que se ha iniciado en el interior... Pero parte del acto reside dentro del organismo y sólo más tarde cobra expresión; creo que Watson ha pasado por alto este aspecto de la conducta. (pág. 53).

A esta parte del acto que reside dentro del organismo pretende el conductismo de Mead darle su valor, ya que «hay características de esa conducta orgánica interna que se revelan en nuestras actitudes, especialmente las relacionadas con el habla» (Ibíd.). Es el primer conductista que se interesa por las actitudes para «encarar el campo de la comunicación en una forma en que no pueden hacerlo Watson ni el introspeccionista».

Su propósito era el estudio del lenguaje partiendo «de la cooperación que se lleva a cabo en el grupo mediante los signos y los gestos» (pág. 54), en la que aparece la significación, por lo que considera que su conductismo es social. Se fundamenta en que «la conducta de un individuo sólo puede ser entendida en términos de la conducta de todo el grupo social del cual él es miembro» (ibíd.), «que sus actos individuales están involucrados en actos sociales más amplios, que van más allá de él y que abarcan a otros miembros de ese grupo»(ibíd.). Por eso pensamos que es pertinente basarnos en el conductismo social de Mead, incluso para estudiar un proceso interno como es el de la satisfacción, el que nos permite sentirnos satisfechos o insatisfechos en el ámbito de nuestras relaciones sociales.

Su concepción de la psicología social es aquella que considera que hay que

partir «de un todo social determinado de compleja actividad social, dentro del cual analizamos (como elementos) la conducta de cada uno de los distintos individuos que lo componen» (ibíd.), por lo que se intenta «explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social», no al revés. El acto social (págs. 54s.) no se explicaría sino «como un todo dinámico» que «está sucediendo», sin que ninguna parte de él pueda «ser considerada o entendida por sí misma».

Piensa que la psicología social es conductista (pág. 55) porque «parte de una actividad observable», como es «el proceso social dinámico en ejecución» compuesto de los actos sociales», igualmente observables. Pero que le falta «la experiencia interna del individuo, la fase interior de ese proceso o actividad», cuyo estudio reivindica. Mead «reconoce las partes del acto que no aparecen a la observación externa». El problema que encuentra es que para ello tiene que acudir al campo de la introspección, que «aparentemente, no podía ser encarado por una psicología puramente objetiva», porque parece que hay «un campo al que la psicología conductista no puede llegar» (pág. 56).

Mead se plantea la necesidad de un estudio completo de los actos humanos, así como del “espíritu” o de la “conciencia”, no reduciendo a términos puramente conductistas –como reflejos condicionados– todos los fenómenos “mentales”, sino, por el contrario, admitiendo, en algún sentido, la existencia del espíritu o conciencia como tal porque «su negación conduce inevitablemente a evidentes absurdos» (pág. 57). Considera que, si bien «es imposible *reducir* el espíritu o la conciencia a términos puramente conductistas», por la sencilla razón de que «la conducta mental no es reductible a conducta no mental», no es imposible, «por lo menos, *explicarlo* en dichos términos». Así pues, lo que hace es *explicar* el espíritu o la conciencia en términos conductistas.

Podemos concebir que los actos externos se inicien con actitudes internas como partes de los mismos procesos y que las etapas posteriores del acto estén presentes en las primeras etapas, «no simplemente en el sentido de que están preparadas para ponerse en funcionamiento, sino en el de que sirven para controlar el proceso mismo»: «El acto, como conjunto, puede estar presente determinando el proceso» (pág. 58). La misma actitud general puede ser reconocida hacia un objeto, como sería el caso del acercamiento hacia un caballo con la actitud de montarlo (págs. 58s.) o hacia una silla

en actitud de sentarse en ella, aunque serían posibles otras actitudes alternativas: darle de comer al caballo, situar la silla en un lugar determinado del salón, etc. Las actitudes de acercamiento serán diferentes según el acto concebido. En todo caso, los procesos no comienzan con los objetos, sino con las ideas que tenemos de ellos.

Mead se plantea la posibilidad de «formular conductísticamente qué entendemos por idea» (pág. 59). En la concepción de Watson es transportable «su principio de condicionamiento al campo del lenguaje» (pág. 60) porque concibe que las palabras que representan a los objetos (por ejemplo, la palabra “caballo”) ponen en marcha el mismo juego de reacciones que éstos. Pero Watson omite el reconocimiento de que esos procesos que concibe identificados con las palabras se constituyen como actitudes, partes internas e iniciales de los mismos actos; sean éstos montar a caballo, sentarse en la silla o cualquier otro. Recurre Mead, incluso, a un argumento menos mentalista que Watson cuando considera la comparación de nuestros actos con los de los animales, en cuya organización no es concebible el estímulo de la palabra, por lo que podemos asumir que la organización de los actos humanos en relación a objetos también es posible sin la palabra como tal: sólo con la imagen mental y la experiencia que tengamos de tal objeto.

Elemento iniciador del acto en relación a un objeto también sería la selección de éste entre todos los que nos rodean, para lo que juega su papel la atención. Mead afirma que «todo nuestro proceso inteligente parece residir en la atención selectiva de ciertos tipos de estímulos» (pág. 70). La atención, en relación a los estímulos que nos rodean, nos permite abrir nuestras puertas a unos y cerrarlas a otros. La atención, además de proceso selectivo, es, conjuntamente con la memoria, proceso organizador (ibíd.) de nuestra mente en relación al mundo exterior a nuestra conciencia. La conciencia misma como conjunto «es peculiarmente selectiva» (pág. 73), pero, a su vez, está condicionada por todo el mundo exterior a ella, por «las condiciones en las cuales la experiencia se da» (pág. 83).

Entre los objetos que motivan los actos sociales está primitivamente el gesto* «que más tarde se convierte en un símbolo» (pág. 85). «Se trata de esa parte del acto

* Aislado por Wundt.

social que sirve de estímulo para otras formas implicadas en el mismo acto social» (ibíd.). Mead nos ilustra, como método para presentarnos el gesto, con el ejemplo de la riña de perros: «El acto de cada perro se convierte en el estímulo de la reacción del otro perro», con lo que tenemos «una relación entre ambos; y así como el acto es contestado por el otro perro, el primero sufre, a su vez, cambios» (pág. 86). Se producen en ambos cambios de actitudes, según las acciones del otro. Se produce una conversación de gestos. Pero estos gestos no son significantes porque ninguno de los contendientes adopta la actitud del otro. «No suponemos que el perro se diga: “Si el animal viene desde esa dirección, me saltará a la garganta, y entonces yo me volveré hacia ese otro lado”» (ibíd.), sino que sólo se producen cambios efectivos en las posiciones debidos a la aproximaciones del otro perro. No se da la previsión que supone que el símbolo se convierta en significante. Sólo se producen adaptaciones “instintivas” a las actitudes del otro. Para que no concibamos el gesto sólo en los animales, nos ilustra el autor con casos humanos. Nos interesa especialmente el que reflejamos aquí porque se sitúa en el inicio de la vida social humana del niño:

Otra ilustración de esto es la relación del padre con el niño, el grito estimulante de éste, el tono de respuesta por parte de la forma-padre, y el consiguiente cambio en el grito de la forma-niño. Aquí tenemos una serie de adaptaciones de las dos formas, que llevan a cabo un acto social involucrado en el cuidado del niño. Y así, en todos estos ejemplos, vemos un proceso social en el cual se puede aislar el gesto que tiene su función en tal proceso y que puede convertirse en una expresión de emociones o llegar a ser más tarde la expresión de un significado, una idea (pág. 87).

Tenemos, pues, acto social cuando se involucra la interacción de distintas formas, produciéndose «la adaptación recíproca de la conducta» (ibíd.) de las mismas mediante los gestos. «Estas fases del acto llevan consigo la actitud tal como la reconoce el observador, y también lo que llamamos la actitud interna» (págs. 87s.).

Considera el autor, por otra parte, el sentido emocional de los actos sociales. «El animal puede estar furioso o tener miedo. Estas son actitudes emocionales que están detrás de los actos, pero son sólo partes del proceso total que se lleva a cabo» (pág. 88). Un acto puede ser el de ataque, vinculado a la emoción de la ira; otro, el de la huida, vinculado al miedo, pero aquí se producen interpretaciones nuestras como observadores. Tampoco podemos concebir que el animal ataque o huya porque reflexivamente haya adoptado la determinación de atacar o de huir. Incluso «un hombre puede golpear a otro antes de querer hacerlo» (ibíd.) y así otros muchos actos, no siendo, en estos casos, significantes los gestos. Si, por el contrario, previa al acto, se «tiene la idea en el

espíritu, entonces el gesto no sólo le indica eso al observador, sino que también significa la idea que tiene el individuo». «Cuando ese gesto representa la idea que hay detrás de él y provoca esa idea en el otro individuo, entonces tenemos un símbolo significativo», produciéndose lo que llamamos “lenguaje”. (Ibíd.).

El símbolo significativo puede ser reemplazado por otro convencional como pudiera ser el gesto vocal, produciendo éste, como aquél, «el mismo efecto sobre el individuo que lo hace que sobre el individuo a quien está dirigido o que explícitamente reacciona a él» (Ibíd.), por lo que «la conversación de gestos conscientes o significativos es un mecanismo mucho más adecuado y eficaz de adaptación mutua dentro del acto social» (pág. 89), además de que posibilita el pensamiento, «que es simplemente una conversación subjetivada o implícita del individuo consigo mismo por medio de tales gestos», y, por ello, «la existencia del espíritu o de la inteligencia» (pág. 90). Nos interesa la constatación de que «el mismo procedimiento responsable de la génesis y existencia del espíritu o conciencia», «la adopción de la actitud del otro» hacia el espíritu o hacia la conducta del sujeto, «involucra también la génesis y existencia, al mismo tiempo, de los símbolos significativos o gestos significativos» (Ibíd.).

En el comienzo del proceso lo que tenemos son organismos que interactúan. Para que un cuerpo desarrolle espíritu requiere que el sujeto, dentro del contexto de la experiencia social, adopte la actitud del otro, haciendo significativos a los gestos. Con ello se convierte en persona, en un «yo» (pág. 92). El proceso mediante el que se adopta la actitud del otro, de un «otro» personal o generalizado es el «mí». Podríamos considerar a los procesos en que se constituyen el «yo», el «mí» y el «otro» como los procesos cognitivos fundamentales, como la trinidad del conocimiento.

Con estos elementos podemos abordar el problema de cuál sea la esencia de la *satisfacción*. El concepto de «satisfacción» requiere, además de una persona, porque es un concepto subjetivo, un objeto. En concreto, nosotros vamos a referirnos a la satisfacción en el trabajo. El proceso de la satisfacción se inicia en la conversación entre el «yo» y el «mí» en relación al objeto. Los sentimientos de satisfacción o de insatisfacción los situamos en el «yo». Pero el «mí» da razones al «yo» para ello en relación a la realidad objetiva exterior en que se inserta. La insatisfacción puede ser debida a esta realidad o a que el «mí» no se encuentre debidamente adaptado a ella y no

dé razones favorables al «yo». Éste se comportará de una manera más o menos narcisista según la eficacia objetivadora de su «mí», que, en gran medida, se corresponde al «súper-yo» freudiano. Así pues, en el sentimiento de satisfacción/insatisfacción juega un relevante papel otra dicotomía: la del principio de realidad vs. principio de placer, conjuntamente con la realidad objetiva exterior.

La realidad objetiva exterior que aquí contemplamos no está constituida sólo, ni siquiera prioritariamente, por lo que podríamos denominar el mundo, sino que sobre todo pertenecen a ella las otras personas con las que nos relacionamos y constituimos sociedad y con las que nos podemos sentir más o menos satisfechos.

Todo ser humano tiene experiencia “interna” de su satisfacción o insatisfacción por muchos aspectos de la realidad exterior y de su propia realidad interna. Ciertamente para poder observar nuestro propio estado interior y poder sentirnos satisfechos o insatisfechos necesitamos acudir a la introspección, pero nadie niega, para ello, esta metodología ni el objeto que, con ella, se nos muestra. Pero Mead no se refiere expresamente a un estado de la conciencia, sino a la conciencia de que «la conducta objetivamente observable encuentra expresión dentro del individuo». Distingue dos partes en la conducta: una interna, que precede, y una externa en la que se realiza lo ya previsto en la primera.

Mead considera una sola actitud para cada acción externa. Pero nosotros diríamos que a una sola acción externa podría corresponderle múltiples actitudes, un haz de actitudes previas internas, aunque una de éstas, la más concreta, sería la imagen mental referida. Schütz, por su parte, considera, apoyándose en Husserl, que, por sí misma, toda acción «está “dirigida hacia el futuro” (1993: 87), por lo que la concibe, previamente a su realización, como terminada (como actos, «que son siempre protensiones completadas, nunca vacías» –pág. 89). «La acción es siempre la ejecución de un acto proyectado», con lo que «el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado» (pág. 90) y «la acción racional puede entonces definirse como una acción con metas intermedias conocidas» (pág. 91). También Schütz (pág. 92) se aproxima a Mead cuando concibe que

una acción es consciente en el sentido de que antes de que la realicemos, tenemos en nuestra mente una imagen de lo que vamos a hacer.

De todas estas reflexiones la que más nos interesa es que a cada acto le precede un haz de actitudes previas internas. Al menos una de ellas ha de ser o ha de estar relacionada con la satisfacción o insatisfacción con la que iniciamos cada acto. Si el trabajo podemos analizarlo en una multitud de acciones discontinuas, cuya discontinuidad se debe a la toma de conciencia intermitente que tenemos de nuestros actos, los momentos de satisfacción o insatisfacción en el trabajo se dan en el mismo número, haciendo en su totalidad el trabajo satisfactorio o insatisfactorio.

La satisfacción o insatisfacción guarda también, sin duda, importante relación con nuestra capacidad, subjetiva u objetiva (debida a nuestra propia personalidad o a la realidad, sobre todo social, en que se inserta), para *proyectar* en nuestros actos. Si no podemos ver o entender la finalidad de nuestros actos laborales (alienación en el trabajo), no podemos sentirnos satisfechos en el trabajo. Nuestras actitudes iniciales, en el sentido en que las concibe Mead, serán entonces mucho más mecánicas. Si, como nosotros creemos, no se dan unívocamente, en el sentido de que a cada acto corresponda una sola actitud, sino que las actitudes son múltiples y de distintos niveles cognitivos y afectivos, se darán vinculadas a sentimientos negativos.

El trabajo es una conversación de gestos en el sentido que entiende Mead, pero estos gestos serán más o menos significativos para cada sujeto según la *proyección* que cada uno pueda concebir en su mente en relación a la finalidad de sus actos, y, consecuentemente y por la misma razón, serán más o menos cooperativos en relación a los objetivos del trabajo, ya que, como hemos visto, «la conducta de un individuo sólo puede ser entendida en términos de la conducta de todo el grupo social del cual él es miembro» (Mead, 1999: 54).

Creemos que el rendimiento en el trabajo ha de guardar relación con la satisfacción. En este sentido apunta la tesis doctoral de Gamero (2003). En otro lugar trataremos de esta cuestión. Pero, en todo caso, con mayor o con el mismo rendimiento en el trabajo, sus actores, los trabajadores, tienen derecho a vivirlo siempre como formando parte de su propio proceso de realización personal y nunca como proceso despersonalizador.

2.3. La valoración social del trabajo personal. Breve recapitulación histórica

Schütz (1993, 75s.), basándose en Husserl y en Bergson, se refiere al fenómeno de la duración interna y nos dice que los actos humanos podemos considerarlos «viéndolos como procesos conscientes que duran, o como actos congelados, ya completados», como vivencias fluyentes en la misma duración o como imágenes discontinuas y discretas en el mundo espacio-temporal. La concepción de Mead –propia de un conductista– parece referirse a los últimos: a los actos ya completados o imágenes discontinuas y discretas, por lo que habla de partes de la conducta. Pero introduce como objeto a la parte interna y previa, y probablemente también asumiera la vivencia de la duración, el *continuum* fluyente bergsoniano. Para Husserl, «la conducta es una “vivencia de asignación de significado de la conciencia”» (Schütz, 1993: 84) y Mead viene a asignar significado no sólo a la parte externa de cada acto, sino a la interna que lo vivencia previamente.

Schütz, por su parte, considera que las acciones son concebidas en la mente como terminadas, es decir, como «actos». A la concepción previa de la acción, su imagen mental dinámica, es a la que Mead denomina “actitud”, que viene a ser la acción mental mediante la que se ejecuta anticipadamente el curso de la acción externa: Si me acerco a una silla con la actitud de sentarme ya en mi mente he elaborado todo el proceso que me lleva a mi objetivo. Aparece, como nos dice, en «los comienzos de los actos» –de las acciones, diríamos más bien, con la terminología de Schütz, porque nos referimos a los cursos, a los procesos.

Mead considera una sola actitud para cada acción externa. Pero nosotros diríamos que a una sola acción externa podría corresponderle múltiples actitudes, un *haz de actitudes previas internas*, aunque una de éstas, la más concreta, sería la imagen mental referida. Schütz, por su parte, considera, apoyándose en Husserl, que, por sí misma, toda acción «está “dirigida hacia el futuro” (1993: 87), por lo que la concibe, previamente a su realización, como terminada (como actos, «que son siempre

protensiones completadas, nunca vacías» –pág. 89). «La acción es siempre la ejecución de un acto proyectado», con lo que «el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado» (pág. 90) y «la acción racional puede entonces definirse como una acción con metas intermedias conocidas» (pág. 91). También Schütz (pág. 92) se aproxima a Mead cuando concibe que

una acción es consciente en el sentido de que antes de que la realicemos, tenemos en nuestra mente una imagen de lo que vamos a hacer.

Por otra parte, se ocupa de los motivos de las acciones, distinguiendo entre “*motivos-para*” (lo que se pretende conseguir mediante ellas) y “*motivos-porque*” (las causas que las ocasionan) (págs. 115ss.). Según los primeros, las acciones son sólo medios «dentro del contexto de significado de un proyecto» (págs. 117s.). Estos motivos en el lenguaje común no se identifican a veces con claridad, ya que se emplea la conjunción porque para expresar una finalidad, pero podemos distinguirlos mejor constatando su tiempo verbal: Los verdaderos *motivos-para* se sitúan en el *futuro perfecto* –como completados–, mientras que a los *motivos-porque* les corresponde el *pretérito pluscuamperfecto*: de algo que haya sucedido plenamente antes de iniciarse, en un pasado más inmediato, el proceso de la acción, de algo que ya no podemos cambiar en sí mismo, aunque podríamos actuar sobre la vivencia que ha dejado en nuestro recuerdo. Schütz, con respecto a las vivencias que podamos tener de nuestros actos pasados, nos hace ver que sus *significados* sufren modificaciones según la clase particular de atención que el yo les acuerda, lo que, además de ser aplicable al tema de la satisfacción o insatisfacción que nos producen, también implica que «el significado de una vivencia varía según *el momento desde el cual* el yo la observa» (pág. 103). Mead (1999: 70), por su parte, se refería a la atención como proceso selectivo y como proceso organizador de nuestra mente en relación al mundo exterior a nuestra conciencia, ya que nos permite abrir nuestras puertas a unos estímulos y cerrarlas a otros.

Entendemos que los *motivos-para* del trabajo son extrínsecos, que la motivación intrínseca convierte al trabajo en motivo de sí mismo o por sí mismo. Los *motivos-porque* nos situarían en las causas que nos hayan podido llevar a unos trabajos o a unas condiciones de trabajo determinadas.

Pero volvamos a las acciones, más aún a las actitudes, de las que podemos considerar que, gracias a que cada sujeto puede representarse la imagen mental

dinámica de la parte externa de sus propias acciones y es consciente de ello, puede, sin tener que ejecutar las acciones de los demás, también representárselas y, con esto, ponerse en el lugar de los otros. Al ponerse en el lugar de los otros y al otorgarles a los gestos de éstos la misma significación que les dan sus actores, pasan esos gestos a ser significantes, naciendo con ello la posibilidad de la comunicación y el lenguaje. Los actos de los individuos son sociales porque tienen significación para los demás, haciéndose posible la cooperación y el trabajo.

Si, como hemos visto, podemos vivenciar nuestros actos, entre ellos los de nuestro trabajo, como vivencias fluyentes en la misma duración y como imágenes discontinuas y discretas en el mundo espacio-temporal, la satisfacción o la insatisfacción con que los vivamos ha de tener una grave repercusión en nuestra propia capacidad vital, en nuestra felicidad personal. Sin la concepción bergsoniana del *continuum* vivencial (considerando sólo las actitudes previas a todo acto discontinuo), las otras actitudes de satisfacción o de insatisfacción que las acompañan y que funcionan paralelamente a ellas están labrando una personalidad feliz o infeliz, socialmente colaboradora o que se ve abocada a replegarse sobre sí misma, o, en el extremo contrario, a actuar de manera insolidaria o agresiva, pudiéndose de esta manera explicar muchos procesos revolucionarios. Con la concepción bergsoniana la relación de los factores de personalidad es aún mayor.

Si, como piensa Husserl, «la conducta es una “vivencia de asignación de significado de la conciencia”», ésta, *continuum* fluyente, ha de verse influenciada por los sentimientos de la felicidad o infelicidad que atribuye a la conducta que se ve obligada a mantener. Si las acciones son concebidas en la mente como terminadas, como «actos», a cada acción se le vincula también, como completado y como plenamente eficaz, el proceso dinámico del sentimiento con el que se la vive.

Si el trabajo, como conjunto de actos, se ve vinculado a sentimientos de insatisfacción, lo único que puede salvar parcialmente al sujeto de la correspondiente infelicidad son los *motivos-para*, extrínsecos, de ese mismo trabajo: su familia, su buen nombre, los bienes que con su salario pueda adquirir. Por el contrario sus *motivos-porque*, las causas que hayan propiciado que no pueda haber conseguido un trabajo más satisfactorio, probablemente le haga, más bien, rebelarse contra la realidad que le rodea.

Podemos entender que en todos los momentos de la historia se ha hecho urgente una acción social que inyectara mayor capacidad significadora a las vivencias de los trabajadores respecto a sus propios trabajos. El no haberse atendido ni mínimamente esta necesidad social se ha pagado con los graves incidentes que conocemos. Si «*la acción racional puede definirse como una acción con metas intermedias conocidas*», ¿por qué los responsables de la sociedad no habrán establecido metas para la valoración del trabajo como proceso de desarrollo personal, en lugar de valorarlo sólo como eficaz en el proceso de desarrollo económico?

En todo caso, para nosotros son muy fáciles la queja y la profecía *a posteriori*. Sólo verificamos y valoramos los procesos concluidos. Pero podemos reclamar que la sociedad, de la misma manera que los individuos, procure una acción racional, una acción que contemple el futuro, que contemple la eficacia a largo plazo de acciones que, contrariamente a esto, se ponen en marcha para salir del bache, para aparentar que se hace algo o, incluso, sabiendo que su eficacia transitoria la tiene en aras de un peor futuro.

Parece que los poderes públicos, que asumen la representación de una sociedad, muchas veces no sólo no la ayudan a caminar con verdadera protensión de futuro, sino que, por el contrario, procuran distraer la atención de esa misma sociedad con objetivos más espurios y, al mismo tiempo, manipulan la historia para modificar los significados. Muchas veces habría que pedirles a los que dirigen la sociedad que se pongan en el lugar, no ya de todos y de cada uno de los ciudadanos, sino sólo de la generalidad, del «otro generalizado» que diría Mead, sin que este «otro generalizado» pueda ser contradictorio con ninguno de los ciudadanos. Con eso se estaría haciendo un metatrabajo, mediante un diálogo de generaciones, un trabajo con los trabajos de todos para que el desarrollo de la sociedad, más que económico, sea el propio que, como tal sociedad humana, le corresponde.

Las actitudes de falta de previsión social no son, ciertamente, exclusivas de nuestra época. Podemos constatar esta falta de previsión a la que conduce la minusvaloración del trabajo en todas las épocas anteriores. Del *Génesis* podemos extraer, como uno de sus conceptos fundamentales, el de *disfunción* (en concreto, entre el proyecto divino y el humano). Ésta, para aparecer en el texto, ha debido ser una idea

no sólo muy antigua, sino también muy arraigada al menos entre los que construyen o transmiten las ideas básicas del primer libro bíblico, entre los que hemos de contar a los sumerios.

La idea de *disfunción* en el trabajo, real o meramente percibida por los seres humanos –para los efectos es lo mismo–, se manifiesta en toda la historia mediante un insatisfactorio concepto de la división del trabajo. Éste se nos presenta con su máxima dureza en épocas precristianas, que nosotros hemos resumido en la Antigüedad clásica: Por una parte, el trabajo de los esclavos y de los pobres; por otra, el ocio, felizmente productivo –menos mal– en algunas ocasiones, e improductivo en otras muchas, de una aristocracia política, económica o cultural. En esta última encuadramos a los filósofos, literatos, historiadores, que también podían ser esclavos cultos. Los errores en la valoración del trabajo de los griegos y de los romanos tienen su consecuencia más ostensible en la decadencia y en la ruina de Imperio romano.

El cristianismo ni podía ni se propuso una revolución reivindicativa de la valoración del trabajo. Se propuso más bien lo contrario: que cada uno se mantuviera en el estado en que se encontrara antes de bautizarse y considerara que con el cumplimiento de sus obligaciones, según el mismo, servía a Dios y a los demás hombres. En concreto Jesús nos transmite un concepto del trabajo al servicio de los demás presentando esta opción como superior a los ritos religiosos, ya que «el sábado es para el hombre y no el hombre para el sábado» (Mc 2, 27; Lc 6, 9). De San Pablo podemos resaltar, además de la idea de que cada uno se mantenga en su profesión, la de la obligación de que todos trabajemos, no haciéndonos dignos sin ello de la necesaria comida. Los fundadores del Monacato cristiano y los Padres y los Doctores de la Iglesia hasta Santo Tomás de Aquino nos presentan, en general, al trabajo como un medio de colaborar en la obra creadora de Dios, de vencer las tentaciones, de crear comunidades lo más igualitarias posibles (San Agustín: que todos trabajen con sus manos, también los intelectuales), de colaborar con los demás en la obtención de alimentos para todos y de hacerse dignos de éstos. Sin embargo, para San Tomás de Aquino la obligación del trabajo es sólo general, para toda la sociedad, por cuanto sin él no es posible la alimentación, pero no lo es en particular para aquéllos que tienen medios económicos que les permitan vivir sin trabajar. Es decir, se trata de una obligación por razón natural:

naturali ratione, cuyo incumplimiento sólo constituiría falta si, a causa de ello, se incumplieran otras obligaciones o se cometieran delitos.

El ascetismo protestante dio su máxima valoración al trabajo: «como absoluto fin en sí» (Weber, 1989: 61) y como obligatorio para todos, lo que no hubiera sido posible –nos dice Weber–, sin un «un largo y continuado proceso educativo» dentro de una sociedad con una mentalidad que vivía con la angustia de la salvación eterna sin los consuelos sacramentales, en la que la *certitudo salutis* se encontraba en el éxito profesional logrado con rectitud ética, de manera que en ella se hace de cada cristiano un monje por toda su vida, como dijo Sebastián Franck, que según Weber (pág. 155), supo ver la medula de esta forma de religiosidad en este concepto.

Del ascetismo protestante, también según Max Weber, surgió el capitalismo racional moderno que tiene su máxima expresión en la Revolución industrial. También colaboró de la manera más destacada la ciencia económica que tuvo como padre a Adam Smith (1994) que en *Una investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones* establecía que el trabajo, con la eficacia de su división y de la especialización, es la fuente principal de esa riqueza. Pero Adam Smith se ocupó al mismo tiempo de la moral, interesándose por el proceso que explica que los individuos procuren que sus acciones sean beneficiosas, no sólo para sí mismo, sino también para su entorno; así como por los condicionamientos y los resultados sociales. Describe como bases de este proceso, por una parte, a la simpatía y al amor propio, por otra, al desdoblamiento de la personalidad para juzgar sus propias acciones como beneficiosas, en el sentido ya señalado. Ese desdoblamiento, para poder actuar como «espectador imparcial», lo vemos muy próximo al meadiano de «yo» y de «mí» y, quizás también al freudiano de «yo» y «súper-yo».

Piensa Smith que el uso del trabajo para nuestros intereses personales no estaría en contradicción con su utilidad social. Defiende también la libertad de mercado considerando que de los egoísmos personales de los actores sociales necesariamente se derivan beneficios no sólo para ellos, sino para el conjunto de la sociedad. De estos conceptos de Adam Smith han de derivar los del utilitarismo, que tiene su máxima expresión con Jeremy Bentham, hasta el punto de llamársele también benthianismo, y con su amigo James Mill y con John Stuart Mill, hijo del segundo, al que educaron muy duramente desde la más tierna infancia.

El benthanismo es el credo que acepta la Utilidad, también llamado Principio de la Mayor Felicidad... Las raíces de la ética utilitaria están afincadas en el hedonismo y constituyen una prolongación perfeccionada de la moral epicúrea (Carlos Mellizo, 1986: 16).

Para Hegel el trabajo forma parte del proceso dinámico de desarrollo de la humanidad en la que se ha encarnado el espíritu. Dentro del grupo que Carlos Marx y Federico Engels en *La ideología alemana* llama de los neohegelianos (en realidad, detractores de Hegel) contaban ellos al anarquista Max Stirner, contra el que especialmente escriben la obra e, incluso, lo ridiculizan. Stirner en su libro *El ego y lo que le es propio*, que irritó a Carlos Marx, se proponía conseguir que las personas llegaran «a ser los dueños absolutos de sus mentes» (Spring, 1975: 13). Stirner estima que el verdadero pensamiento de la persona es el que ésta no teme perder, el que domina, el que puede asumir con objetividad, mientras que el pensamiento del que la persona no puede escapar, el que llamaba «la “rueda dentro de la cabeza”, el imperativo moral que le indicaba a la persona lo que debía hacer”», le esclaviza (Ibíd., pág. 45).

Marx y Engels nos dicen de los neohegelianos que «hacen del pensamiento algo autónomo, que engendraría las representaciones, las ideas, los conceptos, etc.» (1958: 25) y que, en contra de

los viejos hegelianos, para quienes todos estos productos del pensamiento constituyen los verdaderos lazos de la sociedad humana, ellos los miran como otras tantas cadenas que tienen aherrojado al hombre (Ibíd.)

No se trata, de ninguna manera, de que Carlos Marx y Federico Engels apoyen a los viejos hegelianos, sino que critican a los neohegelianos porque le hacían la guerra exclusivamente a las ideas, con lo que sólo interpretaban la realidad de otra manera, a través de otra ideología. Marx y Engels rechazan la lucha dialéctica de unas frases contra otras. Tratan de partir de la realidad y de los individuos reales. La diferencia fundamental que perciben entre el hombre y los animales es que tiene que «producir sus medios de subsistencia» (pág. 27). La producción caracteriza al ser humano y en ella agota su vida. La producción, que «se inicia con el aumento de la población», presupone también las relaciones sociales, condicionadas, a su vez, por la producción y por el grado de la división del trabajo.

Consideran que

La acción conjunta de los individuos va creando mil fuerzas productivas. Pero una

vez creadas estas fuerzas dejan de pertenecer a los que la crean, se les vuelven hostiles y los tiranizan (pág. 66).

Pero que esa situación acabará –nos dicen– con el comunismo, pues con él esas fuerzas serán esclavizadas. En definitiva propugnaban la lucha de clases. También consideraban rechazable la división del trabajo en manual e intelectual.

Federico Engels en su estudio de 1876 “El papel del trabajo en la transformación del mono al hombre” creía haber podido demostrar que el proceso de desarrollo del ser humano se había iniciado con el trabajo manual y que, por tanto, es artificial e injusta la división entre trabajo manual y trabajo intelectual. Nosotros, basándonos en Mead, hemos pretendido demostrar el error de Engels en cuanto concibe que el trabajo manual haya podido preceder a otras fases del desarrollo, por ejemplo, al lenguaje. Precisamente lo que defendemos es que el trabajo manual requiere de las mismas competencias previas que el trabajo intelectual. Si Engels, queriendo enaltecer el trabajo manual lo concibe en etapa tan primitiva como que le fuera posible al mono realizarlo, no sólo no le hace ningún favor, sino que lo hunde aún más.

Con esto quizá también se ponga de manifiesto una vez más las incongruencias (nosotros encontramos otras, como mentalismo psicológico) del marxismo. Su dogma de la lucha de clases, en nuestra opinión, ha causado mucho mal, pero quizá más que a nadie a los propios trabajadores. De todas maneras, no podemos pensar que haya sido en exclusiva el marxismo el que, paralelamente al fascismo, haya causado tanto mal, sino que el odio que se ha vivido ha sido también la respuesta a la cruel explotación que han sufrido los trabajadores por parte de capitalistas sin escrúpulos.

La Iglesia católica hasta unos años después de la muerte de Carlos Marx no reaccionó con un documento, la encíclica de León XIII *Rerum novarum*, con el que pretendía permutar el odio por el amor fraterno, poniendo las bases para una sociedad en la que se valorara debidamente al trabajo y a los trabajadores, en la que todos colaboraran al bien común y se evitaran las injusticias sociales. Para la Iglesia el salario justo sólo sería el que fuera suficiente para vivir el trabajador y su familia y que, incluso, les permitiera algún ahorro para poder adquirir alguna propiedad. Un amplio espacio otorga a las asociaciones con que pudieran protegerse mutuamente los trabajadores.

Durkheim también se propuso la cohesión social, la solidaridad, partiendo de que ésta no debe sino perfeccionarse con la división del trabajo en una sociedad cada vez más organizada. De la misma manera que León XIII, aunque sin ninguna referencia a él, concibe una sociedad en la que cada uno cumpla su función social y en la que, por ello, se sientan todos satisfechos. Coincidencia también con la Iglesia tiene también su concepción del salario justo, que no sería meramente el pactado, sino el que pudiera ser pactado con tanta libertad por parte de los trabajadores como por los empresarios. Tema que preocupaba especialmente a Durkheim era la anomia, que puede corresponderse con la anarquía, es decir, la desorganización de la sociedad, en la que concebía la base de toda moral y la condición *sine qua non* del individuo.

Una nueva prueba de que la sociedad no marxista, occidental, capitalista, cristiana –como queramos llamarle– quizá sólo haya actuado impulsada reactivamente frente al comunismo, lo tenemos en que no se instituye la Organización Internacional del Trabajo hasta que en Rusia se ha consolidado el primero. En todo caso, es de alabar toda acción en beneficio de los trabajadores y de los más desfavorecidos en nuestra sociedad.

Todo este relato no viene sino a constatar la necesidad de la valoración del trabajo no sólo en beneficio de los trabajadores, sino de toda la sociedad, que, para evitarse problemas, ha de funcionar, no reactivamente, sino con la previsión de futuro con la que actúa todo individuo inteligente, como hemos descrito.

Sin el más mínimo ánimo partidista, impropio de un estudio académico, sino sólo por la necesidad de expresar una conclusión que se deriva del propio análisis de los datos, hemos de constatar el grave error de la expresión de que la propiedad es un robo, que, si no nace con Carlos Marx y Federico Engels, tiene su máxima vigencia desde ellos. Si estudiamos cómo se lleva a cabo el proceso de subidas salariales según Adam Smith, que nos hace ver que no depende de la mayor o menor riqueza de una sociedad en su conjunto, sino de que su economía, en lugar de encontrarse estabilizada, estuviera en desarrollo, podemos entender que el robo que perjudica a las clases trabajadoras no es la propiedad de los pudientes, sino que éstos no la rentabilicen debidamente, y que, en el caso de rentabilizarla, no se pague salarios que supongan un reparto justo de las

ganancias. Adam Smith, como buen economista, en lo que confía es en que las economías en desarrollo demandan constantemente nuevos y eficientes trabajadores y en que se establezca competencia entre los empresarios por captar a los mejores. Otra fuente de subidas salariales es la necesidad que tienen los empresarios de que la población, cada vez en mayor profundidad –hasta las capas de menor poder adquisitivo– consuman sus productos, si bien para esto cada uno tendría suficiente con que fueran los demás empresarios los que subieran los salarios de sus trabajadores. A causa de esto se hace necesaria la competencia por captar a los más valiosos y rentables.

Es lastimoso que en nuestra historia hayan influido mucho más los sentimientos negativos que la objetividad. En esto podían llevar razón los utilitaristas, ya que anteponían un egoísmo objetivo, estando convencidos de que, por puro egoísmo es posible alguna forma suficiente de solidaridad. Por el contrario, los sentimientos negativos no sólo crean insolidaridad con aquéllos contra los que van dirigidos, sino, incluso y quizá más aún, contra sí mismos. Estos sentimientos negativos de nuestra historia contemporánea son fáciles de detectar: por una parte tenemos la cruel ambición y el desprecio a las clases trabajadoras de los pudientes; por otra, el odio y la envidia de los más desdichados. Se hace precisa no sólo la objetividad, sino también la valoración del esfuerzo: del propio y del ajeno. Y principalmente la convicción plena de que todos tenemos derechos a cubrir nuestras necesidades básicas: las biológicas y las afectivas. Entre éstas está la valoración social de la persona, destacando en el ámbito de esta valoración la del trabajo de cada uno, ya que el trabajo es el medio primordial de integración y de colaboración social, como muy acertadamente, desde nuestro punto de vista, concibe Émile Durkheim, absolutamente convencido de que, siendo la división del trabajo necesaria en una sociedad organizada, había de potenciarse como factor de mayor solidaridad y nunca como factor de mayor división social. Este es, sin duda, su mensaje fundamental en *De la Division du Travail Social*.

Estas reflexiones nos muestran la necesidad, sobre todo, de un buen sistema educativo que prepare a los alumnos en los fundamentos del desarrollo personal y social y en la capacidad para algún trabajo. Aunque la especialización profesional sea una finalidad conveniente del sistema educativo, incluso para ésta, se hace precisa una sólida formación general, sobre todo teniéndose en cuenta que no educamos a máquinas, sino a personas que, desde su trabajo, han de tener una amplia visión de conjunto del

funcionamiento de su sociedad y a las que hay que evitar lo más posible su alienación en el trabajo.

2.4. La valoración social del trabajo y la comunicación en el mismo.

Evidentemente no damos por cerrado el epígrafe anterior si aquí seguimos con el tema de la valoración social del trabajo, aunque también queremos referirnos a los procesos de comunicación que se dan en él. Ambos conceptos se vinculan fuertemente con la satisfacción en el trabajo y por el trabajo y, además, fácilmente podemos relacionarlos con la satisfacción del trabajo concreto que nos ocupa: el del ejercicio docente.

Hemos visto cómo Mead concibe que el sujeto otorga significado a las acciones de los otros, poniéndose en su lugar. La fenomenología se plantea los interrogantes de cómo y en qué medida es posible el conocimiento intersubjetivo universalmente válido. Cada uno de nosotros considera al «otro» como sujeto, como persona consciente cuya corriente de conciencia es de carácter temporal» y que muestra la misma forma básica que la de él, que sus actos son intencionales, por lo que tienen significados para sí mismo: significados subjetivos (Schütz, 1993: 128).

Sus movimientos corporales observados se transforman entonces para mí no sólo en un signo de sus vivencias como tales, sino de aquellas a las cuales él adjudica un significado al que apunta (pág. 131).

No puedo captar sus vivencias, pero sí las indicaciones de sus vivencias. Cada sujeto sólo se puede introducir en su propio *continuum* vivencial, pero supone que, como él, cada uno de los demás está inserto en su propio *continuum*, pero sólo puede percibir un segmento de sus vivencias y sólo puede ordenarlas/interpretarlas dentro de su propio contexto de significado (de su propio punto de vista) (pág. 135). No puedo comprender el significado al que apunta las vivencias de la otra persona (pág. 136), sólo puedo interpretar vivencias que pertenecen a los demás en función de mis propias vivencias de ellos (pág. 138), pero estas vivencias se me dan secuenciadas, en un conjunto de actos del otro percibidos, de movimientos corporales indicativos, cuyo sentido puedo interpretar (pág. 139s.). Un paso más es la consideración de que la otra persona tiene sus

propias vivencias y sus actos tienen sentido para ella. De éstos yo sólo me puedo aproximar a su interpretación intentando ponerme en su lugar: ¿qué haría yo en la situación de ella? Al «ponerme en su lugar», identifico mis experiencias con las suyas, con lo que, en realidad, interpreto mis propias experiencias adjudicándolas a la mente del otro, por lo que sólo descubro mis propias vivencias (pág. 143), pero, al mismo tiempo, considero al tú «como el “otro yo”, la persona cuyas vivencias se constituyen de la misma manera que las mías», con lo que llego a vivenciar a un congénere humano, sabiendo, además, que «la vivencia que la otra persona tiene de su propia acción es en principio diferente de nuestra propia representación imaginada de lo que haríamos en la misma situación» (pág. 144) y que comprenderíamos mejor a la persona cuanto más sepamos de su vida.

En la vida real funcionamos en relación a los demás estableciendo hipótesis y arriesgándonos en aplicarlas. Existe el dicho común «piensas mal y acertarás», pero, por otra parte, la experiencia nos dice que normalmente acertamos pensando bien. Se trata de intentar interpretar correctamente, y desde nuestras propias vivencias, los signos que podemos observar en los demás. Para ello «el significado del signo debe ser localizable en algún punto de la experiencia pasada de la persona que utiliza el signo» (pág. 152). Schütz, por otra parte, considera la posibilidad de la comunicación mediante los signos, ya que

Un significado se conecta con un signo en la medida en que la significación de este último, dentro de un sistema dado de signos, la comprende tanto la persona que utiliza el signo como la que lo interpreta (Ibíd.).

Este concepto de los signos dentro de un sistema es fundamental y representa vinculación con la antropología estructural, y, además, la objetivización de los significados, por ejemplo, en los diccionarios (pág. 153), por lo que el ser humano ha podido constituir una cultura. Sin embargo, esta objetivización no impide los sentidos subjetivos, como añadidos a los objetivos de las palabras dentro de los discursos, que, en sí mismos, son contextos de significado (págs. 154ss.). Pero nuestra comprensión de los significados subjetivos de otras personas tiene las limitaciones ya señaladas, es decir, los interpretamos según nuestras vivencias y el conocimiento que tenemos de esas mismas personas (Ibíd.).

Ya nos hemos referido al trabajo en el sentido de que no puede ser, como piensa Engels, el organizador del ser humano, sino que por el contrario, ha de suponer a la persona ya organizada, ya constituida como persona. Del proceso trata ampliamente Mead (1999), como también hemos visto. Sin comunicación, sin las significaciones de los signos o símbolos, no es posible unos procesos de acciones sociales organizados del nivel que representa el trabajo.

Evidentemente el trabajo como proceso guarda una importante relación con el proceso del establecimiento del significado objetivo de los signos. Conlleva un proceso de organización y de transformación de la realidad objetiva que sólo es posible mediante la organización social de los individuos y su cooperación; imposible, por otra parte, sin comunicación. Las mismas herramientas de trabajo son signos en cuanto significan las actividades que pueden realizarse con ellas. Por eso su hallazgo, por ejemplo, en yacimientos arqueológicos nos informa tanto del trabajo como de la organización social de quienes las pudieran utilizar, nos informa del significado objetivo, pero, incluso, también del significado subjetivo si «*somos capaces de recapitular en nuestra mente en simultaneidad o casi simultaneidad, los Actos políticos que constituyeron la vivencia del productor*» (Schütz, 1993: 162).

El significado objetivo, en cambio, sólo podemos predicarlo del producto como tal, es decir, del contexto de significado ya constituido de la cosa producida, cuya producción real debimos entretanto de tener en cuenta (Ibid.).

Mientras que el significado subjetivo viene referido al proceso de producción, el objetivo se refiere al producto, al resultado final de ese mismo proceso. El significado objetivo es, podríamos decir, el común denominador de los significados subjetivos de los miembros del grupo social: lo que todos entienden o deben entender, dotado de “significado universal” (pág. 164).

El significado objetivo sólo consiste en un contexto de significado dentro de la mente del intérprete, mientras que el significado subjetivo se refiere, más allá de éste, a un contexto de significado dentro de la mente del productor (pág. 163).

...

El significado objetivo es meramente el ordenamiento que el intérprete hace de sus vivencias de un producto dentro del contexto total de su experiencia (pág. 164).

Aquí nos encontramos con el elemento más representativo de la alienación en el trabajo: el exclusivo interés por los productos, la minusvaloración de los procesos o, mejor dicho, de la participación de las personas en los procesos de producción.

Aunque nos referimos implícitamente a su autor cuando llamamos a esto un “producto”, no obstante dejamos de lado a este autor y a todos los factores personales relacionados con él cuando interpretamos el significado objetivo. El autor está oculto detrás del “uno” (alguien, alguna otra persona). Este “uno” anónimo, es meramente el término lingüístico que responde al hecho de que existe o ha existido alguna vez un tú cuya particularidad no tomamos en cuenta.

...
El producto es abstraído de toda conciencia individual y, en realidad, de toda conciencia como tal (pág. 164).

Schütz se refiere expresamente al campo de la teoría económica, a los llamados «principios de la cataláctica*», término acuñado por Whately en 1831 para designar a la ciencia de los intercambios entre las personas, referidos no a las acciones en curso, sino a los productos terminados, lo que supone la anonimidad del actor económico. Por ello las proposiciones de la teoría económica –nos dice Schütz (pág. 166) – «tienen justamente esa “validez universal” que les da la idealidad del “etcétera” y del “puedo hacerlo de nuevo”», su reproducción se concibe como independiente de su actor. Campos muy diferenciados al de la teoría económica –nos dice también– son la historia económica y la sociología económica, de la que se ocupa Weber en el primer libro de *Wirtschaft y Gesellschaft*, que hemos citado reiteradamente. Se interesa Weber por el actor económico como tal, tratando de «establecer qué es lo que ocurre en su mente» (Ibíd.).

Sin embargo, las formulaciones de estas ciencias no pueden pretender ninguna validez universal, pues tratan de los sentimientos económicos de individuos históricos particulares, o de tipos de actividad económica respecto de los cuales constituyen evidencia los actos económicos en cuestión (Ibíd.).

El concepto de significado subjetivo nos parece muy clarificador respecto a la satisfacción en el trabajo porque representa la posibilidad de la búsqueda de los medios que pudieran disminuir la anonimidad del trabajo o, al menos, un factor epistemológico a considerar para entender la dicotomía satisfacción/insatisfacción en el trabajo.

Creemos que, con la ayuda de Mead, hemos podido desmontar la teoría de Engels de que el trabajo haya sido el organizador de la mente y de la sociedad humana.

* Sabino (1991) nos dice sobre la cataláctica: «Concepto de mayor precisión que el de “economía política” y que implica además considerar al intercambio y no a la producción o la asignación de recursos como elemento central de la ciencia económica. Así ha sido reivindicado por Hayek y varios pensadores contemporáneos, haciendo extensivo el concepto de cataláctica al tipo de sociedad que se organiza sobre el intercambio y se concreta en una economía de libre mercado. (V. ECONOMIA DE MERCADO; MERCADO)».

Creemos también que la historia ha demostrado el grave error del marxismo sobre la misma historia y, básicamente, sobre el comunismo como liberador del hombre, en general, y de la alienación en el trabajo, en particular. El trabajo es alienante en cuanto se atiende sólo a los significados objetivos de los productos del mismo, cuando deja a los trabajadores en situación de anonimidad. Para que el trabajo deje de ser alienante una de las medidas a tomar podría estar en la línea que nos señala León XIII en su encíclica de 1891 *Rerum Novarum*: procurar que los obreros tengan propiedades. Sólo el hecho de que el trabajo, sin necesidad de cambiar en sí mismo, pueda producir el efecto subjetivo de la propiedad privada lo haría más satisfactorio: podría hacer que el trabajador se sintiera más protagonista de su participación en la producción.

Para la valoración del trabajo y para la comunicación en el mismo se hace necesaria la personalización del trabajo, la comprensión de que sus actores son personas que viven también el mundo de sus propios significados. Berger y Kellner (1985: 52) nos recuerdan que «todos los seres humanos tienen significado y tratan de vivir en un mundo de significados». Se refieren también a la comunicación interpersonal, partiendo del hecho de que «en principio, todo significado humano es accesible a los demás», de manera que «este carácter de accesibilidad recíproca es una premisa decisiva para la creencia de que existe algo a lo que llamamos humanidad compartida». Así pues, la comunicación que se puede dar entre personas que no se reconozcan mutuamente con propios *continua* vivenciales, como capaces de valorar, de interpretar, de tener un concepto personal de la realidad, será una comunicación muy pobre y que nos separa del otro, más bien que aproximarnos a él. No puede haber satisfacción en las personas de un grupo si no permitimos que los demás se nos abran mostrándonos sus propios conceptos, sus propios significados de las cosas. Sólo será posible la satisfacción dentro de la vivencia mutua de que formamos esa «humanidad compartida» a la que refieren Berger y Kellner. Para ello se hace necesario ponernos constantemente en el lugar de los otros.

En el mundo laboral sólo ha sido fácil la comprensión mutua entre los compañeros del mismo trabajo. Ello no puede sorprendernos, dada la dificultad que tiene el conocimiento intersubjetivo, dada la dificultad de la comprensión del significado al que apunta las vivencias de la otra persona, cuando sólo puedo interpretar vivencias que pertenecen a los demás en función de mis propias vivencias de ellos,

identificando mis experiencias con las ajenas o, lo que es lo mismo, interpretando mis propias experiencias adjudicándolas a la mente del otro y, al mismo tiempo, sabiendo, como ya hemos visto, que «la vivencia que la otra persona tiene de su propia acción es en principio diferente de nuestra propia representación imaginada de lo que haríamos en la misma situación», por lo que, en realidad, sólo llego a descubrir mis propias vivencias (Schütz, 1993: 143s.). Como nos muestra Schütz, nos consideramos unos a otros sujetos, pero sólo hasta un nivel muy limitado y condicionado por nuestros propios intereses, deseos, miedos, y, quizás en gran medida, también nos consideramos mutuamente como objetos, ya que algo así vienen a ser los «tipos ideales» weberianos, “cortados todos”, digamos, “por el mismo patrón”, con el que no se nos respeta nuestro ser, sino que se nos impone un “deber ser”.

Con estos datos es normal que resulte que sean los compañeros de trabajo los que se encuentren más cerca de nuestras propias vivencias, con los que se lleve a cabo eso que Schütz denomina «envejecer juntos», seguir los mismos ritmos vitales que se traduce en una buena percepción mutua de las vivencias. Todavía la situación sería peor para el que no logra una comunicación afectiva suficiente con los compañeros de trabajo, sino que, por otros problemas afectivos o de competencia laboral o social, se ven enfrentados a ellos o, simplemente, marginados respecto a aquéllos con los que se debieran crear lazos de ayuda mutua.

Hemos considerado que en la vida social nos relacionamos, en la mayoría de los casos, estableciendo hipótesis respecto a la conducta de los demás. Otras veces pueden funcionar formas menos racionales, como son los tópicos, las etiquetas, los prejuicios. En el trabajo las relaciones con aquéllos que no son o no pueden ser considerados como compañeros suelen ser más difíciles, con incompreensión mutua: con los capataces o encargados, en los que se ven a quienes representan, y aún más con éstos, con los empresarios o propietarios.

Los problemas pueden deberse a la competencia mutua, a lo que el marxismo denomina como lucha de clases, o meramente a que los significados de las cosas, la concepción de la realidad, sean muy diferentes, con lo que no hay posibilidad de que se establezcan verdaderos cauces de comunicación. El desconocimiento de los intereses respectivos lleva a casi la total incompreensión mutua. Probablemente a los que contratan

a los trabajadores sólo les interesen los significados objetivos que representan los productos del trabajo, y no los significados subjetivos de los trabajadores que viven los procesos de producción. Por todo esto se puede ir consolidando cada vez mayor distancia afectiva y conceptual entre los dos grandes sectores de la producción: asalariados y propietarios o empresarios, y, consecuentemente la alienación en el trabajo de quienes no se sienten personalmente valorados por su participación en el proceso productivo, sino como unos seres anónimos que pueden ser fácilmente sustituidos por otros.

Los procesos de incompreensión que se generan no suelen quedarse sólo en el ámbito del trabajo, sino que éste impregna toda la vida social. Se crean divisiones, competencias, luchas muchas veces soterradas que pueden afectar a otros muchos conciudadanos con respecto a los que se funcionan con los prejuicios citados. Ya Marx y Engels hablan de la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual y de enfrentamientos entre sus actores. Desgraciadamente de estas rivalidades suelen ser víctimas los docentes, ya que son figuras próximas, mediante sus hijos, a todos los trabajadores que acostumbran a verlos como unos privilegiados que llevan una vida muy cómoda y con un trabajo mucho menos duro que los de la mayoría.

En otro lugar trataremos de las distancias y fobias sociales de las que pueden ser víctimas los docentes. Aquí sobre todo nos interesa el estudio de las relaciones en el propio ámbito laboral. Y queremos resaltar más los lazos que unen a los trabajadores entre sí. Ya nos hemos referido a la identificación del individuo con el grupo que se produce en el trabajo en equipo y a la que se refiere Mead (1999: 289ss) conjuntamente con otras formas de fusión del “yo” y el “mí” en las actividades sociales. Como muy semejante, o quizá más fuerte, podemos considerar la identificación que se produce entre los trabajadores, especialmente en los casos en los que se solidarizan mutuamente por los mismos y compartidos sentimientos de minusvaloración –y, simultáneamente, de explotación– por parte de los dueños y empresarios o de quienes les representan. De esa solidaridad resultan la ayuda mutua y las vinculaciones sindicales. También puede resultar sentimientos de pertenencia a un grupo socialmente diferenciado, de superioridad o de inferioridad, o de ambos en compleja amalgama, como podemos ver en el estudio de Paul Willis (1988), con referencias a los profesionales que, como los docentes, emplean más sus mentes que sus brazos.

Schütz (1993: 169) considera que el mundo social de ninguna manera es homogéneo, sino que, por el contrario, «muestra una estructura multiforme», siendo cada una de sus esferas o regiones «una manera de percibir y de comprender las vivencias de otros», a la llamamos *mundo objetivo*. Nosotros constatamos que para algunas capas sociales, de otros *mundos objetivos*, les es muy difícil la comprensión de las vivencias de los docentes. Schütz (pág. 170) se refiere a la posibilidad de acceso a las vivencias ajenas, abiertas a nuestra interpretación al mismo tiempo que se las dan por sentadas junto con la existencia del propio sujeto y de sus características personales. El problema de la comprensión interpersonal –entendemos nosotros– no estaría tanto en su dificultad cuanto en el hecho de obviarla mediante tópicos. Es decir, el problema, más que intelectual viene a ser afectivo. Lo peor no es no comprender, sino negarse a ello, minusvalorando al sujeto y prejuzgándolo sin datos objetivos.

Los trabajadores que conviven en un mismo Aquí y Ahora, que tienen «en común el mismo mundo de realidad social directamente vivenciada» (pág. 172), el mismo *mundo objetivo*, constituyen un grupo social muy diferenciado de otros con realidades sociales diferentes. Schütz considera dos conceptos: el mundo de los consociados (de relaciones cara a cara, con los que se comparten las vivencias sociales, de “relación-nosotros”, a los que se observan en *simultaneidad*) y el de los meros contemporáneos (a quienes «debo representármelos en una *casi-simultaneidad* más bien que percibirlos en una simultaneidad real» (Walsh, 1993: 24)). También trata de los predecesores y sucesores para referirse a la comprensión que podemos tener de ellos. Pero a nosotros fundamentalmente nos interesa la comprensión de los consociados y de los contemporáneos.

A los meros contemporáneos

No puedo comprenderlos con una captación directa (*in Selhsthahe*) sino a distancia y mediante un proceso inferencial peculiar. Interpretarnos los productos como resultado de tal o cual proceso interno, de tal o cual emoción, de tal o cual motivo-para, e interpretamos a los contemporáneos en cuestión como personas de tal o cual *tipo*. En síntesis, al interpretar la conducta de nuestros contemporáneos, recurrimos a *tipos ideales*, sean tipos de curso-de-acción o tipos personales. El uso de tipos ideales no entra, entonces, en escena cuando pasamos de la observación precientífica a la científica, sino más bien cuando pasamos de la experiencia social directa a la indirecta (Ibíd.).

Aquí se nos muestra una diferencia básica para los trabajadores de cualquier empresa y sus empresarios. Ellos entre sí son consociados, mientras que para muchos de ellos los que les han contratado no son más que meros contemporáneos, como también lo son los profesores de sus hijos, que, de la misma manera, no son para ellos «personas totalmente concretas», sino, con grado de concreción variable, son más bien *tipos-ideales* (concepto feliz de Max Weber). Mientras que con los consociados tenemos una “relación-nosotros”, con los meros contemporáneos hemos de emplear el concepto de “relación-ellos”, «basada en una correspondiente orientación-ellos relativamente abstracta, que a su vez resulta posible por el uso de tipos ideales» (Ibíd.), que siempre «pueden ordenarse en una escala de anonimidad creciente».

Así consideradas las relaciones en el trabajo, éste siempre tendrá mayor o menor dosis de alienante. De eso tratamos aquí fundamentalmente: de la alienación en el trabajo, al mismo tiempo que de sus consecuencias sociales, entre ellas para los profesores de los hijos de estos mismos trabajadores. Schütz se refiere a los niveles de comprensión de las otras personas. El ejemplo que él pone (págs. 139s) de un cortador de leña que podemos observar lo podemos trasponer al caso de la comprensión que pueda tener un dueño de empresa de cualquiera de sus trabajadores. Éste puede percibir sólo el hecho externo: Este trabajador con un número de horas determinado, por las que paga una cantidad concreta y que le hace un trabajo concreto. Puede incrementar su comprensión del trabajador observándole sus movimientos en sus acciones laborales, percibiéndolo entonces como un ser vivo que hace un trabajo. La verdadera comprensión le exigiría al dueño ponerse en el lugar del trabajador e intentar vivenciarlo, al menos, identificar las vivencias de éste y preguntarse por su *motivo-para*, por su *contexto de significado*, por su afán de mantener una familia, y así por todo aquello que explique la conducta del trabajador, pasando de los hechos externos a las vivencias de la persona que los ejecuta.

Si el trabajador sólo puede identificarse a sí mismo como alguien que es identificado sólo por el trabajo concreto que realiza, no como persona, en cierta medida se minusvalora y se despersonaliza. Constantemente se repite el dicho de cada uno debe valorarse a sí mismo sin importarle lo que piensen los demás. Pero eso no es más que un proverbio y está bien tenerlo en cuenta para que se refuercen las personalidades, pero hemos de ser conscientes de que por sí mismo no es suficiente para evitar la

desmoralización que conlleva la alienación en el trabajo o en cualquier otra actividad social.

López Ibor (1975) nos dice que nadie puede conocerse a sí mismo como para ser sincero en una confesión. Se nos escapan, pues, nuestros propios *motivos-para* y las *causas* de nuestros actos. Afirma que «la confesión, por sincera que sea, no es sino un acto intelectual», «el destilado de una auténtica reflexión» (pág. 23). Es decir, no podemos ponernos en el momento de la confesión de unos hechos o de unos pensamientos en nuestro propio momento de los mismos, sino que, por el contrario, los analizamos desde las vivencias del momento del análisis. En el momento de la confesión ésta queda deformada por el proceso mental de justificación. La confesión alivia, pero no libera totalmente. «Los resortes de la culpabilidad se vuelven a poner en tensión hasta nueva descarga» (pág. 24). De la confesión católica dice que descarga «no por lo que tiene de acción psicológica, sino por lo que tiene de sacramento de penitencia» (pág. 25). Aquí no pretendemos referirnos a la posibilidad de la sinceridad ni al valor de la confesión, sino a la influencia que, por la incapacidad del sujeto de juzgarse a sí mismo, tienen los demás en el propio autoconcepto.

Se refiere López Ibor al *mito personal*. Diferencia el autor entre “persona” y “personalidad” diciendo que ésta es la caricatura de la primera y que es «la persona tal como se realiza en el medio social», en el que se pone una máscara que «pertenece a nuestro ser social», «por la necesidad de tomar una actitud ante los demás, afirmando nuestro peculiar modo de ser, o, mejor dicho, de querer ser» (pág. 25). Podemos encontrar una afirmación de López Ibor que nos recuerda la estructura meadiana de “yo” y “mí”: «el hombre es excéntrico, o sea, dual, con centro y periferia» (pág. 26). El “mí” es la adaptación del “yo” al medio social. La “persona” de López Ibor viene a ser el “yo” y la personalidad el “mí”. La personalidad se construye desde fuera. Sánchez Lissen (2002: 26) se refiere a esta influencia en los docentes*. Somos cada uno de nosotros, en gran parte, producto de nuestro tiempo y de nuestro medio social, de nuestras circunstancias**. «El contacto con los demás sirve para realizarnos, pero también para conocernos» (López Ibor, pág. 28), quizá porque, en las propias

* Sánchez Lissen cita a Gammage (1975:37): “La imagen que el profesor tiene de sí mismo está sujeta a la influencia de la imagen que la sociedad tiene de él...”.

** La dualidad orteguiana del «yo» y «sus circunstancias» se aproxima a la meadiana del «yo» y del «mí» y a la lopeziboriana de la «persona» y de la «personalidad»

operativizaciones, entre estos dos conceptos haya muy poca diferencia y, sin duda, muy alta correlación: nos realizamos conociéndonos, o nos conocemos realizándonos. Pero sin la participación de los demás no se produce ninguno de los dos efectos.

El *tú*, pues, existe para que podamos conocer el *yo*... Necesitamos a los demás para conocernos a nosotros mismos. Yo diría más: necesitamos a los demás para realizarnos, y una forma de realizarse es esta navegación interior. ¿Cuántas posibilidades de amor, odio, ternura, violencia, etc., quedarían como premoniciones inéditas si no intervinieran, frente a nosotros, la mujer, el enemigo, el hijo o el agresor para desarrollarlas? (pág. 31).

Se realiza en cada uno de nosotros el efecto del *interaccionismo simbólico*. Actuamos física y sobre todo mentalmente en función de lo que las cosas significan para nosotros. Y cada uno de nosotros es objeto para sí mismo en virtud de la dualidad «yo» y «mí». Pero todo significado y quizá especialmente el que tenemos para nosotros mismos es producto de la interacción social, que actúa constantemente modificando los significados. El propio sujeto participa interpretando los mensajes que recibe de su medio social en el que se jerarquizan los demás sujetos en cuanto a su capacidad de influencia. Pero los que intervienen en los procesos sociales del medio laboral de la persona son siempre de destacado peso significador para ésta, por lo que influyen fuertemente en su propio autoconcepto. Durkheim (1995) considera al trabajo como el factor fundamental de solidaridad en una sociedad organizada, en la que se dan distribuidas las funciones sociales. Siendo así ha de verificarse también la afirmación sobre las capacidades significadoras de los intervinientes en los procesos laborales.

Parece conveniente referirse al proceso que defiende al sujeto de una excesiva influencia de su medio social. La encontramos en el diálogo que se produce entre el «yo» y el «mí». Justamente es en este diálogo donde puede interferir el medio social con sus «otros significativos» para el sujeto. Cuanta más convicción pueda haber en el diálogo interior menos influencia podrá tener el medio social. Pero nadie puede evitarla plenamente ni tampoco es positiva para el sujeto su impermeabilización. Precisamente la educación es posible a causa de la influencia social de la que tratamos.

El proceso de la satisfacción que, inspirado en Mead, anteriormente hemos descrito coincide en lo fundamental con éste. Partimos en ambos casos del diálogo del «yo» con del «mí». En el de la satisfacción el «mí» da al «yo» las razones objetivas que encuentra en la realidad circundante para la satisfacción, y en el tratado en el párrafo

anterior el «mí» interpreta las razones del medio social que está influyendo en las del sujeto.

2.5. El trabajo como forma de presión de la sociedad sobre los individuos.

Blumer (1982: 2ss) se afana en que interpretemos correctamente el concepto de «significado» en sus premisas del *interaccionismo simbólico*. Piensa que pocos especialistas podrían considerar errónea la primera de éstas: «que los seres humanos orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para ellos», pero también que se ignora o se descarta «este elemental aserto» o, dándose por sobreentendido el “significado”,

se le da de lado como poco importante, o bien se le considera como un mero vínculo neutral entre los factores responsables del comportamiento humano y este mismo comportamiento considerado como producto de dichos factores,

centrándose el interés sólo en la conducta y en sus factores y evitándose «los significados de las cosas para los seres humanos agentes» o englobándose éstos en los factores. Frente a esta concepción, para el interaccionismo simbólico «el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo». Conforme a él actuamos, por lo que no podemos ignorarlo en el estudio de nuestro comportamiento.

La segunda premisa del *interaccionismo simbólico* «hace referencia a la fuente del significado». Contrariamente a los que pudieran concebir al «significado como parte intrínseca... de la estructura objetiva de las cosas», que sería la postura tradicional del “realismo”, o como una excrescencia añadida a estas cosas, como «expresión de los elementos psicológicos que intervienen» en su percepción, para el interaccionismo simbólico el significado «es fruto del proceso de interacción entre los individuos», es un producto social. Pero, por otra parte, los individuos no lo aplicamos directamente, sino, de acuerdo con la tercera premisa, tras un proceso de interpretación personal, aunque éste, quizá en la mayoría de las ocasiones, –añadimos nosotros– se pueda limitar a la

aceptación pasiva y negligente o interesada del producto social avalado por alguna fuerza social a la que los sujetos otorguen autoridad.

Los agentes primero nos indicamos a nosotros mismos, en la interacción del «yo» y del «mí», cuáles son las cosas que para nosotros poseen significado, hacia las que encaminamos nuestros actos, y, en segundo lugar, con la tercera premisa, en un proceso de interpretación, seleccionamos, verificamos, eliminamos, reagrupamos y transformamos los significados en relación a las situaciones personales y a la dirección de nuestros actos; o, en nuestra opinión, simplificamos estas acciones mentales mediante la asunción pasiva de los «productos sociales».

Nuestros actos pueden ser, pues, más o menos autónomos. Los actos con mayor autonomía, independientes de la coacción social, son los que podemos englobar en el concepto de hobby, es decir aquéllos que realizamos por el mero gusto, por placer. En ellos se supone que la satisfacción personal es plena, al encontrarse en su propia realización.

En los actos laborales, sin embargo, siempre, en mayor o en menor medida, encontramos la coacción social. Podemos pensar que en el trabajo los significados son partes intrínsecas de las cosas o que se imponen socialmente. Para el interaccionismo simbólico sería lo segundo, pero prácticamente viene a ser lo mismo. El oro, como factor económico fundamental en las economías tradicionales, no es un elemento valioso por sí mismo, sino que su valoración ha sido socialmente impuesta, pero, si se le concibiera con valor intrínseco, los resultados no serían diferentes. Lo que decimos del oro lo podemos asignar a cualquier producto con valoración económica. En todo caso, la asignación de significado no está, como en los hobbies, en manos de los individuos. Estos productos con valoración económica son los objetos del trabajo. Tenemos aquí, pues, enfrentados los principios freudianos de placer, situado en los hobbies, y de realidad, que encontramos en el trabajo. Podríamos contar al trabajo como uno de los factores de nuestra cultura que produce malestar al individuo, aplicando el esquema freudiano (Freud, 1988), aunque estamos convencidos de lo contrario: que, por sí mismo el trabajo es una fuente de desarrollo personal y, por consiguiente, también de satisfacción intrínseca, y que el malestar que produce es de origen social ajeno al mismo

trabajo, por la competencia desleal, por la ambición, por el egoísmo que llevan a su despersonalización.

El ser humano no podría realizarse sólo mediante hobbies. Mucha mayor probabilidad de certeza tendría la afirmación contraria: de que sólo se realiza social e individualmente* mediante el trabajo, considerándose, entonces, los hobbies como transitorios medios de liberación de la presión social vinculada al trabajo. La consideración de que el trabajo pudiera ser el verdadero medio de realización individual y social del ser humano se apoyaría en el hecho de que sitúa al sujeto en el camino del principio de realidad, por lo que le facilita el proceso de objetivación, y en que la coacción social que conlleva viene a ser un mal necesario ya que, por sí sólo, el individuo sería incapaz de vencer su propia pasividad, que le sitúa en el mundo de la muerte. La vida siempre exige esfuerzo.

En la Enciclopedia de Diderot y D'Alembert, según Cavalcante (2004: 66), se define el trabajo asumiéndose la idea de que se trata de una ocupación diaria a la que el hombre está condenado por la necesidad, si bien a ella debe también su salud, su subsistencia, su serenidad, su buen juicio y hasta su virtud. El trabajo siempre va vinculado a alguna forma de coacción. Aún en caso del trabajo en equipo del que habla Mead persiste la «sensación de control dirigido» (1999: 290).

Cavalcante (2004: 84) nos define al trabajo con tres características: “*esfuerzo, orientación para un objetivo y constreñimiento*”. Ésta última nos diferencia el trabajo del deporte. Ya que Mead ve el desarrollo cognitivo del niño vinculado primero al juego y después al deporte, podríamos preguntarnos: ¿Se hubiera podido desarrollar la especie humana sólo con el juego y el deporte? Nosotros creemos que sin la necesidad de búsqueda y de producción de los medios para su vida el ser humano no hubiera podido desarrollarse hasta el nivel actual.

No podemos asumir la teoría de Engels (1976) de que todo el desarrollo humano se debe al trabajo, ya que éste exige como previa gran parte de ese mismo desarrollo, pero tampoco nos cabe duda, considerando sobre todo la teoría meadiana, de que el ser

* La individualidad participa de la socialidad por la dualidad del «yo» y del «mí», siendo éste la interiorización del medio social.

humano actual no hubiera podido llegar al nivel de desarrollo logrado sin el trabajo, sin la cooperación para transformar el mundo. La interpretación del mundo, la ciencia, no hubiera podido darse sin la previa intervención para utilizarlo y transformarlo según sus intereses. Sin la ciencia que interpreta, que estudia, al mundo tampoco parece posible la que estudia al propio hombre. Sin el trabajo no hubiera podido darse la organización de nuestra sociedad. Creemos, sin embargo, siguiendo a Mead (1999), que gran parte del desarrollo simbólico del hombre y de su capacidad de objetivación ha de ser anterior a la actividad de cooperación social que significa el trabajo. Pero, una vez que el ser humano adquirió el lenguaje, mediante la significación de los símbolos, de los gestos, y la capacidad de objetivación, se vio obligado por sus propias necesidades biológicas y por los demás hombres, con los que formaban un incipiente grupo social, a trabajar.

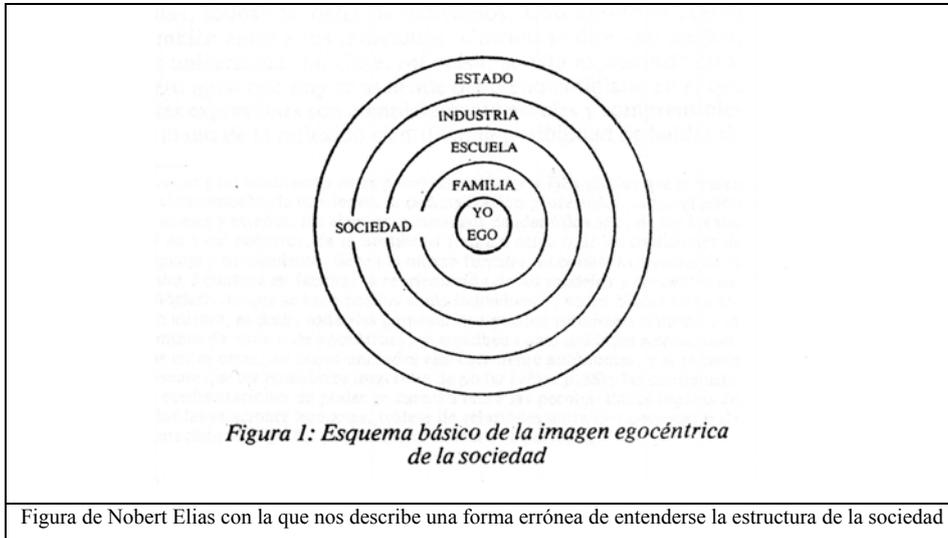
El trabajo, según la teoría de Durkheim (1995), se ha constituido como el organizador básico de la sociedad y también de los individuos en cuanto miembros de esa misma sociedad. Difícilmente podemos concebir una etapa en la historia de la humanidad, como la de solidaridad mecánica durkheimiana, en la que los individuos no tuvieran asignadas sus funciones sociales, pero hemos de coincidir con Durkheim en el hecho de que la complejización de la división social del trabajo ha sido un fenómeno creciente y en la necesidad de que organicemos, en un mundo cada vez más complejo, una forma de solidaridad que no puede apoyarse en factores espontáneos o mecánicos, sino en una ética científica.

Nos parece que la idea de una sociedad de solidaridad mecánica viene a ser equivalente a la del llamado comunismo primitivo: Una utopía retrospectiva que en el judeo-cristianismo tiene su expresión en el Edén. No parece probable esa humanidad idílica. Parece que en la humanidad siempre se ha dado la lucha, la competencia, la envidia. El asesinato de Abel por parte de Caín es todo un símbolo. Pero lo sublime reside, en este caso, en que, pese a tantas guerras, a tantas injusticias sobre individuos y grupos sociales, la humanidad se pueda ir constituyendo cada vez más fraterna.

Norbert Elias (1982: 13ss) comienza su obra haciéndonos reflexionar sobre la naturaleza epistemológica de la sociología, del estudio de la sociedad a la que pertenece el propio investigador. Nos dice que cuando un sujeto cualquiera considera a su «medio», o la sociedad lo hace como objeto que está fuera de sí mismo, como algo

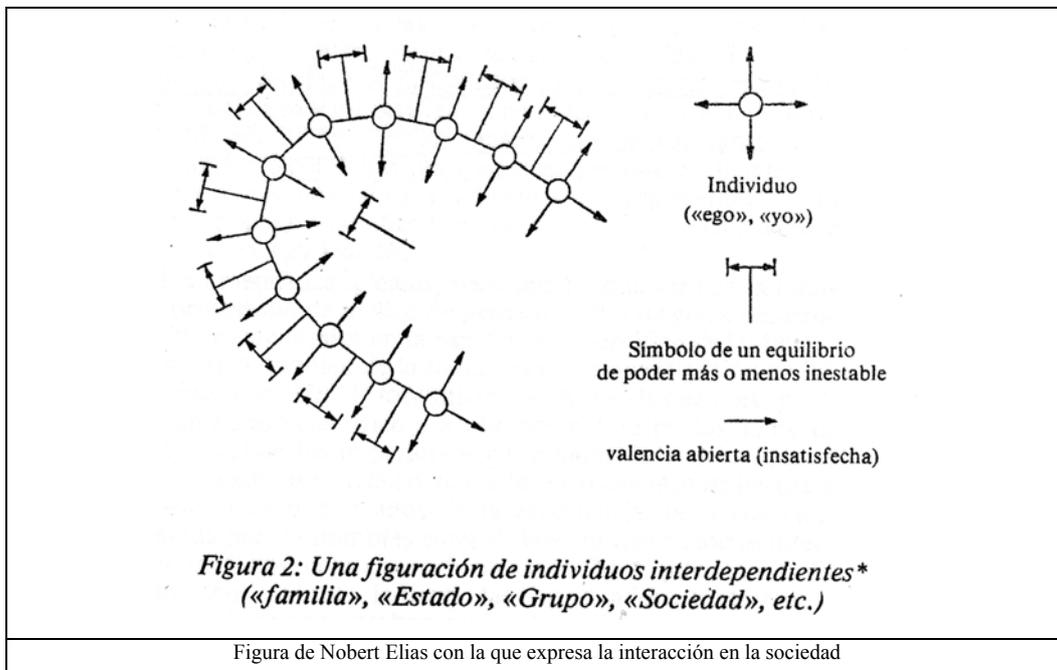
ajeno, sin percatarse de que él mismo es parte de su «medio» o de su sociedad, de que el propio sujeto es parte del objeto.

El modelo mental que tiene la gente a la vista cuando piensa sobre la relación entre sí misma y la «sociedad» coincide frecuentemente con la siguiente figura:



Poco más adelante Norbert Elias añade:

La comprensión de las tareas de la sociología, de lo que usualmente se designa como su «objeto», queda facilitada si se reorienta de acuerdo a la siguiente figura la imagen propia de lo denotado por el concepto de «sociedad» y la relación de uno mismo con la «sociedad»:



Nos aclara el autor que «en beneficio de la simplicidad sólo se reseñan aquí los tipos más elementales de alineación de las personas entre sí y de las correspondientes vinculaciones entre ellas, las valencias afectivas». También se refiere a

otros tipos de alineación y e vinculación entre personas, como por ejemplo los que se basan en el desempeño de funciones, la especialización profesional, la integración en linajes y estados, los elementos comunes de identificación, de los ideales del yo y del nosotros, de la hostilidad frente a otros o de las tradiciones de lenguaje y pensamiento, tienen la misma función.

Por último se refiere a lo que fundamentalmente se propone expresar con esta figura: la interacción de las personas dentro de sus grupos sociales, a las mutuas presiones, a la coacción interindividual o intergrupala, que podemos observar frecuentemente en perjuicio de los más desfavorecidos y siempre con «equilibrios inestables de poder y las consiguientes confrontaciones de poder», las cuales hemos de contar «entre las peculiaridades básicas de todas las relaciones humanas». Nosotros pretendemos estudiar concretamente a los docentes. Esta figura es básica para nuestro estudio, no ya sólo porque expresa las relaciones interindividuales e intergrupales en el trabajo y en todos los demás ámbitos sociales, sino sobre todo por su referencia a las presiones sociales que sufren los docentes.

Volviendo a utopía podemos considerar como destacado representante en el terreno de la filosofía de la educación a Rousseau. Éste pretendía la realización del hombre partiendo de la libertad del niño. Pero no encontramos cómo Rousseau acredita su teoría. El niño no puede vivir, no vive, en la indefinición. El niño, para bien o para mal, vive y se educa en un medio social determinado, que tiene unas características determinadas que van moldeándole. No se da la educación, como tampoco el trabajo, sin la presión de la sociedad. Aquí tratamos de la educación porque nos va a servir para el estudio del trabajo.

Mead se aleja de toda utopía educativa y estudia el proceso tal como lo ve. Nos dice que lo que ocurre sólo en el campo de la vida interior de cada individuo «debe ser explicado en su relación con la situación dentro de la cual se lleva a cabo» (1999: 77). Se refiere a «lo que es común a la experiencia de todos» –un lenguaje común, un mundo común– como «esencial a fin de que podamos interpretar lo que es peculiar al individuo». Trata de estudiar el influjo de los estímulos comunes en los sujetos. Como

Hermann Helmholtz, se propuso, por ejemplo, «descubrir qué relación existe entre lo que ocurre en el mundo físico y lo que ocurre en el organismo cuando una persona tiene una experiencia sensorial» (pág. 78), ya que «el psicólogo está interesado en obtener la correlación que existe entre las condiciones en que sucede la experiencia y lo que es peculiar al individuo».

Para Mead «la psicología moderna está interesada en los problemas prácticos, especialmente los de la educación» (pág. 79) y concluye: «Tenemos que guiar las inteligencias de chiquillos y niños a hacer cierto definido empleo de los medios y a ciertos tipos definidos de reacciones». Considera que la educación ha de «tomar al individuo con sus peculiaridades» para que sus reacciones sean lo más uniformes posibles con las de su entorno social. Ello es posible porque partimos de un lenguaje y de un medio cultural comunes para todos los educandos de un entorno social determinado. La educación obliga a los individuos a «adaptarse a ciertas estructuras sociales y convertirlas en parte de sí», a «convertirse en partes de un todo común». Con ello llegamos nosotros a ver que el proceso educativo no se puede llevar a cabo sin constreñimiento, sin control, sin coacción, sin dirección (hace falta unos objetivos que no está en manos del niño poder definir).

El desarrollo social y cultural del hombre, además del económico, desde sus primeras etapas, en las que todavía no se concebía la necesidad de una educación formal (la informal ha de ser tan antigua como el homo sapiens sapiens), no se ha producido obviamente a través de ésta, con unos educadores y unos educandos*. Pero la falta de educadores la ha suplido la naturaleza con la necesidad natural de la búsqueda y de la producción de alimentos, es decir con el trabajo. Sólo el trabajo ha sido una actividad obligada por la propia naturaleza y, por ello, sólo el trabajo ha podido ser educador, al que no le ha correspondido el proceso evolutivo del hombre desde el primate, como sostiene Engels, pero sí el desarrollo social, cultural y económico, al imponer el principio de realidad y obligar a la ayuda mutua y/o a la colaboración forzada, pero, en todo caso, tejiendo las estructuras sociales y culturales. Hemos de considerar, pues, un tercer principio, el de necesidad, que ha sacado al ser humano de su pasividad y lo ha

* La mitología ha tratado de explicar el inicio de la cultura humana por la enseñanza de dioses o semidioses. La escuela antropológica difusionista se llega a vincular a esta explicación. Pero la realidad es que el hombre ha tenido que recorrer el camino solo, acompañándole exclusivamente su propia necesidad de supervivencia.

puesto a trabajar. Con el trabajo se ha constituido la cultura, ciertamente con muchas injusticias porque, si los seres humanos trabajan por la necesidad de su propia supervivencia y la de las personas de las que se siente responsable, los más poderosos han tendido a explotarlos, en los mejores casos pretextando la mutua ayuda: unos trabajan para la alimentación del grupo social y otros lo defienden de los enemigos. De todas maneras, hemos de considerar como trabajo a toda actividad, incluida la guerra, que los individuos se haya visto forzados a cumplir. Con el trabajo se han constituido los Estados.

En el deporte hemos encontrado características muy similares a la del trabajo. Podríamos decir que las del trabajo en equipo, pero todo trabajo, con mayor o menor consciencia de ello, se realiza en equipo, aunque sólo se le llame así cuando hay consciencia clara de las funciones de los demás y, por ello, de nuestra colaboración en el proceso. Probablemente el deporte, tal como lo concibe Mead, se haya desarrollado paralelamente al trabajo, constituyéndose como forma de descanso o, incluso, como forma experimental, aunque informal e inconsciente, del mismo trabajo y del desarrollo social. Su diferencia fundamental con el trabajo sería la ausencia de necesidad de ejecutarse.

Para Freire (1997: 27), citado por Cavalcante (2004), el trabajo es una «actividad deliberadamente concebida por el hombre» por la que realiza la producción de un bien material, la prestación de un servicio o el ejercicio de una función, teniendo éstos simultáneamente utilidad social y valor económico, «a través de dos tipos de mediaciones necesarias, una técnica y otra organizacional». Para Wallon (1946, citado por Leplat, 1971 y por Cavalcante, 2004): «*el trabajo es una actividad forzada*». El *constreñimiento* con que se realiza el trabajo, por ser rechazado por los sujetos, viene a constituirse en su elemento subjetivo principal diferenciando lo que es trabajo de lo que no lo es (Quintanilha y Wilpert, 1988).

Conjuntamente con las tres características señaladas para el trabajo (*esfuerzo, orientación para un objetivo y constreñimiento*), entre las cuales la segunda hace referencia a que los productos que se obtengan sean considerados como necesarios para la supervivencia biológica de los individuos o para sus relaciones sociales, consideramos también la necesidad afectiva y económica de los individuos de que los productos de su

trabajo sean valorados socialmente o, al menos, interindividualmente. El pago económico del trabajo, el salario en el caso de los trabajadores por cuenta ajena, depende principalmente de esta valoración. Pero el trabajador no necesita ser valorado sólo mediante el salario. Necesita sentirse valorado como persona capaz de colaborar en su medio social, capaz de obtener unos productos, con lo que el trabajo se convierte en un medio de valoración social y de autoafirmación personal.

2.6. El papel del trabajo en el desarrollo de las categorías de espacio y de tiempo

Jahoda (1979, 1982 y 1983) estudia la privación de las funciones latentes del trabajo en los desempleados y considera que una de estas funciones del trabajo es su capacidad de estructurar el tiempo y que esta capacidad es fuente de satisfacción explícita e implícita, obvia y latente, de la que se priva el desempleado.

Tratamos de la función del tiempo y, paralelamente, del concepto de espacio, por constituir las dos categorías básicas del entendimiento, por lo que vinculamos al trabajo, como factor de desarrollo de estas categorías, con el desarrollo humano y con la satisfacción consecuente al mismo. Nuestro breve estudio de la aportación de Bergson a la concepción del tiempo también nos encamina hacia el concepto de que al tiempo debe el ser humano sus posibilidades de desarrollo y de libertad.

El tiempo parece básicamente un factor de armonización, de coordinación social. La vivencia individual del tiempo y la fluencia de la conciencia, a la que se refiere la fenomenología, es probable que se deban a la estructura de la personalidad que también es social, en cuanto que se compone del “yo” y del “mi” que dialogan entre sí y en cuanto que el “mi” es la misma introyección de la sociedad en el individuo.

Otra de las funciones latentes del trabajo viene referida a las relaciones sociales que desarrolla. Ya hemos visto que el trabajo, precisamente por ser una función social, no puede desvincularse de la socialidad. Entre trabajo y socialidad se produce una

constante interacción: El trabajo tiene un origen social y, a su vez, socializa (proporciona experiencias compartidas e incrementa las relaciones sociales y las ocasiones para tener amigos y contactos con los compañeros), y de ello se deriva satisfacción personal.

Kant, en el primer capítulo, “Doctrina trascendental de los elementos” de su *Crítica de la Razón Pura*, considera «dos formas puras de la intuición sensible como principios del conocimiento *a priori*, es decir, espacio y tiempo» (A22, 1996: 67) para el desarrollo del conocimiento, lo que es tanto como decir de la inteligencia humana. Se trata, podríamos decir, de los recipientes donde ubicar todo objeto, toda la realidad: el espacio y el tiempo. Podríamos llamarles las coordenadas de la realidad. No podemos entender nada sin que lo situemos en el espacio y en tiempo.

Kant (A23, pág. 68) nos dice que «el tiempo no puede ser intuido como algo exterior, ni tampoco el espacio como algo en nosotros», pero, sin embargo, los dos son «inherentes a la condición subjetiva de nuestro psiquismo», ya que «el espacio no es un concepto empírico extraído de experiencias externas», sino la condición previa de dichas experiencias externas, «condición de posibilidad de los fenómenos» (A24, pág. 68), «intuición pura» (A25, pág. 69), «intuición *a priori*» (B40, pág. 69), previa «a toda percepción de objetos» (B41, pág. 70).

De la misma manera, tampoco el tiempo «es un concepto empírico extraído de alguna experiencia» (b46, pág. 74), sino «una representación necesaria que sirve de base a todas las intuiciones» (A31, pág. 74). «El tiempo no es algo que exista por sí mismo o que inhiera en las cosas como determinación objetiva, es decir, algo que subsista una vez hecha abstracción de todas las condiciones subjetivas de su intuición» (B49, pág. 76), ya que «el tiempo no es otra cosa que la forma del sentido interno» (A33, pág. 76), pero, sin embargo, «es la condición formal *a priori* de todos los fenómenos» (A34, pág. 77).

Kant, pese a que penetra en las profundas interioridades del conocimiento humano, de manera que podríamos considerarlo como su “San Juan Evangelista”, para demostrar su posibilidad, no pretende sino fundamentar la posibilidad del conocimiento empírico, no pretendía llegar a entender qué pueda ser el tiempo para el hombre, aunque

en gran parte lo consiga. Pero Bergson sí que se ocupó directamente de esta cuestión. Respecto a la afectación del tiempo en los seres, diferencia dos formas^{**}: una respecto al hombre y otra respecto a los demás seres. Para éstos el tiempo no es más que un mero espectador que no penetra en su realidad: Los cambios en ellos son reversibles, como los de las transformaciones químicas. Sin embargo, los cambios en los seres humanos no sólo no son reversibles, sino que los constituyen como tales. Es precisamente la duración la que constituye la vida de cada uno de nosotros: «En cada momento de nuestra vida gravita todo el pasado, de forma que ese momento es una especie de condensación de la vida anterior, y el yo que en él actúa, un producto de la experiencia pasada» (Gambra, 1965, 257). García Morente (1972: 95) viene a referirse a dos características básicas de la conciencia humana: duración y movilidad. Nos dice que «la realidad psíquica, intuita en sus profundidades, se nos aparece como fluencia continua», que «la memoria es el alma misma, el espíritu mismo en su duración continua y excede infinitamente a todo mecanismo, como la palabra excede al gesto y el pensamiento excede a la palabra», pero, sin embargo

los conceptos de la inteligencia discursiva están hechos a la medida de la materia y no le vienen bien al espíritu... Pero en cambio resultan groseramente rígidos cuando pretenden apresar la fluencia esencialmente móvil y sutil de espíritu (Id., 96)

Concluye con que «el primer obstáculo que encuentra una teoría de la libertad es el determinismo físico» (Ibíd.). Esto nos vuelve a llevar a Kant que se propuso prioritariamente la fundamentación científica de la realidad física, por lo que tuvo más problema para tratar de la libertad y de la moral. A nosotros, en todo caso, lo que nos interesa es la vivencia del tiempo, en la que nos realizamos como personas diferenciadas de las demás. De la misma forma, la sociedad humana se viene realizando en el tiempo porque, de alguna manera (de manera colectiva), funciona como una personalidad.

Durkheim se ocupa del desarrollo religioso de la humanidad en su obra *Las formas elementales de la vida religiosa*. Nos dice que «hace mucho que se sabe que los

^{**} Podríamos subdividir la forma de afectar el tiempo a los seres distintos del hombre, por la de forma de afectar a éste los cambios de aquéllos. Podríamos, en ese caso, diferenciar entre seres no-personalizados y seres personalizados. Ser personalizado podría ser cualquiera (un mueble, un animal) que distingamos de todos los demás asignándole una identidad propia. Por ello su deterioro o su muerte la viviremos, de alguna manera, como la de una persona. Pero el sujeto no habrá llegado a tener conciencia de su existencia y, por tanto, podría ser concebido como una mera composición de moléculas o de átomos que, como tales, se transforman en los procesos que les corresponden, sin que por ello podamos hablar de proceso de transformación personal, como sería, por ejemplo, la educación. En todo caso, nos resulta muy difícil no personalizar a todos los seres animados, de los llamados reinos animal y vegetal, que nacen, crecen, se reproducen y mueren.

sistemas de representaciones que el hombre se ha hecho del mundo y de sí mismo son de origen religioso» (1993: 39) y que los hombres les deben a la religión, en una parte considerable, tanto la materia de sus conocimientos como «la forma según la cual dichos conocimientos son elaborados» (págs. 39s.).

Respecto a esta forma, se refiere a las categorías del entendimiento: «noción de tiempo, de espacio, de género, de número, de causa, de sustancia, de personalidad, etc.», que «corresponden a las propiedades más universales de las cosas», que «son como sólidos marcos que ciñen el pensamiento», sin los cuales a éste no se le concibe, «pues no parece que podamos pensar objetos que no estén en el tiempo o en el espacio, que no sean numerables, etc.» (pág. 40). Durkheim afirma (Ibíd.) que las categorías del entendimiento son producto del pensamiento religioso, siendo, por otra parte, la religión «una realidad eminentemente social», y las representaciones religiosas, «representaciones colectivas que expresan realidades colectivas» (págs. 40s.). Las categorías del entendimiento, por tener un origen religioso, «deben participar de la naturaleza común a todos los hechos religiosos: deben ser, ellas también, realidades sociales, productos del pensamiento colectivo» (pág. 41).

Respecto a la noción de tiempo, nos dice que no podemos concebirlo sin que distingamos en él momentos diferentes (Ibíd.), para así poder referirse al origen de la diferenciación. Durkheim concibe al tiempo de una manera muy diferente de Bergson, ya que a él no le interesa la vivencia personal de la duración, sino la organización colectiva. Llega a considerar que

las divisiones en días, semanas, meses, años, etc. corresponden a la periodicidad de los ritos, fiestas y ceremonias públicas. Un calendario expresa el ritmo de la actividad colectiva al mismo tiempo que tiene como función asegurar su regularidad (pág. 42)

De la representación espacial nos dice que «consiste esencialmente en una primera coordinación que se introduce en los datos de la experiencia sensible» (pág. 43). También afirma que «el espacio no podría existir como tal si no estuviera, como el tiempo, dividido y diferenciado», refiriéndose a que todas las distinciones vienen de los diferentes valores afectivos que se atribuyen a las regiones, «lo que implica casi necesariamente que son de origen social» (Ibíd.), siendo la organización social el modelo de la organización espacial (pág. 45).

Incluso la distinción entre la derecha y la izquierda, lejos de estar implicadas en la naturaleza del hombre en general, es, casi con seguridad, el producto de representaciones religiosas y, por lo tanto, colectivas.

En cuanto a que, dentro del origen social de la percepción del tiempo, sea la religión la que la haya constituido, podemos observar que las reflexiones que llevaron a la elaboración de las genealogías de los dioses griegos nos muestran el valor fundamental y estructurante del tiempo, al convertir a Cronos en el padre de Zeus y de sus hermanos y hermanas (Choza y Choza, 1996), dioses simbólicos de los aspectos fundamentales de las relaciones humanas y de la naturaleza, como Deméter, divinidad de la fertilidad de la tierra, asociada con su hija Perséfone y con Hades, el dios del Tártaro, que la raptó, en representación del invierno, de la época en la que la tierra no germina, con lo que también se nos vuelve a mostrar el concepto del tiempo.

Por otra parte, las fiestas, religiosas en su origen, han organizado el año de la misma manera que los ciclos de la Naturaleza: estaciones y épocas de las cosechas, fases de la Luna y del Sol. Pero las fiestas han organizado al año conjuntamente con el trabajo, de forma que los días se clasifican en festivos y laborales, de la misma manera que el espacio en sagrado y profano. La concepción del tiempo y del espacio necesariamente ha de estar vinculada al trabajo porque en el tiempo y en el espacio, como dimensiones de la realidad, se desarrolla el trabajo.

Desde cuando haya trabajado el hombre no podemos saberlo, pero casi podemos estar seguro, de acuerdo con los conceptos que hemos ido desgranando en este estudio, que ha trabajado desde que es hombre. La percepción o la vivencia del espacio y del tiempo va vinculada a la concepción de la objetividad, mediante el proceso que nos describe Mead, y esta concepción de la objetividad, como ya hemos visto, a la de la utilización y de la transformación de la realidad objetiva, es decir, al trabajo.

La sociedad humana no sólo ha constituido a la religión y a sus elementos básicos, también ha regulado el trabajo y los periodos laborales. Por otra parte, la organización del trabajo, como vemos fundamentalmente con las aportaciones teóricas de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) y de los que le siguen en la llamada *Escuela fisiológica del trabajo y de la gerencia*, en gran parte se constituye con la organización del tiempo.

Jahoda nos muestra que entre percepción del tiempo y trabajo se produce un constante *feed-back* y que, como el ser humano no puede ser feliz sin su propio desarrollo como tal, el trabajo es factor de felicidad y, por ello, de satisfacción social y laboral, siempre que no se presenten simultáneamente otros factores que neutralicen los efectos favorables del mismo trabajo para la satisfacción laboral.

2.7. La cultura obrera y la cultura contraescolar como mundos objetivos estudiados por Paul Willis

Paul Willis (1988: 6) nos presenta

una etnografía de la escuela y en particular de las formas culturales de oposición que la clase obrera manifiesta en ella, así como una aportación práctica a la literatura que versa sobre la transición desde la escuela al trabajo.

También analiza «el significado intrínseco, la racionalidad y la dinámica de los procesos culturales» propios de la clase obrera que sirven, contra los propios intereses de la misma, «al mantenimiento y reproducción del orden social».

La introducción la inicia refiriéndose a la diferencia entre los trabajos que consiguen “los chicos de la clase media” y “los chicos de la clase obrera”. Considera difícil de explicar la pasividad con que éstos consienten quedarse con los trabajos de clase obrera y que los primeros consigan los de clase media: «Es demasiado fácil decir que es que no tienen más remedio» (pág. 11), nos dice. Pero nos manifiesta su opinión sobre «la manera en que el trabajo manual se aplica a la producción»: Ésta «varía en los distintos tipos de sociedades». Las hay en las que se emplea «la coerción de las ametralladoras, balas y tanques», mientras que en otras se aplica «la convicción ideológica de masas del ejército industrial de voluntarios». Para Willis «nuestra sociedad liberal está en medio de ambos extremos», ya que «no hay una coerción física evidente y sí, en cambio, un cierto grado de autonomía de la voluntad». Considera que esto se produce a pesar de tres condiciones negativas: la inferior remuneración, la consideración social indeseable, y la creciente falta de sentido del trabajo manual, que resume en la «de su situación en el nivel más bajo de una sociedad de clases». Con estas

consideraciones llega a indicarnos la finalidad principal de su libro: arrojar algo de luz sobre el proceso que considera sorprendente de que los propios trabajadores tejan la tela de araña en que se ven atrapados para no progresar hacia profesiones de clase media.

Rechaza Willis (Ibíd.), como es lógico, el concepto de que los jóvenes de la clase obrera hayan de orientarse profesionalmente hacia los mismos trabajos que sus padres, que los jóvenes obreros en peor situación tengan que aceptar los peores trabajos: los trabajos manuales y monótonos, sin ponerlos en cuestión. Se plantea (pág. 12) la necesidad de revisión del modelo que lleva a esta situación ya que «esos individuos, por lo general, distan mucho de ser cadáveres ambulantes, sino que en realidad están llevando a la crisis a todo el sistema». Con respecto a la satisfacción en el trabajo nos dice que

La economía del mercado de trabajo en una sociedad capitalista no se extiende, desde luego, a una economía de mercado de las satisfacciones (pág. 12).

Paul Willis sugiere que «los chicos “fracasados” de la clase obrera» no se sitúan a sí mismos ni siquiera en el lugar que automáticamente les pudiera corresponder en una curva descendente respecto a «los chicos de clase media con menos éxito o los de clase obrera con más éxito», sino que se producen «rupturas radicales representadas por las zonas de contacto de las formas culturales». En su trabajo observa «la manera en que el modelo cultural de “fracaso” de la clase obrera es bastante diferente y discontinuo de otros modelos».

Por ello nos interesa referirnos al concepto de cultura obrera, tal como lo desarrolla Paul Willis. Lo primero que encontramos en su descripción es que en su seno se da una «forma de dominación patriarcal y sexista» y que esta cultura se regenera en «los procesos de autoinducción hacia el proceso laboral» (pág. 14). En la *cultura obrera* –otros de los *mundos objetivos* que estudiamos– se considera superior el trabajo que requiere fuerza física y también la «supremacía del varón en el hogar» (pág. 90).

La cultura obrera no es una cultura de derrota, sino de enfrentamiento:

El tema central acerca de la cultura obrera de fábrica es que, a pesar de las duras condiciones y de la dirección exterior, las personas buscan significados e imponen marcos conceptuales. Ejercen sus actividades e intentan disfrutar en su actividad, incluso cuando la mayoría están controlados por otros. Paradójicamente, se abren

paso a través de la monótona experiencia de construir una cultura viva que está lejos de ser un simple reflejo de derrota (pág. 66).

Las credenciales para entrar en ella «están lejos de ser las credenciales de los derrotados». Se requiere habilidad, destreza y confianza y, sobre todo, una clase de presencia que, lejos de sustraerse, se añade a una fuerza social viva. Se trata, pues, de una fuerza que está *en movimiento*, que no está respaldada, estructurada y organizada por una institución formal dada (pág. 67). Paul Willis considera como «tema principal de la cultura de fábrica, ‘al menos tal y como lo hemos observado y registrado en las industrias manufactureras del centro de Inglaterra’ es el intento masivo de ganar control informal sobre el proceso de trabajo». Los trabajadores se resisten al capitalismo limitando la producción. El “escaqueo” y el “esquivar el trabajo”, estudiado desde Taylor (1975)* en adelante, responden, según Paul Willis, a un intento de obtener control. «A veces ocurre que los trabajadores controlan la contratación y el ritmo de la producción» (pág. 68).

En este mismo sentido de oposición al capitalismo y a la ideología burguesa, Paul Willis piensa que «la clase obrera no *tiene* que creer en la ideología dominante» porque «no precisa de la máscara de la democracia para ocultar su rostro de opresión» (pág. 144s). Considera que para la clase obrera es la clase media la que «está profundamente integrada en esta estructura» y que esto «posibilita su dominación». Probablemente con esto, aunque el texto es ambiguo, se esté refiriendo a la dominación de ambas clases. Pero lo que queda claro es que la clase obrera, según Willis, se resiste a la dominación, considerando que los que principalmente creen en la ideología dominante son «aquellos que oprimen al hombre honesto» (pág. 145). Necesitan creerse «sus propias legitimaciones». Pero, por el contrario,

La clase obrera es el único grupo en el capitalismo que no tiene que creer en las legitimaciones capitalistas como condición de su propia supervivencia. (pág. 145).

Paul Willis considera que la *cultura obrera de fábrica* es una forma de reacción contra el capitalismo.

Otro tema fundamental de la cultura de fábrica es el desprecio hacia los conocimientos teóricos:

* La obra original es de principios de siglo XX.

En la fábrica se cuentan muchas historias apócrifas acerca de la estupidez del conocimiento puramente teórico. La habilidad práctica aparece siempre en primer lugar y es la *condición* previa de todos los demás conocimientos. Mientras que en la cultura de la clase media el conocimiento y las aptitudes se contemplan como una manera de incrementar totalmente las alternativas prácticas abiertas al individuo, a los ojos de la clase obrera la teoría está firmemente unida a las prácticas productivas particulares (pág. 71).

De la misma manera nosotros hemos constatado muy reiteradamente los comentarios de los trabajadores sobre los profesores, muy similares a los relativos a los conocimientos teóricos, muy frecuentemente delante de sus hijos con el objetivo de respaldar su rebeldía: Los profesores no hacen nada, no se merecen ni el sueldo que reciben ni el respeto que exigen.

Otras características de la *cultura de fábrica*, muy relacionadas entre sí y con la *cultura contraescolar*, tal como las estudia Paul Willis (pág. 67ss) son masculinidad, el machismo y la rudeza, así como la autoestima por la capacidad de hacer un trabajo duro, un trabajo que otros –especialmente las mujeres– no son capaces de hacer; autoestima vinculada al desprecio a los trabajos mentales, que, si los realizan varones, consideran propios de afeminados (pág. 181).

Paralela a la *cultura obrera de fábrica*, se nos presenta la *cultura contraescolar*. Sus actores vienen a denominarse entre ellos como «colegas» en la traducción española*, frente a los «pringaos»**. Estos, para aquéllos, son los conformistas de la escuela y objeto de sus burlas.

Paul Willis, que iniciaba su estudio preguntándose por qué los «fracasados» de la escuela asumen los trabajos para los que parecen determinados, sostiene (pág. 13) que la *cultura contraescolar de la clase obrera* es «el medio específico en que se produce una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual es la cultura contraescolar de la clase obrera» porque

Ahí es donde se comunica a los individuos y a los grupos los temas obreros en su propio contexto determinado y donde los chicos de la clase obrera desarrollan

* El traductor nos dice que la palabra que traduce es «lad», que significa «chaval», «golfillo», y que el término «colega» reúne en sí la doble connotación de grupo y de oposición.

** Como nota del traductor tenemos la siguiente: “La palabra que se traduce es «ear’ole», literalmente “orejas con agujeros. El término «pringao» parece provenir del ámbito de la delincuencia. «Pringao» es aquél que está trabajando, cumpliendo con su deber, antes de ser atracado. Reúne en sí la doble connotación de desprecio, por parte de «los colegas», y de sumisión.

creativamente, transforman y finalmente reproducen en su propia praxis las características de la cultura general de la sociedad, de una forma que les lleva directamente a determinados tipos de trabajo (Ibíd.).

Con el estudio que hace Paul Willis de la problemática escolar entramos en el fondo del nuestro en el que sostenemos la hipótesis de que la problemática escolar tiene su causa, su raíz más profunda en el segundo concepto de la expresión “división del trabajo”. El primer concepto es de especialización y de reparto social de tareas o de funciones en vista de una mayor eficacia social y económica. El segundo, que deviene de la falta de aceptación de los papeles que socialmente se consideran inferiores, viene referido a los enfrentamientos, a las luchas de clases o de sectores, entre ellos los profesionales, cuyas causas intentamos en este estudio tratarlas con la mayor objetividad que nos es posible.

Muchos se preguntarán que por qué en nuestra época, en la que los derechos laborales han llegado a una cota bastante alta, pueden surgir actitudes de defensa de los mismos desproporcionadas a las posibilidades de que puedan ser nuevamente conculcados. Creemos que la causa de ello está en el miedo a la pérdida de esos derechos. El miedo no responde a la objetividad. Además, se identifican los derechos laborales con los derechos de los trabajadores y se identifican también los conceptos de trabajador y de trabajador manual. Se considera que sólo el trabajador manual es propiamente trabajador. Por otra parte, el miedo se palia con la arrogancia, con la autoestima exagerada de su propio trabajo y con el desprecio hacia otros trabajos.

No nos resistimos a poner un ejemplo de actitud desproporcionada de defensa de los propios derechos manifestada por el padre de una alumna. Ha sucedido en un colegio de educación primaria en el último día lectivo de 2006. El día anterior esta alumna se había sentido algo enferma. Hubo que llamar a su abuela porque, según decía, en su casa no había nadie. En el día al que nos referimos la niña había de tocar la flauta en un acto, pero la había olvidado en su casa. Como no aceptaba quedarse sin tocar la flauta y pidiese llamar a su casa para que se la acercaran, se le permitió que desde secretaría hiciera la llamada telefónica, aunque después de preguntarle si en su casa habría alguien que pudiera atenderla y de que ella lo confirmase. La primera llamada, sobre las 10 de la mañana, no logró que nadie descolgara el terminal del

número marcado. Como la alumna insistiera en llamar a su casa para que le llevaran la flauta, se hizo una segunda llamada en la que personal administrativo del colegio, con muy buena voluntad y solidarizándose con la niña, habló con el padre señalándole la ilusión de su hija en tocar la flauta. También habló la propia alumna que terminó mostrándose dolida por la actitud que encontraba en su padre. Éste le había llegado a conceder llevarle la flauta al colegio, a pocos metros de su casa, pero con la condición de que, cuando llegara al colegio ya le tuvieran abierta la puerta, para no tener que llamar ni esperar. Cuando llegó la portera no había abierto la puerta porque, al tener una ventanita por la que se podía pasar la flauta, lo consideraba innecesario. El padre exigió la apertura y llegó a la secretaría queriendo dejar constancia de su queja por habersele molestado, según decía, con seis llamadas –de las que cinco, según su versión, no las había atendido– para que le llevara la flauta a su hija. El personal docente y directivo del colegio le dijo que presentara la queja que creyera conveniente, bien en el centro bien en la Delegación Provincial de Educación. Parece que quería que el propio personal del centro se la diera escrita ya que desistió de presentarla en el centro cuando sólo se le proporcionaba papel y bolígrafo. Se le dijo que, tras él escribirla, se registraría y a él se le daría una copia. Su respuesta fue que él sabía donde había de presentar la queja.

Aquí se nos muestra la actitud de excesiva defensa de sus derechos por parte de este padre de una alumna en contra de los derechos de unos trabajadores no manuales. Estamos convencidos de que, de entre todos los trabajadores no manuales, unos de los más rechazados son los docentes, por el hecho de que representan, más que los de ningún otro colectivo, la antítesis del trabajo manual, –representan la teoría, la formación básica–, y porque, por otra parte, son los que están, a través de sus hijos, en constante contacto con ellos y les ponen de manifiesto, también constantemente, sus propios errores en la labor educativa que han de llevar a cabo con sus hijos.

Los aspectos más agresivos de esta *cultura contraescolar* (págs. 13s) se han puesto más de manifiesto en Inglaterra, de la misma manera que en otros países, con «la elevación de la edad de abandono de la escuela (Raising of the School Leaving Age, RSLA)» desde septiembre de 1972. Se produjeron muchos comentarios desfavorables en la prensa, pero

Incluso el informe oficial sobre el primer año del RSLA, conocido por su optimismo, en contraste con todos los demás comentarios, reconoció que había un «foco de disidentes» y registró una «fuerte impresión de que la mala conducta había empeorado» (Informe DES sobre educación, 1975).

En defensa de los profesores ingleses, que debieron ya sentir la problemática que les caía, acudieron sus principales organizaciones sindicales que, según Willis (pág. 14), «encargaron informes especiales y negociaron apoyos sindicales para la exclusión de “elementos perturbadores” de las aulas». En otros países europeos, como el nuestro, la problemática puede ser aún más grave, dada la significativa mayor participación de la Administración Pública que tiene interés político en evitar toda forma de exclusión. Concretamente en Inglaterra y Gales.

Más de la mitad de las autoridades locales... organizaron clases especiales en las escuelas, e incluso «santuarios» separados, como en el caso del centro de Londres, para estos muchachos. El Secretario de Estado para la Educación ordenó una investigación de carácter nacional en todo este campo. La desorganización y la inasistencia a clase ocupaban un lugar importante en el orden del día del «gran debate» convocado por el Primer Ministro Sr. Callaghan sobre la educación.

Lo que principalmente le interesa a Paul Willis (Ibíd.) es la consideración de que la *cultura obrera* subyace en la *cultura contraescolar*, de que «es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje», de que «hay un elemento de auto-condena en la forma de asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental», de que «los procesos de autoinducción hacia el proceso laboral constituyen un aspecto de la regeneración de la cultura obrera en general», ya que, preparándose activamente para el cumplimiento de esta condena, los hijos de los trabajadores llevan a cabo un verdadero aprendizaje social mediante la *cultura contraescolar*, experimentándose aquella, «paradójicamente, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia».

Desempeñan una función importante en la reproducción global de la totalidad social y, muy especialmente, en la reproducción de las condiciones sociales necesarias para que se dé un determinado tipo de producción.

No parece necesario que describamos a la *cultura contraescolar* que conocemos bastante bien en nuestro propio medio:

La dimensión más explícita, más evidente y básica de la cultura contraescolar, es la de su acérrima oposición, en los planos personal y general, a la “autoridad”. Este sentimiento es fácilmente verbalizado por los “colegas” (pág. 23).

El ambiente escolar que propician los “colegas” se caracteriza por la «la oposición al profesorado y una clara diferenciación frente a los “pringaos”» (pág. 30). Se expresa permanentemente en todo el ambiente de la conducta de «los colegas», y se concreta también en lo que puede considerarse una suerte de discurso estilístico/simbólico que se centra en las tres grandes ofertas del capitalismo al consumidor, que la clase obrera recoge de diversas formas, para sus propios fines: ropa, tabaco y alcohol. Para el autor, la imagen «más visible, personalizada e inmediatamente captada es la ropa». Ésta, conjuntamente con el peinado y dentro de un «amplio sistema simbólico de la cultura juvenil», tiene una gran importancia para “los colegas”. La usan como «elemento resistencia frente a los profesores y de dominio sobre los “pringaos”».

Junto a la de la imagen personal, Paul Willis encuentra también otras características:

- Rechazo del conformista.
- Pertenencia a grupo informal.
- Escasa valoración del tiempo (durmiéndose, escaqueándose y cachondeándose).
- Permanente actitud burlona («de cachondeo»).
- Necesidad de emociones en la violencia y otras situaciones de riesgo.
- Sexismo.
- Racismo.

¿Qué puede hacer la escuela porque estos alumnos tengan todas las oportunidades de no verse prácticamente determinados a trabajos de peonaje? Según Willis (pág. 158),

la teoría marxista clásica nos dice que la ceguera del trabajador individual frente a la naturaleza especial de la mercancía que vende es el núcleo de la legitimación ideológica del capitalismo. Encubre procesos de explotación y la fuente del beneficio. Sin embargo, la cultura contraescolar responde, a su manera, a la naturaleza especial de la fuerza de trabajo.

Lógicamente el autor rechaza «imputar a “los colegas” individualmente cualquier crítica o motivo analítico», pero eso no le inhibe para ver en su cultura colectiva el camino y el aprendizaje de su propia exclusión de un mercado de trabajo competitivo, aunque también un intento de derrota del capitalismo.

¿Por qué con tanta frecuencia los hijos de los trabajadores de la clase obrera se conforman con trabajos de clase obrera? Creemos que la causa está en que con ello le es suficiente para su propia autoestima y para la estima de sus «otros significativos», a los que se refieren Mead, Schütz –padre la sociología fenomenológica–, Blumer –con su interaccionismo simbólico–, Freud y tantos otros. En otro lugar dejamos constancia de las ideas de López Ibor que nos hace ver que el autoconcepto es reflejo del concepto que los demás tienen del sujeto. Igualmente nos podemos apoyar para sostener la misma teoría en los últimos autores. Quizá también puedan explicarse muchas cuestiones, entre ellas la que nos ocupa, mediante el concepto económico de «excedente». Podemos aplicarlo, por ejemplo, a la psicología: el desarrollo mental pudiera producirse por el excedente de las necesidades biológicas de los individuos y mediante sus interacciones con los demás. El primero que habló de la interacción de los individuos fue Georg Simmel (1858-1918) que, diferenciándose de su contemporáneo Émile Durkheim, partía de los individuos para entender el concepto de sociedad. Concibió la sociología «como el estudio de las formas de socialización, de los múltiples efectos recíprocos que a cada instante conforman la vida social» (Vernik, 2002: 11), como una ciencia «capaz de atender tanto a las configuraciones sociales duraderas, como a los *hilos invisibles* que atan y desatan a los individuos entre sí».

La socialización sólo se presenta cuando la coexistencia aislada de los individuos adopta formas determinantes de cooperación y colaboración que caen bajo el concepto general de la acción recíproca (frase de Simmel en web consultada).**

Del concepto aquí expresado sólo cuestionaríamos el adjetivo «aislada» porque creemos que, como tal, no se da nunca, aunque se diferencian niveles de interacción, a los que se refiere Simmel. En base a la teoría meadiana, en la que vemos la explicación más sólida del ser humano, creemos que los individuos son emergentes sociales, sin perjuicio de ser también emergentes de la Naturaleza ni tampoco de las propias voluntades que potencian y, al mismo tiempo, palian los efectos de la sociedad, de las acciones recíprocas de los individuos, en el lenguaje de Simmel. Como emergentes sociales, los concebimos como productos estructurados de una sociedad estructurada, siendo más influyentes los grupos más próximos y más significativos para esos mismos individuos. En Simmel vemos el inicio del proceso del estudio de la interacción, con la que se constituye no sólo la sociedad, sino también, aunque esto no parece pensarlo Simmel, los propios individuos. En la presentación de la edición castellana de la obra de George

** Web consultadas el 14 de enero de 2007. Véase en la bibliografía.

H. Mead *Espíritu, persona y sociedad* Gino Germani (1999: 9) se refiere a los falsos problemas que, según Gurvitch, caracterizaban a la sociología «como la clásica disputa sobre las nociones de individuo y sociedad y el problema correlativo de los vínculos entre psicología y sociología y sus respectivos objetivos». Y es que

Para Gurvitch, la sociología es, en primer lugar, una teoría de las relaciones y formas interhumanas. Lo social no es un fenómeno unitario, sino que está constituido por diversos planos irreductibles entre sí, que son las formas de sociabilidad (que deben estudiarse desde una «microfísica social»), los grupos y las sociedades globales (que deben enfocarse macrosociológicamente).

Gurvitch, según Gino Germani, considera que, «al menos en cuanto a la sociología», el problema de las disputas entre escuelas está «felizmente superado», siendo uno de los ejemplos más notable, en este sentido, «la formulación de una teoría unitaria de la acción social», pudiendo demostrar Talcott Parsons la posibilidad de integración de «aportes de pensadores tan alejados entre sí como Pareto, Durkheim, Max Weber y Marshall». En todo caso, para Durkheim, a quien sigue básicamente Parsons, los individuos cumplen funciones sociales dentro de una sociedad que funciona como un sistema, incluso más aún, como un organismo, con lo que difícilmente su teoría nos puede servir para explicar las disfunciones, aunque a ellas se refiere otro funcionalista que se aleja de los presupuestos del fundador de la escuela, Robert Merton. El mismo Durkheim trataba del tema de las anomias, con las que también pueden explicarse la «cultura contraescolar» de los “colegas” y la lucha de clases de sus padres en el ámbito de la «cultura obrera de fábrica». Nosotros aquí preferimos la explicación de la interacción de los individuos y de las necesidades de autoestima y de integración social de estos mismos individuos, acudiendo a los conceptos cuyo estudio inicia Simmel. En todo caso, lo que buscamos es la explicación de la problemática social en la que se encuentran inmersos los docentes.

Para Simmel (2002: 32) «la socialización entre los seres humanos se desconecta y se vuelve a conectar siempre de nuevo como un constante fluir y pulsar que concatena a los individuos». Para ello no es imprescindible que se dé «una organización propiamente dicha».

El hecho que las personas se miren unas a otras, que se tengan celos, que se escriban cartas o que almuercen juntos, que se encuentren simpáticos o antipáticos más allá de cualquier interés perceptible, que la gratitud por un acto altruista siga teniendo sus efectos de lazos inquebrantables, que uno pregunte a otro por el camino y que las personas se vistan y adornen para otras, todas estas miles de relaciones que juegan entre una y otra persona de manera momentánea o duradera, consciente o

inconsciente, evanescente o con consecuencias, nos entrelazan de manera ininterrumpida. Aquí se encuentran los efectos de interacción entre los elementos que sostienen toda la resistencia y elasticidad, toda la policromía y uniformidad de esta vida tan claramente perceptible y tan enigmática de la sociedad (págs. 32s)

Simmel diferencia entre *interacciones duraderas* que serían «aquéllas que se han objetivado en configuraciones singulares definibles: un Estado, una familia, gremios, iglesias, clases, asociaciones en función de ciertos fines etc.» (pág. 31) y

una cantidad incontable de tipos de relación e interacción humanas menores y aparentemente insignificantes según los casos, que al intercalarse entre las configuraciones abarcadoras y, por así decirlo, oficiales, son las que primeramente logran constituir la sociedad tal como la conocemos.

La sociedad vendría a ser «algo funcional que los individuos hacen y sufren» (pág. 33). Por otra parte, «según su carácter fundamental no habría que hablar de sociedad, sino de socialización».

Sociedad sería entonces sólo el nombre de un entorno de individuos que están ligados entre ellos por los efectos de estas relaciones recíprocas y que por esto se definen como una unidad, lo mismo que se define como unidad un sistema de masas corporales que se determinan totalmente en su comportamiento por su influencia recíproca (págs. 33s)

Con estos datos pretendemos, además de insistir en el concepto de *mundo objetivo*, refiriéndonos a uno muy alejado y, al mismo tiempo muy relacionado con el *mundo objetivo del docente*, seguir aproximándonos a lo que podría ser la contestación a la pregunta que nos hacíamos anteriormente: «¿Por qué con tanta frecuencia los hijos de los trabajadores de la clase obrera se conforman con trabajos de clase obrera?». Ya nos hemos referido a la importancia que para los seres humanos tienen nuestra propia autoestima y la estima de nuestros «otros significativos», así como a que el autoconcepto, en gran medida, es reflejo del concepto que los demás tienen de nosotros. Para los “colegas” sus necesidades afectivas básicas quedan prácticamente satisfechas con las respuestas que obtienen de sus padres, que les valoran, y de sus pares. Como para lograrlas han de mantener la imagen de duros, y ésta, por sí misma, le produce satisfacción, no sólo no sienten necesidad de las satisfacciones propias de los “pringaos”, como, por ejemplo, la de ser apreciados por sus profesores o la de tener las expectativas de un oficio de clase media, sino que las rechazan. Creemos que es fácil explicarse estos procesos por las influencias de las interacciones sociales estudiadas.

Kurt Lewin no parece reconocer los propios ámbitos familiares de los adolescentes como explicación de sus conductas. Él (1965: 63) se refiere a «los procesos por los cuales un niño se opone a la ideología y al estilo de vida predominantes en un medio social». Trata de las influencias de los pares sobre los individuos «como las fuerzas que los hacen pertenecer a ciertos grupos, o que determinan su status social y su seguridad dentro de esos grupos», y, aunque llega a decir que «el ambiente social en el que un niño vive es tan importante para el niño como el aire que respira» (pág. 71), parece que, centrándose en el grupo de pares, no valora suficientemente la importancia de las familias en la constitución de este mismo ambiente social. Pero a nosotros nada nos impide hacer extensivo el concepto de grupo al primer ámbito social de los alumnos.

El grupo al que un niño pertenece es el terreno sobre el que se sostiene. Su relación con el grupo y su status en él son los factores más importantes para su sentimiento de seguridad o de inseguridad (Ibíd.)

Se refiere Lewin también a la influencia de la cultura en que el niño vive que, conjuntamente con el grupo, parece que determina en gran medida la conducta y el carácter de una persona.

Estos factores sociales determinan qué espacio de libre movimiento tiene, y con qué alcance puede mirar con claridad hacia el futuro. En otras palabras, determinan en alto grado su estilo de vida personal y la dirección y productividad de sus proyectos (págs. 71s).



Maslow (1954) nos muestra una teoría de las necesidades referida a que los individuos sienten nuevas necesidades cuando consideran satisfechas las que anteriormente buscaba satisfacer. Establece para ello una jerarquía de necesidades que representa en la denominada pirámide de Maslow. Las primeras necesidades son las fisiológicas, imprescindibles para la propia supervivencia vital o biológica, a las que siguen otras también necesarias para la supervivencia, como son las de seguridad. El tercer lugar lo ocupa la de aceptación social, que incluye el afecto, el amor, la pertenencia a un grupo social y la amistad, siguiéndole, en gran parte como reflejo de la tercera, como hemos visto, la necesidad de autoestima. La cúspide de la pirámide la ocupa las necesidades de autorrealización. Así que con Maslow podemos abundar en las ideas ya aquí señaladas de la influencia del ambiente social en la realización personal a la que se refiere la educación, con las que respondemos al interrogante que nos plantea Paul Willis sobre el futuro profesional de los “colegas” y que podemos hacer extensivo a los integrantes de cualquier ambiente social.

Por nuestra parte, nos hemos referido a un concepto, que, a los efectos que aquí nos ocupa, coincide con el de la teoría sobre la motivación humana de la jerarquía de las necesidades propuesta por Abraham Maslow (1908-1970). Nosotros hablamos de «excedente» porque lo entendemos aplicable a otros ámbitos. Por ejemplo, aplicado a la historia, explicaría el apoyo castellano a la épica colombina mediante el excedente socio-político del afán expansionista, propio de la Reconquista, basado, a su vez, en otros componentes, entre ellos los ideológicos, de la España de finales del siglo XV, a los que podríamos aplicar el mismo concepto. La prueba de nuestra teoría la tendríamos en que, sólo después de la conquista de Granada, los Reyes Católicos atendieron debidamente a Cristóbal Colón. En el caso que nos ocupa, de los “colegas” de la *cultura contraescolar*, podríamos hablar de la necesidad de «excedente socioafectivo» para poder despegarse de los condicionamientos de su medio y sobrepasar sus propias expectativas integrándose en medios sociales más amplios.

Hemos de tener en cuenta que nuestra suposición de que los “colegas”, por menor motivación social, no lleguen a su propia autorrealización se puede deber a nuestra forma –burguesa quizá– de entender la autorrealización. Para la suya no podemos negarle, en principio, que loguen su objetivo. En este caso el problema que sienten los docentes puede deberse a que la forma en que ellos entienden la autorrealización no coincide con la de los protagonistas.

Esta crítica que hacemos al concepto de autorrealización la podemos hacer de todos los demás que estructuran la pirámide de Maslow. En definitiva, tenemos que tener en cuenta una vez más el *interaccionismo simbólico*: Los sujetos actúan y se motivan en relación a los posibles objetivos según los significados que éstos tienen para ellos; los significados subjetivos sufren cambios en la interacción social de los sujetos.

La necesidad de integración en el medio social más próximo pudiera explicar todas las problemáticas que de hecho surgen cuando no se llega a un nivel mínimo de satisfacción. Y esto sucede en casos muy distantes del propio de los “colegas”. Entendemos que pudiera subyacer en el problema que Carlos Lerena (1987: 441-472) identifica como el «*ethos* básico» del maestro y manifestado en que la elección de esta profesión se encuentra muy condicionada socialmente. Nuestra intención en este epígrafe no es el estudio de la motivación docente, que sólo hemos mencionado de paso,

sino el de las expectativas profesionales de integrantes de otro *mundo objetivo*, de los hijos de los trabajadores y, básicamente, del tipo de los “colegas”, descrito por Paul Willis. Nos parece que, para nuestros propósitos, sólo nos falta mencionar el tema de la difícil relación de los “colegas” y de sus padres con los docentes.

2.8. Sumario de este capítulo

Hemos pretendido describir, siguiendo básicamente a Mead, los factores que han hecho posible que se haya desarrollado el ser humano como capaz de conocer a un mundo exterior a sí mismo, una realidad objetiva, y de colaborar con los demás con objetivos comunes, como el de la transformación y de la utilización de este mundo exterior.

Con ello el concepto de trabajo puede entenderse como factor esencial del ser humano, como el constituyente de su desarrollo social y cultural, como algo, por tanto, que puede ser causa de su satisfacción personal. Entendemos que el desarrollo de las capacidades de comunicación, de colaboración, de búsqueda y de encuentro de objetivos comunes, y, sobre todo, de la ejecución de estos objetivos, no sólo es una forma de desarrollo del ser humano, sino también de satisfacción íntima de éste, en cuanto que le otorga su propia identidad personal. El problema de la insatisfacción probablemente deriva de que los objetivos a los que nos hemos referidos no sean comunes, sino impuestos por los más poderosos de los grupos.

El dilema de «objetivo común» vs. «objetivo impuesto» puede no ser en todos los casos tan simple como lo sería en el caso extremo, en el que la imposición fuera total. Se podrían dar objetivos comunes claramente percibidos como tales objetivos por los dirigentes y vagamente percibidos por los demás, pero asumidos por el crédito que les merece los primeros a éstos, porque en todo proceso de colaboración humana es imprescindible la confianza mutua y, en concreto, la confianza en quien encabeza el grupo para toda actividad del mismo.

En nuestro estudio hemos pretendido tratar de la capacidad interactiva del ser

humano, y, para ello, de los conceptos de «acción social» y de «acción con sentido» de Max Weber, por entender al trabajo como una forma de las mismas. En todo el proceso es básica la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, que Mead coloca en la base de la comunicación y de la interacción humana. El trabajo, inscrito en estos conceptos, sería una forma de conducta racional en la que podemos deducir con evidencia los medios y fines relativos a la acción.

El trabajo es un típico ejemplo de acción social, sobre todo el trabajo en equipo. En el trabajo convergen muy diferentes acciones racionales con fines concretos, cruzándose fundamentalmente dos sentidos: El del empresario y el del trabajador, debiendo no ser los fines discordantes entre sí para que el trabajo se desarrolle eficaz y satisfactoriamente. Con el concepto de racionalidad de la conducta establece Weber el de «tipo ideal». Normalmente en la sociedad funcionamos con todos aquellos con los que no tenemos trato directo como meros «tipos ideales», como personas que cumplen funciones sociales determinadas, sin importarnos sus propias características personales: El profesor para los padres y para los alumnos quizá no sea más que un «tipo ideal», el que cumple las funciones que tiene encomendadas, asignadas por la sociedad.

Hemos procurado completar el diseño con el estudio del concepto de «significación», básico tanto para Weber como para Schütz, como también para Herbert Blumer (1982) con su *interaccionismo simbólico*, dado que los seres humanos funcionamos en relación a todo lo que es exterior a nosotros mismos de acuerdo con la significación que tiene para nosotros. Podemos entender la alienación en el trabajo como el sentimiento que conlleva la realización de tareas a las que no le encontramos significado.

En todo caso, consideramos al trabajo como producto del propio desarrollo social del ser humano, como consustancial al hombre. En el trabajo en equipo hay una identificación del individuo con el grupo, con cierta fusión del “yo” y el “mí” de cada uno y con la exaltación correspondiente, determinándose cada actividad por las de todos los demás, pese a ser distinta de éstas. La exaltación por la fusión del “yo” y del “mí”, que conduce a intensas experiencias emocionales la estudia Mead en las actitudes de religión, de patriotismo y de trabajo en equipo. Respecto a ésta resalta la «aguda conciencia de las posiciones de todos los otros..., a fin de poder hacer su parte en el

trabajo en equipo». La actitud cooperativa ha sido eficaz en el desarrollo humano. Pero esta actitud se encuentra también en el trabajo solitario porque lo que más importa no es la forma, sino los objetivos. La eficacia lógicamente, en gran medida, se invierte cuando se trabaja mecánicamente, sin concepción de objetivos, haciéndose, entonces, alienante el trabajo. También se ha invertido con la lucha de clases, con el enfrentamiento entre las partes del proceso laboral. Aspecto subjetivo evidente de la identificación del individuo con el grupo es la satisfacción laboral.

Hemos procurado describir el proceso mental de la *satisfacción personal* (el que nos permite sentirnos satisfechos o insatisfechos en el ámbito de nuestras relaciones sociales) de acuerdo a las ideas de Mead (1999), como consecuencia del diálogo interno entre el “yo” y el “mí” de cada persona, en el que éste, teniendo en cuenta la realidad objetiva, normalmente daría razones al primero a favor de su actitud de satisfacción, con lo que la insatisfacción se podría producir por la imposibilidad del “mí” para dar razones motivadoras que vencieran la actitud narcisista del “yo”.

Como la satisfacción la entendemos como actitud del sujeto, hemos querido presentar el concepto meadiano de actitud y desde él concebir el de *haz de actitudes* en relación a cada acción personal, siendo una de estas actitudes la de satisfacción. Hemos tenido en cuenta la concepción de Schütz respecto a la acción: como *ejecución de un acto proyectado*, y a la acción racional: como *acción con metas intermedias conocidas*, como viene a ser el trabajo en el que se produce el proceso de la satisfacción o de la insatisfacción, que, sin dudas, no se debe sólo a razones objetivas, sino que se da también condicionado a las propias características personales, y que guarda relación con la eficacia laboral, aunque sobre todo con el desarrollo personal.

Nos ha interesado el tema de la valoración social del trabajo personal y para ello hemos procurado entrar en el análisis de la estructura profunda de la acción, de la conducta humana, de la mano de la fenomenología y del conductismo meadiano, conscientes, sobre todo, de la relevancia de la *significación* en los procesos, vinculada a la *satisfacción*, a la felicidad personal y a la más eficaz y cooperadora *interacción social*.

Hemos destacado a la motivación y a la distinción schütziana entre *motivos-para* (finalidad) y *motivos-porque* (causalidad). Los *motivos-para*, extrínsecos, del trabajo podrían paliar las consecuencias de un trabajo insatisfactorio. Los *motivos-porque* de un trabajador podrían ser los que le hayan conducido a la situación del momento: con un trabajo más o menos satisfactorio. Valoramos la motivación laboral intrínseca, que el trabajo sea motivo por sí mismo, como la que produce verdadera satisfacción.

En el análisis del concepto de *actitud* hemos procurado encontrar tanto la posibilidad de *satisfacción laboral* como la de *colaboración con los demás*. Hemos hecho un breve recorrido histórico respecto al concepto de trabajo para relacionarlo con la capacidad significadora de éste para los sujetos y con las consecuencias que se derivan de una insuficiente valoración del mismo.

Entendemos vinculados, entre sí y con la satisfacción, los procesos de valoración social del trabajo y de comunicación en éste. Hemos querido, por ello, apoyados sobre todo en Schütz, estudiar más expresamente los procesos de la comprensión mutua y de comunicación interpersonal, ya que sin ellos, que suponen pasos previos estudiados por Mead, es imposible el proceso de colaboración que precisa el trabajo.

Hemos tratado de los *significados objetivos y subjetivos* porque, si bien el trabajo viene a referirse a los primeros, la satisfacción laboral tiene más relación con los segundos. En este sentido de la significación, nos hemos referido a los “principios de la cataláctica” y la anonimidad del actor económico, estudiados por Schütz, y, de acuerdo con Weber, al análisis del proceso mental de este actor económico.

Consideramos relevantes para la satisfacción laboral las relaciones interpersonales con los compañeros de trabajo, dado que, al compartir muchas vivencias e intereses, son los que mejor pueden comprenderse mutuamente.

Los procesos de alienación en el trabajo los encontramos vinculados a las diferencias de significaciones de las cosas entre empresarios y trabajadores. Relativo también a los procesos de comunicación y de significación, hemos descrito el trabajo en

equipo porque, en relación a éste, visualizan muy bien su importancia.

En los procesos laborales, al actuar sobre la realidad objetiva de manera que la transforma, consideramos también todas las interacciones sociales: las de consociados, la de meros contemporáneos, las de los antecesores y las de los sucesores. Valoramos las relaciones sociales, sobre todo de los «otros significativos» para el equilibrio y el autoconcepto personal.

Consideramos que hemos de ver el trabajo, no ya como una forma de colaboración espontánea entre las personas, sino como una forma de presión de la sociedad sobre las mismas, como una forma de coacción social. Habría que compartirse todos los significados en todos los momentos para que no sucediera así. Pero, por otra parte y en nuestra opinión, el concepto de coacción no sólo no le quita al trabajo el haber sido y el seguir siendo el verdadero medio de realización individual y social del ser humano, sino que, por el contrario y por su propia necesidad, se le otorga con mayor plenitud. Con el trabajo se ha organizado la sociedad humana. Tampoco podemos ver en contradicción con este concepto del trabajo al de la competitividad humana que también estructura a la sociedad, sobre todo cuando es leal.

Consideramos al trabajo como el educador de la humanidad en su conjunto. El trabajo lo vemos constituido, precisamente por ser un factor obligado y no depender de espontaneidades contingentes, en factor necesario de la vida social y cultural de la humanidad. Contingentes, sin embargo, son las condiciones personales en las que cada uno lleva a cabo su trabajo. De la misma manera, la educación es factor necesario del desarrollo personal de cada sujeto, siendo contingentes las condiciones sociales en que realiza para cada individuo. Las principales características que encontramos para el trabajo son las de *esfuerzo, constreñimiento, orientación para un objetivo y valoración social de éste*.

La teoría de la resistencia de Paul Willis nos muestra las estrategias de los trabajadores para oponerse al capitalismo y a la ideología burguesa, y de sus hijos para aprenderlas y ejercitarse en ellas mediante la cultura contraescolar, aunque ello les signifique la reducción de sus posibilidades profesionales. Interesan los conceptos de *cultura obrera* y de *cultura contraescolar* como otros *mundos objetivos* diferenciados

del propio del docente, que aquí nos ocupa y con el que necesariamente interaccionan. De la primera podemos resaltar de entre sus características la de rechazo de la formación teórica y de los trabajadores no-manuales, por lo que los profesores no cuentan con las simpatías de su mundo.

La *cultura contraescolar*, característica de los hijos de estos trabajadores en edad escolar, supone graves problemas para los profesores y para sus compañeros que no la secunden –los “pringaos”. Creemos que los problemas de la lucha de clase llegan a los centros docentes, aun cuando la justicia social se vaya imponiendo, dado que se produce un fenómeno de encastillamiento, de defensa a ultranza de unos derechos ya consolidados que, sin embargo, se temen perder.

La *cultura obrera de fábrica* y la *cultura contraescolar*, aunque en la intencionalidad de sus protagonistas sean de rechazo del capitalismo, en el fondo vienen a servir a los intereses del mismo: voluntariamente, como por una *autocondena*, se asumen los puestos de trabajo menos deseados por los que compiten por su promoción socio-laboral. Por nuestra parte, creemos que esto sucede porque es suficiente para la propia autoestima de los sujetos que asumen estas formas culturales dentro del ámbito de sus interacciones sociales.

Hemos entendido que la interacción social, o reciprocidad de las relaciones a que se refiere Simmel, condicionan el autoconcepto, de manera que los “colegas” de Willis se ven satisfechos por sus “logros” porque éstos son los valorados en su medio social. Lo mismo podríamos decir respecto a la aplicación de la teoría de las necesidades de Maslow, si consideramos que las necesidades prioritarias de los individuos pueden ser aquéllas más valoradas en los medios sociales correspondientes. Por nuestra parte, hemos utilizado el concepto de «excedente socioafectivo» para entender que los individuos sólo son capaces de superar las expectativas de su medio cuando, satisfechas sus necesidades socioafectivas en el mismo, cuentan con el excedente socioafectivo que les permite liberarse de sus condicionamientos e integrarse en medios sociales más amplios. Valoramos con ello la necesidad de integración en el medio social más próximo, pero como camino hacia una integración social más amplia. Al despegue socioafectivo han de contribuir tanto la madurez personal del sujeto como la del propio grupo social al que pertenece. Podemos pensar que la *cultura obrera de fábrica* y la

cultura contraescolar atrapan a los “colegas” de manera que nos les permite el despegue a que nos referimos.

Quizás el mismo problema, aunque en un ámbito totalmente diferente, explique la actitud que Carlos Lerena (1987: 441-472) denomina como «*ethos* básico» del maestro.

3. CONDICIONES PARA LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE

3.0. Introducción.

En el primer capítulo hemos tratado de los conceptos de *Lebenswelt* y de *mundo objetivo*, referidos a los docentes. En el segundo capítulo nos hemos propuesto, de la mano de Mead (1999), la descripción de los factores por los que haya podido desarrollarse el ser humano y su capacidad de conocer un mundo exterior a sí mismo y de colaborar con los demás en su transformación y en su utilización. Consideramos que el trabajo ha sido uno de los principales motores del desarrollo del hombre y que ello no hubiera sido posible sin su exigencia social y vital. Hemos buscado en el proceso de desarrollo del ser humano mediante el trabajo la motivación y la posibilidad de satisfacción para/por el mismo. También hemos estudiado esta posibilidad de satisfacción en las actitudes previas a las acciones laborales, tal como las estudia Mead, mediante el fructífero diálogo del “yo” y del “mí” de cada sujeto, así como en las relaciones sociales en las que los trabajadores sean considerados como personas, como partícipes en los correspondientes grupos de trabajo y en los procesos de éste, tanto por sus compañeros como por sus jefes y empleadores.

Dado que los seres humanos funcionamos en relación a todo lo que es exterior a nosotros mismos de acuerdo con la significación que tiene para nosotros, podemos entender la alienación en el trabajo como el sentimiento que conlleva la realización de tareas a las que no le encontramos significado. Valoramos que se considere como un equipo a todos los que se proponen unos objetivos laborales comunes –trabajadores de distintas categorías y empresarios, ya que la actitud cooperativa ha sido eficaz en el desarrollo humano. Valoramos que los sujetos puedan sentirse actores de sus productos laborales.

Consideramos también que los trabajadores manuales pueden producir formas culturales muy alejadas de las propias de los docentes y que éstas podrían llevar a unas relaciones difíciles, así como a que los alumnos puedan resistirse a la labor educadora, incluso en perjuicio de su propio futuro laboral.

En este tercer capítulo pretendemos el estudio de las condiciones para la satisfacción profesional del docente. Comenzamos por las condiciones relativas a los

cambios en la estructura del sistema educativo, ya éstos le han podido afectar profundamente y porque nos proponemos un estudio lo más profundo que nos sea posible de la problemática docente y de la posibilidad de la satisfacción profesional de los profesores. Consideramos algunas de las causas de las dificultades que encuentran los docentes en su labor y para que ésta se les comprenda, incluso, en ocasiones, por sus propios compañeros, aun formando parte del mismo *Lebenswelt*, en el que lógicamente se dan diferencias.

Uno de nuestros objetivos es la comprensión de las características sociales de los docentes, de su función social y de la imagen que los demás tienen de ellos. Los cambios educativos han sido consecuencia de cambios económicos y de mentalidad de la sociedad española. En esta tenemos que considerar su concepción de los profesores y el respeto que se les tenga. Entre los cambios educativos hemos de considerar cómo funciona la comprensividad en relación a los docentes. Nos interesa referirnos al incremento o disminución de los niveles educativos de los alumnos en relación a la comprensividad y al papel de los conocimientos en la sociedad.

Nos interesa conocer, entre de los factores sociales y económicos de la reforma de 1970, el interés por la influencia de los *factores socio-económicos* en la elección de la carrera de Magisterio y por el *perfeccionamiento del profesorado*, así como los cambios económicos y de status del Magisterio y el interés de éste por su perfeccionamiento de cara a la misma reforma. Consideramos los estudios sobre las actitudes y las cualidades e idealizaciones de los docentes; éstas últimas, como las exigencias sociales, muy relacionadas con el malestar docente, que hemos de tratar.

La *vocación* puede estudiarse dentro del ámbito de las idealizaciones y así lo han entendido muchos autores. Hemos de considerar la posibilidad de cambios en las actitudes docentes en las últimas décadas. Temas de interés vienen a ser el de la proletarización y el de la profesionalización; el de la alienación y el de la satisfacción, así como el de las influencias de la realidad social en que se insertan los docentes, y el de las limitaciones de su profesionalidad.

Nos interesa también referirnos a las ideas básicas sobre las actitudes, las motivaciones, las configuraciones de sentido docente que estudiaremos en la parte

empírica de este trabajo. Relacionamos la vocación y el *mundo objetivo* de los docentes, un mundo de interacciones y de configuraciones mutuas y generalizadas. Consideramos también las interacciones con otros mundos, con toda la sociedad, propias de la docencia, y la motivación para ellas que supone la *vocación*, más propia de la Educación Primaria y de relación con ámbitos más pobres. A la influencia de las interacciones en la *vocación* se refieren Bernardo de la Rosa (1993: 19) y Encarnación Sánchez Lissen (2002: 270). Del concepto de *vocación* trata J. Agustín Morón Marchena (1993: 105), así como otros autores, destacándose Carlos Lerena (1987).

Nos centramos también en el estudio de la importancia de la gratificación personal porque este concepto es de los más relevantes de los que forman parte de nuestras variables, así como todos los demás relativos a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de la profesión docente. Como a los conceptos que estudiamos los clasificamos por la homogeneidad/heterogeneidad que concitan, hacemos una breve reflexión sobre el tema de la homogeneidad de los docentes a la que también se refiere el director de nuestra tesis (1996: 124).

Destacamos la importancia de los contextos sociales de cada uno de los docentes porque la interacción en éstos les exige su funcionamiento en *haces de roles*, a los que se refiere Merton, condicionando su satisfacción profesional y los significados de los conceptos de su *mundo objetivo*.

Dado que en nuestro trabajo se nos manifiesta la importancia de la formación específica de los docentes, actualmente mediante la carrera de *Magisterio*, para su satisfacción profesional, estudiamos la posibilidad de un plan de estudios de carrera propia para toda la docencia no universitaria.

3.1. Breve estudio de los cambios en la última década.

Como último capítulo del segundo libro mencionado tenemos «La problemática de la profesión docente: Un estudio exploratorio en Andalucía», (Rosa, B. de la, González y Morón, 1996, que nosotros lo citaremos como *Estudio exploratorio* y lo

haremos con mucha frecuencia, dado que, como primer objetivo, nuestro trabajo se propone la comparación de la situación del profesorado de inicios del siglo XXI con la que se daba una década anterior). Este estudio se hizo con los datos aportados por 116 profesores que respondieron a un cuestionario del que el nuestro (en el número 0 de nuestro apéndice) se diferencia tan sólo en algunos puntos.

La encuesta que llevó al *Estudio exploratorio* tenía como objetivo las percepciones de los docentes con respecto a la aplicación de la LOGSE*, pero los cambios de aquellos años no modificaban la estructura académica, ya que hasta 1995-96 sólo se fueron sustituyendo paulatinamente los seis primeros cursos Educación General Básica por los de Educación Primaria. Eran, por tanto, años en los que todavía no se percibían suficientemente ni las ventajas ni los inconvenientes que podrían traer la aplicación completa**. En aquellos años coexistían los prejuicios con las idealizaciones sobre la LOGSE. El *Estudio exploratorio* nos muestra, sin embargo, un saldo más bien negativo.

Entendemos que el proceso de aplicación estructural comienza en 1996-97 con la eliminación del séptimo de EGB y su sustitución por el primero de la Educación Secundaria Obligatoria, durando este proceso hasta 2001-2002 en que se acabó de implantar el actual Bachillerato de dos cursos. Esto ha significado que los profesores de la segunda etapa de EGB o que, sin estar en ella, estuvieran capacitados para sus especialidades, hayan tenido que optar por la Educación Primaria o por sus materias en los dos primeros cursos de la ESO. Ha significado, sobre todo, un profundo cambio del sentido y de las posibilidades de la educación, por ampliarse la comprensividad de ocho a diez cursos y, más aún, por reducirse a dos la enseñanza post-obligatoria (los cuatro cursos del anterior Bachillerato Unificado y Polivalente y del Curso de Orientación

* LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. de 4 de octubre)

** La LOGSE, a diferencia de la LGE de 1970, tuvo un largísimo proceso de mentalización. Ya se propuso una reforma de las enseñanzas medias en los tiempos en que gobernaba la UCD. Pero en el sentido en que fue aprobada la Ley se estuvo hablando de ella desde principios de la legislatura de 1982, con el primer gobierno del PSOE, y posteriormente se establecieron planes experimentales. No fue aprobada hasta 1990 y, aunque afectaba estructuralmente a seis cursos anteriores a los universitarios (los dos últimos de la EGB, los tres de BUP y el COU), tardó en completar su aplicación doce años (hasta 2001-2002 no se generalizó el segundo de Bachillerato) (Real Decreto 173/1998). La LGE que afectaba a siete cursos (anterior Bachillerato de seis años y el curso preuniversitario o el Bachillerato Laboral de siete) que vinieron a ser sustituidos por ocho (los cuatro últimos de EGB, los tres de BUP y el curso de orientación universitaria) se acabó de aplicar en cinco años, en 1974-75 (Decreto 2459/1970).

Universitaria). Estos cambios sólo han podido ser alterados muy superficialmente por las leyes posteriores*, ya que se conserva lo fundamental: la estructura del sistema educativo. Nuestros datos (obtenidos en los últimos años de la aplicación de la LOGSE) nos confirman el incremento de las actitudes negativas de los profesores respecto a los cambios, aunque también la división del profesorado según su posicionamiento respecto a las concepciones ideológicas enfrentadas que conviven. La añoranza de la Ley General de Educación llega hasta nuestros días, como podemos comprobar por una encuesta de 2007 de la Fundación Santa María bajo la dirección de Álvaro Marchesi,**que, como Secretario de Estado de Educación, tuviera un destacado papel en la elaboración de la LOGSE. Se nos dice en el informe al que se refiere la noticia que «el 74,5 por ciento del profesorado considera que la educación ha empeorado en los últimos 30 años» y que

la LOGSE ha sido “tan nefasta que más de la mitad, -60 por ciento del profesorado de Secundaria y el 63 por ciento del profesorado de los centros públicos- cree que lo mejor sería abandonar todos los postulados de la reforma y volver a la situación anterior, es decir a la Ley General de Educación”.

Ello significaría, además de un cambio ideológico muy profundo, un cambio estructural muy traumático, como de hecho fue el que representó la LOGSE y quizá también la LGE, aunque en 1970 la reducción de siete a cuatro cursos en los Institutos de Bachillerato probablemente se pudo compensar con los fuertes incrementos de la población escolarizada de aquellos años, por lo que pudiera haberse resuelto el problema sin necesidad de reducción de plantillas. Para el anterior Magisterio Primario que pasó a ser Profesorado de Educación General Básica evidentemente no hubo problemas, sino ventajas. Para nosotros ahora lo que nos interesan son las percepciones actuales que tienen los profesores, pudiéndose constatar que cada vez están más convencidos de sus limitaciones y de las del sistema educativo. Por otra parte, hemos de ser críticos con las añoranzas, ya que la memoria tiende a alterar la realidad, como estudiaremos más adelante. Podemos saber mediante encuestas lo que dicen los profesores, pero lo que nos digan sólo reflejan sus percepciones y sus opiniones, pero no necesariamente la realidad.

* LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre). La elaboración de esta Ley coincide con la implantación del Bachillerato de la LOGSE.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

** “Tres de cada cuatro profesores creen que la Educación ha empeorado”. Diario Digital de la Mancha, Ciudad Real, el 15 de marzo de 2007.

Nuestra experiencia personal docente nos lleva a ver que el profesorado no-universitario se encuentra en un momento de grave encrucijada, fundamentalmente porque es la educación escolar la que –quizá en mayor medida– está en esa misma grave encrucijada. Probablemente la causa fundamental no esté en **el gran cambio legislativo que supuso la LOGSE** ni en los cambios menores que han supuesto la LOCE*** (ligera corrección de la LOGSE que no afectaba a sus condiciones estructurales) o la LOE* (retorno a los principios básicos de la LOGSE), sino en el momento social y político que nos ha tocado vivir, momento ciertamente de incertidumbres, en el que los valores no se relativizan en una jerarquía, sino que se contraponen.

3.2. La satisfacción como motivo profesional docente.

El estudio que hacemos sobre la satisfacción laboral nos puede hacer pensar que los trabajadores estructuran todas o la mayor parte de sus actitudes en relación a la misma. Parece que esto mismo lo confirma nuestra investigación: de todas las variables que estudiamos, las que más correlacionan con todas las demás son las que mejor parecen medir el sentimiento de satisfacción profesional de los docentes. Por ello podemos pensar que uno de los sentidos fundamentales del ejercicio profesional docente, empleando el término «sentido» con el concepto que podemos encontrar en Max Weber y en Alfred Schütz (la finalidad, la motivación de la acción), parece ser la satisfacción profesional de los profesores. El segundo de estos autores distingue entre *motivos-para* y *motivos-porque*. Teniendo en cuenta esta distinción, nosotros hemos de rectificarnos y considerar dos posibilidades: que la satisfacción de los docentes pudiera ser el objeto del adecuado ejercicio profesional de éstos o, por el contrario o simultáneamente, el motivador (la causa, el origen) del mismo:

- Ejercicio profesional adecuado → Satisfacción personal.
- Satisfacción personal → Ejercicio profesional adecuado.

*** Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE de 24 de diciembre.

* Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo.

3.3. La persistencia de la satisfacción profesional y de la validez de nuestros datos.

Un problema de cualquier investigación sociológica que se fundamente en la aplicación de una encuesta es el tiempo que ha de esperar la publicación, si los datos reales en el momento de ésta pudieran diferir sustancial o significativamente de los obtenidos años antes. Pero nosotros no creemos que se haya producido variación. Y, en todo caso, creemos en la validez histórica de unos datos de un momento crucial de nuestro sistema educativo, como era aquél en que se concluía el proceso de aplicación de la LOGSE, cuyo calendario (anexo XII) establecía para los cursos 2000-01 y 2001-02 el inicio de los cursos primero y segundo, respectivamente, del nuevo Bachillerato (de dos cursos, precedido de la Educación Secundaria Obligatoria, frente a los cuatro de la suma del anterior Bachillerato Unificado y Polivalente y del Curso de Orientación Universitaria, que seguían a la Educación General Básica).

El primer estudio realizado sobre la satisfacción laboral fue el de Robert Hoppock que publicó en 1935 *Job Satisfaction*. Mediante esta investigación se comprobó uno de los aspectos de la persistencia de la satisfacción laboral: que ésta se configura como relativa a las posibilidades reales del momento histórico y social. Aquel momento era el de la Depresión económica de 1929. Los trabajadores se sentían satisfechos entonces por el hecho de tener un trabajo, se sentían satisfechos a unos niveles más altos de los esperados. Parece que lo que más insatisfacción produce es la inequidad o la injusticia con la que un trabajador se siente tratado. Eso es lo que se deduce de nuestro estudio, no incorporado aquí, sobre las teorías relativas a la satisfacción laboral. Uno de sus epígrafes lo dedicamos precisamente al estudio de la *persistencia de la satisfacción laboral*. En el caso de nuestra investigación, no se han producido desde la época de la aplicación de la encuesta y el momento presente ninguna diferencia en el ejercicio docente que implique cambio en los niveles de percepción de la realidad por parte de los profesores.

La LOGSE era una Ley Orgánica que modificaba sustancialmente la estructura del sistema educativo y ello producía dos tipos de problemas a los docentes:

- Cambios profesionales, como son, entre otros:
 - Pasar del cuerpo de Profesores de Educación General Básica al de Maestros.
 - Pasar de Catedrático de Bachillerato a Profesor de Enseñanza Secundaria.
 - Pasar de profesor de EGB en un centro de EGB a maestro del primer ciclo de la ESO en un IES (cambio voluntario –realizado en 1996-97– y, por ello, considerado inicialmente como positivo).
 - Pasar de profesor de Bachillerato a profesor de ESO.
- Cambios en los alumnos, de los que destacamos:
 - Al alargarse el periodo de educación comprensiva de ocho a diez años, se incrementa la dificultad de mantener en el sistema a aquéllos que tienen menor motivación y/o aptitud para una formación meramente teórica.
 - Los alumnos, que en la EGB contaban con la motivación de la obtención del título de Graduado Escolar, concluyen la Educación Primaria sin titulación.

La LOCE supuso unos cambios mínimos y transitorios, dado que en gran parte no llegó a aplicarse. La LOE ha significado, en general, una vuelta a los principios básicos de la LOGSE. Por ello no vemos causas para que los profesores piensen en la actualidad de diferente manera. Seguimos fundamentalmente en el mismo momento histórico y, mediante otra encuesta reciente, podemos confirmar la persistencia de los datos. Si a nivel de estudios univariados los datos se mantienen, con más razón persisten las relaciones que se nos establecen entre las variables: correlaciones, análisis factorial.

Nosotros estamos convencidos de que nuestro estudio algo puede aportar, de que es de interés conocer las opiniones de los docentes sobre su ejercicio profesional en la época en que los efectos de la LOGSE les llegaban con mayor plenitud y contrastarlas

con las que tenían cuando la LOGSE sólo estaba cambiando los primeros cursos de Educación General Básica por los de Educación Primaria.*

Poco más adelante, en el epígrafe que titulamos *Dificultades para la comprensión y para la labor de los docentes*, al referirnos a que el problema del significado es de tiempo histórico, decimos que los docentes hace unos años no tenían por qué pensar de la misma manera que hoy, pero ello es cierto en la medida en que se hayan producido cambios, porque los años vengán referidos a tiempos históricos diferenciados. Cambios evidentemente se producen todos los días, pero hemos de examinarlos con la perspectiva del proceso en que están insertos. Por nuestra parte creemos que no ha habido cambios sustanciales en la educación en los años que llevamos de este milenio, como para que hayan podido cambiar las opiniones de los profesores, de manera que no hubiera hecho falta una encuesta de contraste.

De la persistencia de los sujetos en sus propios niveles de satisfacción o insatisfacción, debida a sus propias características, a sus propios rasgos de personalidad, tratan Staw y Ross (1985). Éstos sostienen que la satisfacción laboral se muestra como una actitud estable. Otros autores como Connolly y Viswesvaran (2000), afirman sin embargo, que la personalidad de los sujetos sólo explica entre el 10 y el 25% de la satisfacción laboral. El 75 ó 90% restante habríamos de imputárselo a las circunstancias socio-ambientales y/o históricas y éstas necesariamente hemos de interpretarlas. Nosotros pensamos que las diferencias de personalidad se neutralizan en la medida de la dimensión de la muestra. Por tanto, hemos de obviarlas. Con respecto a las circunstancias socio-ambientales y/o históricas, argumentamos que los resultados de una investigación han de ser válidos en la medida en que éstas permanezcan.

* En 1992-93 se cambiaron 1º y 2º; en 1993-94, 3º y 4º; en 1994-95, 5º; en 1995-96, 6º. No sabemos exactamente en qué años se aplicaron los cuestionarios del *Estudio exploratorio* que nos sirve de referencia, pero sí que su publicación es de 1996.

3.4. Dificultades para la comprensión y para la labor de los docentes.

Desde nuestro punto de vista, para entender la problemática del profesorado, hemos de tener en cuenta ciertos elementos conceptuales que nos proporciona el análisis de Schütz, que se afana en profundizar en aquéllos en que, según su opinión, Weber no lo había hecho suficientemente. Partiendo del concepto básico de éste, del *acto significativo del individuo*, va más allá de él, rechaza concebirlo como el primitivo. Su primera distinción, la más clásica y quizá la más evidente, es la que hace «entre la *acción* considerada como algo en curso y el *acto* completado» (pág. 37). Pero distingue también «entre el significado del productor de un objeto cultural y el significado del objeto producido» (pág. 37s.). En las distinciones que nos hace Schütz podemos encontrar elementos de gran interés para el estudio de la problemática de los docentes, elementos que explican la incompreensión que encuentran, no sólo por parte de sus alumnos, de los padres, de la sociedad, sino también de muchos estudiosos de los procesos educativos y de sus propios actores. Éstos, como productores de un objeto cultural, que lo vivencian como *acción*, como proceso, otorgan al mismo un significado que puede ser muy diferente del que tiene para otros el objeto producido, ya como *acto* completado.

Distingue Schütz (pág. 38) también entre el significado de la *acción* para el propio actor y para los observadores, y, de la misma manera, entre la propia y la extraña vivencia, entre la comprensión de sí mismo y la de otra persona. Considera la necesidad de que nos preguntemos cómo se constituye el *significado* de un *actor*, cómo este significado se modifica para los que participan con él en el mundo social y para un observador no participante. Son éstas, desde nuestro punto de vista, preguntas que también hemos de hacernos los que estudiamos a cualquier persona o a cualquier colectivo dentro de su ámbito social. Pero la diversidad de significados de la *acción educativa* para los docentes y para los demás partícipes (alumnos y padres de alumnos, especialmente) tiene implicaciones personales mucho más intensas por el hecho de que en la *acción educativa* el docente trabaja exclusivamente con su propia persona. En el caso del médico media la medicina; en el caso del abogado, el derecho. También podríamos concebir que en el caso del docente media la materia de enseñanza. Pero

sería así si se limitara a enseñar, si no pretendiera también educar, y si el alumno siempre acudiera a él con el objeto de aprender, como se acude al médico con el de ser curado, o al abogado con el de ser defendido. Sin embargo, muchos alumnos acuden a los centros docentes sólo porque se les obliga. Además, el docente ha de educar y para ello no existe materia mediadora. La relación educador-educando es netamente personal.

Con independencia de la diferencia de significado con los otros participantes, tenemos la que se produce con los observadores no participantes. Los investigadores hemos de tener en cuenta que nuestros significados no han de ser los de los participantes. Cuando acudimos, como Silvina Funes Lapponi, a investigar la dinámica educativa, hemos de preguntarnos no sólo por las actitudes de los docentes, sino también por las propias nuestras: si son los docentes los que nos cierran sus centros o si podemos ser los investigadores los que acudimos con unos conceptos ya cerrados que sólo pretendemos confirmar.

Si existe, por parte de los docentes, una actitud de obstrucción de las investigaciones, entendemos que se debe a que muchas sólo pretenden conocer los resultados educativos, sin el estudio de los problemas que tienen los profesores para no poder llegar a los niveles óptimos. Nuestros objetivos, por el contrario, son los propios de la sociología comprensiva: comprender a los docentes a través de sentimientos, opiniones y actitudes que les describen.

Los problemas de los docentes fundamentalmente se deben a las diferencias de *significados* de sus acciones con los demás partícipes. La participación se da en muy diversos niveles desde cada docente: sus propios compañeros, sus alumnos, los equipos directivos de sus centros, los padres de sus alumnos, la Administración educativa – incluyendo en ella a la Inspección– y la sociedad, como ámbito general. Queremos estudiar las vivencias y los sentimientos que tienen los docentes a causa de estas diferencias con sus partícipes, ya que «lejos de ser homogéneo, el mundo social se nos da en un complejo sistema de perspectivas» (pág. 38).

El medio para poder conocer estas vivencias y sentimientos no ha podido ser otro que una encuesta con datos a los que hemos de aplicar tratamiento estadístico. Pero,

dentro de las limitaciones que esto conlleva, procuraremos que nos sirvan para comprender al profesorado. Hemos de distinguir, como Schütz y Weber, entre el *significado subjetivo* de una acción y su *significado objetivamente cognoscible*. Por nuestra parte, creemos que el uso de correlaciones y de análisis de componentes nos sirve para el propósito de conocer las estructuras significativas, las configuraciones de sentido, ya que nos permiten graduar y relacionar los conceptos que estudiamos para conocer al profesorado, así como para «hacer remontar todas las estructuras significativas en cuestión a un solo elemento básico» (pág. 41), como nos resulta en nuestro estudio la satisfacción profesional.

Hemos de ser conscientes que nosotros, a través de un número limitado de conceptos que hemos considerado relevantes, no podemos llegar a conocer, no ya los *significados subjetivos* de cada uno de los docentes, ni siquiera todo *significado objetivamente cognoscible* de la muestra de docentes que estudiamos, pero creemos que nos podemos acercar bastante a este conocimiento y que, con las limitaciones aceptables para la ciencia, podemos asumir la generalización del conocimiento que nos proporciona la muestra a la población a la que representa.

Hemos de ser conscientes también de que «el *problema del significado es un problema temporal*: no un problema de tiempo físico, que es divisible y mensurable, sino un problema de tiempo histórico»* (pág. 42), de que hace unos años los docentes no tenían por qué pensar de la misma manera que hoy, pero también sabemos que los cambios históricos de los significados son bastante lentos y que el lector siempre es lo suficientemente perspicaz como para hacer la traslación apropiada.

Vivimos en un mundo de significados. «Todos los seres humanos tienen significado y tratan de vivir en un mundo de significados». Ya hemos recogido esta cita de Berger y Kellner (1985: 52). Ramón García Cotarelo nos describe la labor del sociólogo como la de aquél que es «capaz de dedicar una atención cuidadosa y paciente a los significados de las vidas de otras personas» (1985: 45). Nosotros nos preguntamos en qué se diferencia esta labor de la un profesor cualquiera. Podemos llegar a percatarnos que la labor del docente es la de un sociólogo y mucho más. Ha de

* De ello se deduce la importancia que para el estudio de Alfred Schütz tiene, además de Max Weber, no sólo Hursstel, sino también Bergson.

comprender los significados que las cosas —incluyendo en este término las relaciones con las demás personas— tienen para sus alumnos, no ya con la intención de describirlos, sino con la de transformarlos y/o potenciarlos, sin dejar de respetarlos. La tarea no es nada fácil.

Ya hemos descrito también uno de los conceptos fundamentales de la sociología comprensiva: el de *Lebenswelt*, con el que se pretende designar un mundo de vidas humanas en el que las personas son «receptoras y transmisoras o productoras de elementos culturales, intelectuales y, por tanto, dotados de un significado que es preciso desvelar» (García Cotarelo, 1985: 19). Como vehículo de comunicación y de transmisión de significados tenemos al lenguaje, pero los profesores, al mismo tiempo que comunican y transmiten significados, tienen que enseñar el mismo medio que han de utilizar.

Diferencia que podríamos considerar como fundamental entre la labor de los docentes y la del sociólogo es la que, mientras éste, al comprender y describir la realidad, ha de aplicar, de acuerdo a la metodología weberiana, la neutralidad axiológica, aquéllos han de impulsar una clara y diáfana jerarquía de valores.

3.5. La difícil científicidad de la Pedagogía como causa del malestar docente.

Evidentemente tenemos que diferenciar la ciencia pedagógica de su aplicación en el ejercicio pedagógico. La neutralidad habría que exigírsela sólo a la primera. Pero también tenemos que tener en cuenta que la neutralidad ideológica es una loable aspiración de la ciencia y una condición de su nivel de científicidad, pero ninguna ciencia la logra absolutamente. Las mismas ciencias físico-naturales desconocen la absoluta neutralidad, ya que la propia elaboración de hipótesis se ve condicionada ideológicamente. Con más razón se alejan de la neutralidad las ciencias sociales en general. ¿Podemos creer que la historia está libre de condicionamientos ideológicos?

En referencia a la imposibilidad de neutralidad axiológica de la teoría pedagógica, consideremos, por ejemplo, el libro de Joel Spring (1987), *Introducción a la educación radical*. En él encontramos «varias corrientes del pensamiento más avanzado de los siglos XIX y XX» (Anaya Santos, 1987: 5), ahondando «en tres líneas de pensamiento de muy diferente procedencia»: la corriente libertaria que iniciara M. Stirner, en la que se inscribe nuestro Francisco Ferrer Guardia; la marxista: de Carlos Marx a Paulo Freire, y la no menos libertaria en la que se enmarcan W. Reich y el Neill de Summerhill. Consideremos también el naturalismo pedagógico de Rousseau o de Herbert Spencer. Pretenden estos teóricos de la educación una educación que no pretenda transmitir valores, pero este mismo posicionamiento tiene carácter ideológico y axiológico. Quizá muchas veces el ejercicio pedagógico, al verse limitado por la realidad (por lo que, en la práctica, resulte posible hacer), pudiera verse menos impregnado de ideología que la teoría sobre la que se apoya.

A diferencia de otras ciencias sociales, en las que la neutralidad ideológica nunca deja de ser confesada como objetivo, en la Pedagogía con frecuencia se ve expresamente rechazada, haciéndose más difícil su cientificidad. Vamos a considerar, por ejemplo a la Historia. Como bien nos dice García Carrasco (1983: 27), «los hitos en la historia de un pueblo dependen ciertamente de lo que se considere históricamente relevante». Y en esta consideración de lo históricamente relevante no puede evitarse la influencia ideológica. Además toda construcción histórica es una reconstrucción social y toda construcción social está condicionada sociológicamente, aunque esto parezca un círculo vicioso. Pero el falseamiento de la Historia tiene sus límites: los hechos sociales, aunque no puedan tener la tozudez de los hechos físicos, tienen una flexibilidad dentro de unos márgenes.

La Historia, por su propia esencia, se refiere al pasado y, como dijo Poncio Pilato, «lo escrito, escrito está», «lo hecho, hecho está». Caben diferencias sólo en las interpretaciones: en las interpretaciones de los hechos, primero, de sus actores y demás contemporáneos, que serían primordiales, y, segundo, en las interpretaciones que los historiadores hacen de los hechos y de las interpretaciones anteriores, teniendo en cuenta que, de la misma manera que para los temas educativos, nadie se inhibe, nadie se deja de considerar educador y pedagogo, también historiadores somos todos. Es de interés a este respecto considerar la necesidad de mitificaciones y leyendas para el

pueblo. Esto nos lleva a la conclusión de que, si no se conoce la realidad histórica, se inventa.

Pero, para más problema de la Pedagogía, ésta se nos constituye como una Historia al revés: es la historia del futuro de los sujetos y de las generaciones. Es la sistematización de los proyectos o, mejor, es la teoría que posibilita unos procesos históricos de desarrollo de las personas y de las comunidades. Como los hechos están en el provenir, sólo son hechos proyectados, todo se puede quedar en las interpretaciones. De los futuribles los teólogos afirman que ni Dios mismo puede saber. Dios puede conocer lo que va a suceder, pero no lo que sucedería si algo dejara de hacerse. Como la Pedagogía mira al futuro y sus hechos no pueden contrastarse con lo que hubiera sucedido de haberse hecho las cosas de otra manera, cualquiera se atreve a proponer formas de procesos educativos.

Educar y formar, crear hábitos de puntualidad, de aseo, de respeto a las normas y a las personas, desarrollar la capacidad de esforzarse en lograr unos objetivos, para unos puede ser una tarea muy moral, para otros, como Bowles y Gintis (1985), no es más que condicionar a los alumnos para que luego sean buenos trabajadores que sirvan a capitalismo. Mientras que para unos es importante el aprendizaje de la lengua y de la cultura, para otros, como Bourdieu y Passeron,

Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural (1981: 45).

¿No será la indefinición epistemológica una de las causas por las que se da la tendencia a huir del término «Pedagogía», adoptándose el de «Ciencias de la Educación»? Con éste podemos marginar a la Pedagogía, como tal, y limitarnos a otras ciencias que estudian el fenómeno educativo desde otras vertientes.

El problema clave que podemos ver en la Pedagogía es que no puede eludir su referencia a los valores, siendo muy resbaladizo el terreno de éstos. En nuestra opinión, la Pedagogía se inscribe en el ámbito de la Metafísica. Es el estudio de los procesos de desarrollos hacia diferentes formas de perfección. Pero todos los valores se ven fuertemente cuestionados y en su dialéctica se introducen valores contradictorios entre sí. Para el estudio de la problemática axiológica podríamos acudir a quien mejor la

representa, a quien más cuestiona la jerarquía de valores imperantes en su tiempo y que, por ello, probablemente haya sido quien más haya influido en el estado actual, a Friedrich Nietzsche. Pero creemos que no debemos de llevar nuestro estudio por ese camino, que nos basta insinuarlo.

Quintana (1988: 272) nos dice que el hombre actúa según su estimativa axiológica. Con esto nos viene a decir que sus actos están en función de lo que las cosas significan para él, con lo que enlazamos con el concepto schütziano de *significado*. Por otra parte tenemos que para W. Hehlmann la Pedagogía necesariamente ha de tener en cuenta los valores, ya que

El sentido de la educación es la realización de valores objetivos; el proceso de educación se basa en el presupuesto de que los valores comprendidos en los bienes pueden hacerse accesibles a la conciencia valorativa del educando" (Hehlmann, 1931: 210).

Además, «no hay que olvidar que forma parte del *corpus* clásico del pensamiento pedagógico el que la meta de la educación es la moralidad» (García Carrasco, 1983: 30). Quintana dedica el capítulo 14 de su obra de 1988 a la axiología pedagógica y el capítulo 15 a los problemas de la educación moral, coincidiendo con García Carrasco en que «la educación es ante todo educación moral» (Quintana, 1988, 289) ya que «pertenece por su misma naturaleza a los dominios de la moral y de la sabiduría práctica (Maritain, 1965: 13).*

Para Maritain la educación debe ser consciente de que su fin es guiar al hombre en su desarrollo dinámico con el objeto de que se forme a sí mismo como persona. Considera que la educación es un arte moral, pero no todos los pedagogos la asumirían así. El objeto de la educación vendría a ser la conquista por cada hombre de su libertad interior, que se haga dueño de sí mismo y que se posibilite para encontrarse en constante búsqueda de la verdad.

* La obra de Maritain se titula *La educación en este momento crucial*. Nos preguntamos: ¿A qué momento crucial se refiere el título de la obra? La traducción castellana es de 1965, pero en inglés (*Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press) la tenemos en 1943, es decir durante la Segunda Guerra Mundial. Ésta debió ser la causa de que se publicara antes en inglés que en francés (1947: *L'éducation à la croisée des chemins*. Egloff) siendo republicada con material adicional en 1959 como *Pour une philosophie de l'éducation*. Queremos decir con esto que la crucialidad no se circunscribe a un momento determinado, sino que más bien es la educación la que está en la encrucijada, por lo que en 1993 la obra en castellano viene a titularse *La Educación en la Encrucijada* (Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1993).

Es muy curioso el sentido apocalíptico de muchos de los conceptos que usamos en el ámbito pedagógico. Parece que constantemente nos sentimos caminar «por el filo de la navaja», por momentos en los que cualquier error podría tener consecuencias muy graves. Lo mismo nos viene a decir en 1983 García Carrasco:

Sobre la advertencia de la falta de éxito cabalga la conciencia de la crisis de criterios con los que valorar los prototipos humanos pretendidos en la educación y la crisis misma de los prototipos (pág. 20).

A todo esto se une el problema de la relatividad de los valores:

Si los valores fueran relativos, es decir, si no hubiera una definición objetiva de lo que es justo, conveniente, honroso, bello, bueno, decente o ventajoso, no habría manera de orientar objetivamente la educación. La educación no tendría sentido (se convertiría en pura manipulación). Cuando un padre impone un criterio correcto a su hijo, no hace él un acto autoritario de imposición personal, sino que trata de promover en el sujeto el proceso de su conveniente adaptación a los valores objetivos.

El problema de la científicidad de la Pedagogía comienza cuando deja de haber acuerdo en que haya valores absolutos y objetivos o en cuáles sean éstos. Nosotros no pretendemos aquí estudiar la científicidad de la Pedagogía, sino los problemas que tienen los docentes en su labor pedagógica, pero, sin duda, ésta queda gravemente dificultada si el conjunto sistemático de teorías sobre el que han de apoyarse no les proporciona la seguridad imprescindible.

La científicidad de la Pedagogía se ve inmersa en un verdadero círculo vicioso: Para que un conjunto sistemático de teorías pueda considerarse ciencia sería necesaria la neutralidad axiológica, pero la educación, que es el objeto de nuestra pretendida ciencia, ha de procurar el desarrollo de valores, y, además, que éstos no sean relativos. Si llegásemos a admitir la excepcionalidad de la Pedagogía en cuanto a que se le libere de la condición de neutralidad ideológica, nos encontraríamos con unos nuevos problemas: ¿Cuáles son los valores a transmitir mediante la educación? y ¿qué jerarquía de valores consideramos válida?

No vamos a referirnos al concepto del conocimiento propio de la Edad Media – la verdad como un absoluto–, ni al concepto cartesiano para el que, distinguiendo entre sujeto y objeto, el primero construye al segundo, es relativo a él, sino al propio de nuestra sociedad postmoderna, en que observamos que sujeto y objeto son términos

interdependientes, que si el sujeto constituye al objeto, también es constituido por éste. Ello lleva al planteamiento propio de la sociología del conocimiento, al que también se refiere García Carrasco diciendo que, como afirma Reichembach, «tal vez [...] responda a una mutación fundamental en lo que por el mismo conocimiento se entiende» (1983: 18).

Según Berger y Luckmann (1991: 18) «la sociología del conocimiento derivó de Marx su proposición básica, a saber que la conciencia del hombre está determinada por su ser social». Pero Schütz (1993: 34) se cuestiona: «¿El ser social del hombre determina su conciencia, o la conciencia de éste determina su ser social?». Los valores quizá constituyan el conjunto de conocimientos más determinados por las condiciones sociales, de manera que de ellos, más que de ningún otro podamos decir:

Mi conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, algunas de las cuales se determinan por mis propios intereses pragmáticos inmediatos, y otras por mi situación general dentro de la sociedad (Berger y Luckmann, 1991: 64).

Pudiera parecer una *contradictio in terminis* llegar a considerar pragmatismo en la constitución de los valores, pero precisamente son los valores los que más mutaciones sufren a causa de las autojustificaciones que nos hacemos de nuestra propia realidad. A nadie se le ocurre dudar que 2×2 sea igual a 4, pero la jerarquía de valores se ve cuestionada todos los días.

Todos estos razonamientos nos llevan a cuestionar la realidad epistemológica de la Pedagogía. Podríamos llegar a considerar a la Pedagogía sólo como una tecnología con la que llevar a cabo el proceso de enseñanza, entendido como auxiliar de otro proceso, del de aprendizaje por parte de los sujetos, con independencia de los objetos a aprender y de los fines de la educación, que, de la misma manera que el concepto de educabilidad del hombre, podríamos enmarcar dentro del ámbito de la Filosofía.

Para Naish y Hartnett (1986: 97) el concepto de «educación» es esencial y necesariamente contestable porque admite distintas e, incluso, contradictorias concepciones, aunque sea posible un consenso racionalmente fundado, como solución pragmática que siempre tendría las limitaciones de la provisionalidad y de la

temporalidad. Quintana (1988: 57ss.) nos muestra a la educación como realidad antinómica:

Podemos señalar en la educación más de una docena de antinomias presentes en ella: las tensiones entre los puntos de vista individual y social en la educación, o entre las funciones de la autoridad y la libertad, o entre las exigencias de lo racional y de lo afectivo, son buena muestra de ello.

Se refiere, en concreto, a una antinomia que reúne todas estas características en grado sumo.

Es la que nos plantea la cuestión de si al educar hemos de salvaguardar las propiedades “naturales” del educando (tendencias, necesidades, manifestaciones) o si, por el contrario, las hemos de corregir o superar ateniéndonos a valores y normas “ideales”. La respuesta (es decir, el proyecto educacional) dependerá del juicio que nos hagamos del valor que la naturaleza representa en lo que pensamos que ha de ser la persona.

Concepto característico de Quintana (1988: 215ss.) es el de educación como juego de antinomias. Enumera las siguientes antinomias:

1. *La educación entre el determinismo de la herencia y los influjos del medio ambiente.*
2. *La educación entre la posibilidad y la dificultad de educar.*
3. *La educación entre la tarea de informar y la de formar.*
4. *La educación entre la hetero- y la auto-educación.*
5. *La educación entre la actitud receptora y la actividad creadora.*
6. *La educación como mediación entre los impulsos espontáneos y la vida reflexiva.*
7. *La educación entre una acción determinante y una acción de simple apoyo.*
8. *La educación entre el propósito manipulador y la acción liberadora.*
9. *La educación entre la tecnología y el arte.*
10. *La educación entre el esfuerzo provocado y el interés espontáneo.*
11. *La educación entre racionalidad y afectividad.*
12. *La educación entre la disciplina represora y la permisividad en la liberación de impulsos.*
13. *La educación entre la obediencia y la libertad.*
14. *La educación entre la salvaguardia de lo objetivo y de lo subjetivo, de lo absoluto y de lo relativo.*
15. *La educación entre una construcción mecánica y una actividad espiritual.*
16. *La educación entre la actividad intelectual y la actividad amorosa.*
17. *La educación entre el servir a los intereses del individuo o a los de la sociedad.*
18. *La educación entre la función adaptadora y el desarrollo de la originalidad personal.*
19. *La educación entre el futuro y el presente del educando.*
20. *La educación entre el deber y el derecho.*

Los problemas de la Pedagogía llevan a los docentes, al menos, a estos otros dos:

- Como la Pedagogía no tiene claras sus limitaciones, sus posibilidades, los poderes públicos pueden prometer resolver mediante la educación más problemas sociales de los que en la realidad son posibles, con lo que la sociedad y los padres de alumnos exigen al sistema educativo lo que éste no puede dar, con la consiguiente frustración y sentimiento de impotencia de los docentes.
- Como los conocimientos sobre educación no son exclusivos de los pedagogos ni de los docentes, como todos creen saber de este tema, los profesionales de la educación pueden verse fuertemente cuestionados por la sociedad en general y, en particular, por los padres de los alumnos.

3.6. Dificultades fenomenológicas de la educación.

A estos problemas que tienen su base en los de la Pedagogía se une otro específico de la propia relación educativa: el de la implicación personal, mucho más intensa que en ningún otro ejercicio profesional, a la que ya nos hemos referido. Herbert Blumer (1982: 2) nos dice que «el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él», sin embargo el docente se ve obligado a conseguir que sus alumnos se interesen por cosas de las que éstos están más o menos distantes. Además, se ven obligados a que, con independencia de las distancias originales que se den entre los intereses de sus alumnos y las cosas que tienen que enseñarles todos lleguen a los mismos niveles.

La segunda premisa del interaccionismo simbólico «es que el significado de las cosas de deriva de o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo». Los alumnos no sólo interaccionan con sus profesores, sino que, por el contrario, se ven sometidos a muchas interacciones contradictorias con la propia de la institución educativa, siendo su comportamiento producto de los diversos factores que influyen sobre ellos. Sobre el establecimiento y la interpretación del significado Schütz (1993: 42) nos dice que

La filosofía de la duración de Bergson y la fenomenología trascendental de Husserl hicieron por fin posible la solución de los enigmas del establecimiento y la interpretación del significado.

Como los profesores, aunque por doquier se diga lo contrario, no tienen los medios suficientes para que sus alumnos adopten «la estructura significativa del mundo social» que, mediante el sistema educativo, se pretende transmitir, el intento le puede llevar al rechazo de sus alumnos y a unas relaciones sociales agresivas, al menos a nivel simbólico: lo que los docentes conceptúan como «faltas de respeto».

Podríamos hablar de que todo esto lleva a que los profesores tengan vivencia de problemas comunes, con lo que los docentes se verían arrojados por sus propios compañeros, pero no siempre sucede así. Entre los propios docentes se dan grandes diferencias. Los hay que parecen “ganarse” a los alumnos y alardean ante los demás de que “ellos no tienen problemas” y así eluden apoyar a los compañeros que confiesan tenerlos. Los hay que, aunque los tengan, saben disimularlos y la consecuencia para los compañeros es la misma. Para los docentes es muy importante sentirse apoyados por sus compañeros. Por eso en nuestro cuestionario les pedimos que nos muestren su nivel de satisfacción en el ejercicio docente a causa de ellos.

Las diferencias a las que nos referimos (causadas, además de por las propias de las diversas ideologías políticas que puedan darse, por las múltiples situaciones sociales y personales) producen diferentes estructuras significativas del mundo social docente que pretendemos llegar a conocer a través del análisis factorial, a través del análisis de componentes. Entendemos que éstos constituyen diferentes configuraciones de sentido, que cada uno de ellos, al explicar parte de la estructura de las correlaciones que se establecen entre las variables, nos muestra una mentalidad, una forma de concebir la realidad dentro del ámbito docente.

El Dr. Esteve (1998: 11) nos dice que el fenómeno del malestar docente es internacional, pero, sin duda, las características locales y temporales, el Aquí y Ahora, que nos diría Schütz, influyen fuertemente. De España y, dentro de ella, de Andalucía, podríamos entrar en el estudio de sus diferencias respecto a sociedades europeas de una democracia más consolidada, con lo que podríamos entender que los problemas de

nuestros docentes son probablemente más y mayores. Esteve desde hace 20 años está hablando de escasez de profesorado en los países más avanzados de Europa. En España, sin embargo, todavía tenemos escasez de plazas para los aspirantes, pero eso no quiere decir que en nuestro país los docentes estén mejor, sino que están dispuestos a soportar más. También nos dice que «la expresión “malestar docente” es intencionalmente ambigua» (pág. 12) por lo que, con ella, se refiere simultáneamente a muchas causas y síntomas. Entre las primeras se refiere expresamente al «cambio acelerado del contexto social en que ejercemos la enseñanza» (pág. 13), aunque en ningún momento describe este cambio ni profundiza en sus causas, pero propone «adecuar la formación del profesorado a las nuevas exigencias de la enseñanza y revalorizar la imagen social de la profesión docente» (pág. 14).

Para conseguir este objetivo hace dos planteamientos (págs. 125ss.): Uno preventivo de mejora de la formación inicial, y otro de ayuda al profesorado en ejercicio. Del primero no podemos asumir la selección, de entre los aspirantes al ejercicio docente, mediante pruebas de personalidad. Proponemos, sin embargo, la mejora de los planes de estudios del profesorado.

Hace Esteve una descripción general de los docentes muy parecida a la de Ada Abraham (1975, 1987): Se creen la dignidad del papel que representan (pág. 17), tienen idealizada a la profesión docente (págs. 42, 134), se podrían sentir seguros dentro de un marco de conocimientos seguros, pero no son capaces de adaptarse a nuevos marcos donde su autoridad sea discutida, no son capaces de adaptarse a una realidad cada vez más compleja. Por otra parte, nos dice, sus obligaciones se van incrementando constantemente, encontrándose, además, con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios y sin el refugio del consenso social (pág. 31).

3.7. Dependencia social de los docentes.

Max Weber comienza su obra *Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva (Wirtschaft und Gesellschaft. Gündriss der Verstehenden Soziologie)* con una definición de la sociología: «una ciencia que pretende entender, interpretándola, la

acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos» (Weber, 1979, 5). Con ello establece a la «acción social» como objeto de la sociología. Comienza para ello definiendo a la «acción»: «una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo» (ibídem), con la que el sujeto se convierte en el núcleo, frente a otros paradigmas para los que la sociología* ha de partir de las estructuras sociales. Y define también a la «acción social»: «una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo» (ibídem).

Ya anteriormente nos hemos referido al significado de la acción y, desde estos conceptos, hemos tratado de la necesidad de evitar la alienación en el trabajo, que creemos relativa a la incompreensión de los objetivos laborales, y de fomentar la comprensión mutua y la comunicación en el marco empresarial. Ahora queremos referirnos a la incompreensión que pueden sufrir los docentes en su labor, por parte de los alumnos, de sus padres y de la sociedad en general, y de la Inspección y de otras autoridades académicas e, incluso, de los propios compañeros.

Pero antes de llegar a ella, hemos de considerar, en el ámbito de las reflexiones de Max Weber, que los propios docentes captan el sentido de su ejercicio profesional, pero toda captación de sentido es limitada y requiere de una constante retroalimentación positiva.

¿Qué constituye socialmente el colectivo de los docentes? ¿Es una formación social? Para Weber las formaciones sociales son «desarrollos y entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales, ya que tan sólo éstas pueden ser sujetos de una acción orientada por su sentido». Entendemos que para Weber una formación social habría de ser un conjunto de individuos estructurado jerárquicamente. Pone como ejemplo al *estado*, aunque dice también que no se compone necesariamente de sus elementos jurídicos, o «más precisamente, no deriva de ellos», ya que no existe una personalidad colectiva en la acción.

* Para Max Weber, «la captación de la conexión de sentido de la acción es cabalmente el objeto de la sociología» (pág. 12).

Cuando habla del “estado”, de la “nación”, de la “sociedad anónima”, de la “familia”, de un “cuerpo militar” o de cualquiera otra formación semejante se refiere *únicamente* al desarrollo, en una forma determinada, de la acción social de unos cuantos individuos, bien sea real o construida como posible.

Quizá para que podamos considerar al colectivo de los docentes como una formación social tendría que formar algo así como un colegio profesional. Pero, en todo caso, tampoco podemos pensar que sea una mera suma de individuos aislados. Existen para ellos, además de las normas escritas por los poderes públicos, otras normas deontológicas y éticas no escritas que, probablemente con más fuerza que las escritas, configuran su acción. Creemos que las acciones de los individuos que integran el colectivo docente no sólo tienen sentido para cada uno de ellos, sino que constituyen una forma colectiva determinada con sentido propio, «bien sea real o construida como posible», aunque dependiente, lógicamente, de las acciones de sus individuos y del sentido con que éstos las llevan a cabo. Pero este sentido subjetivo es, a su vez, dependiente del sentido socialmente relevante y, de alguna manera, imperante.

Añade Weber algo de mucho interés para nuestro estudio y que tiene mucho que ver con las ideas fundamentales que nos aporta Ada Abraham (1975: 61, también en 1987) quien nos señala, concretamente para los docentes, tres tipos de yo: el yo real, el yo ideal y el yo idealizado, para diferenciar, con los dos últimos, al “yo tal como el docente quisiera ser” y a “la imagen idealizada” que responde a “la ilusión que se hace el docente de ser perfecto, ideal”. En concreto Weber (1979, 12s.) nos dice que

la interpretación de la acción debe tomar nota del importante hecho de que aquellos conceptos empleados tanto por el lenguaje cotidiano como por el de los juristas (y también por el de otros profesionales), son *representaciones* de algo que en parte existe y en parte se presenta como un deber ser en la mente de hombres concretos (y no sólo de jueces y burócratas, sino del público en general)

Lo importante aquí es que estos conceptos realmente *orientan* la acción individual de las personas a las que se refieren, que estas representaciones, como tales, poseen una poderosa e, incluso, dominante significación causal en las conductas de las mismas. Lo que nos dice Weber no se relaciona con el «yo idealizado» de Ada Abraham, pero sí con el «yo ideal» que lo genera.

Se refiere Weber (1979, 13) a la diferencia de la sociología comprensiva que propugna respecto a la estructural-funcionalista. Ésta, inversamente a primera, parte de la existencia del «todo», del grupo social, y que los individuos actúan cumpliendo

alguna «función» prevista por el mismo. La obra de George Herbert Mead (1999), *Espíritu, persona y sociedad* es destacadamente esclarecedora de esta importante cuestión: somos los individuos los que, mediante la comunicación, posible a su vez por la capacidad que tenemos de ponernos en el lugar de los otros, hemos llegado a construir una sociedad, pero esta misma sociedad se convierte en motor de desarrollo individual y, por supuesto, en motivador de las conductas.

Una figura que concibe Mead es la del «otro generalizado». La capacidad de ponernos en su lugar es índice de desarrollo intelectual, moral y afectivo. Precisamente porque la mayoría o todos los individuos conciben de manera muy parecida al «otro generalizado», éste no sólo es posible como tal, sino que también se ve posibilitado para motivar –podríamos decir, incluso, moldear– las conductas individuales.

Max Weber nos dice que la consideración funcional de las “partes” de un “todo” puede servirnos para fines de orientación provisional y de ilustración práctica, ayudándonos a «destacar aquella acción social cuya comprensión interpretativa sea *importante* para la explicación de una conexión dada», siempre que tengamos en cuenta que las formas sociales no son organismos y que la sociología lo que ha de pretender es la comprensión y la interpretación de las conductas individuales. Su insistencia básica viene referida al “sentido” de la acción. Sólo es «acción» aquella conducta humana cuyo sujeto o sujetos le *enlacen* un sentido subjetivo, y sólo es «acción social» aquella acción cuyo «sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo» (pág. 5). Pero distingue (pág. 6) dos tipos de sentido: *a)* existente de hecho, y *b)* construido en un *tipo ideal* con actores de un grupo preciso, como es el caso de los docentes. El *tipo ideal* viene a ser el modelo que todo profesional ha de tener en su mente para cumplir su función social, una función que no se cumple automáticamente, sino sólo porque los individuos le otorguen significación y la realicen. Para los docentes podría corresponder, como ya hemos dicho, con «yo ideal» de Ada Abraham. No se puede pensar que el hecho de esforzarse con la pretensión de parecerse a él sea autoengañarse a sí mismos y engañar a los demás, cubriéndose con una “máscara” que les aísla de sus propios seres y de sus alumnos. ¿Se refiere Ada Abraham con esta metáfora, más bien que «yo ideal», al «yo idealizado» por el propio docente? Quizá no, porque el «yo idealizado» no cumple la función social, sino «yo ideal», por constituir modelo del «yo real». El «yo idealizado» da la función

por cumplida y es pasivo, por lo que, estando sólo en la mente del sujeto *a posteriori*, no ha de externalizarse de ninguna manera.

«Toda interpretación, como toda ciencia en general, tiende a la “evidencia”», nos dice Weber (pág. 6). Tenemos dos tipos de evidencia de la comprensión: de carácter racional (lógica o matemática) y de carácter endopático: afectiva, receptivo-artística. Es más fácil la evidencia de la “conexión de sentido” racional. Pero también tenemos que considerar la posibilidad de la evidencia endopática de la acción, para la que es necesaria que el intérprete –sociólogo o mero partícipe– reviva en sí mismo la “conexión de sentimientos” del actor, y ello no siempre es fácil y, a veces, tampoco posible.

Entre los sentimientos que hay que considerarle al docente está el del amor. Se habla de la «pedagogía del amor», como una pedagogía difusa, con un vocabulario entre religioso y psicológico, en la que la autoridad del docente se basa en su ascendiente paterno-amoroso sobre los alumnos, y los métodos, como propugna O. Spiel, en el objetivo de lograr una «transformación íntima del educando» de tal manera que llegue a interiorizar los mandatos y la autoridad de la que emanan. En esta línea consideramos, además de Spiel (1970), F. W. Förster (1911), J. Payot (1943), G. Kerschensteiner (1928), E. Spranger (1960). Aunque en la llamada «pedagogía del amor» destacan las órdenes religiosas, también tenemos que considerar, como muy próxima, a las corrientes naturalista, que tiene sus pilares en Herbert Spencer (1883) y J. J. Rousseau, y a la idealista, que hunde sus raíces en Sócrates y Platón. Entre otros autores, Varela (1991) ha detectado rastros naturalistas en la reforma que inicia la LOGSE,* ya que, en el marco de las relaciones profesor-alumno, aumenta los resortes psicológicos y el contacto personal, en contradicción con la corriente liberal que propugna mayor pragmatismo y profesionalidad de componente racional (Gil, 1996: 131).

No pretendemos ser tan ingenuo que nos creamos que el sentimiento que más caracteriza al docente sea el del amor. Puede existir también el de afán de dominio, de poder, de aceptación social, de frustración. Es muy interesante en este sentido el estudio de Carlos Lerena (1987) sobre el oficio de Maestro, aunque, más que ponerse en el

* Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 B.O.E. de 4 de octubre.

lugar del docente, más que vincularse a él endopáticamente, lo que hace se parece más bien a una forma de descalificación o, al menos, de depreciación.

En los estudios sobre los docentes siempre está presente alguna forma de constatación de su relativa marginalidad social. Sobre todo de los maestros, no hay estudio que no haga referencia a su extracción de unas clases sociales determinadas, con escaso poder económico y con unas más bien rígidas estructuras de carácter, unas relativamente rígidas mentalidades. Incluso llega a verse, como hace Carlos Lerena, al maestro como incapaz de desprenderse de un *ethos* básico que impregna toda su labor y, «extraño sociológico», incapaz de integrarse plenamente en la sociedad, entre otras razones, por los traslados a los que está sometido, por el fuerte espíritu de cuerpo, por la alta tasa de homogamia, por la generación de idealismos y, en concreto, de un sentido peculiar, parareligioso –si no, según la perspectiva con que se determine el concepto, radicalmente religioso–, de la vocación docente, sobredimensionando su tarea como forma de compensar su pobre vida social. Su argumentación parece conducir a que la razón fundamental de este fenómeno de «extraño sociológico» sería que el maestro no llega a aceptar su clase de origen por lo que tiene una auto-percepción y una conducta esquizoides. Carlos Lerena deja entrever que la marginalidad social del maestro se traduce en su colaboración con un sistema educativo que produce otras marginalidades sociales, al colaborar, según él, como uno de tantos sociólogos críticos de la educación, al incremento de las diferencias sociales.

García Carrasco (1983: 36ss) observa que, en general, a los colectivos relacionados con la función pedagógica les afectan tres grandes tipos de problemas: de identificación profesional, de cualificación técnica y de marginación social. Éste se materializa, tanto en la incapacidad para organizarse y para crear estructuras corporativas, como en cierta «insensibilidad social frente a la prestación del servicio» en condiciones que reclaman más recursos y medios y/o mejor gestionados.

Nosotros pretendemos buscar el sentido que mueve a los docentes en sus acciones externas y en sus actitudes e idealizaciones. Contamos con sus respuestas a nuestro cuestionario y vamos a sumergirnos lo más posible en ellas, viéndolas no sólo, aunque sí fundamentalmente, en el plano racional, pero intentando comprenderlas

también en el afectivo, para lo que nos resulta relativamente fácil, dada nuestra propia condición de docentes, la interpretación endopática.

El tipo de sentido existente de hecho, que hemos mencionado, Weber lo subclasifica (pág. 6): « α) en un caso históricamente dado, β) como promedio y de un modo aproximado, en una determinada *masa* de casos». Nosotros, en principio, lo que tenemos es un número determinado de respuestas a un cuestionario concreto con las que se nos muestran parcialmente los casos reales, las personas de los docentes que las han contestado. Como el número de casos es suficiente para un estudio estadístico, podemos tener también el promedio de cada uno de los diferentes aspectos que estructuran el cuestionario, entendiéndose como representativo del colectivo docente de la provincia de Sevilla. A estos diferentes aspectos les hemos dado el tratamiento estadístico que hemos estimado correcto para profundizar al máximo en el conocimiento de su situación en la estructura de la realidad y de la idealidad de los docentes.

Weber (pág. 7) considera que la construcción de *tipos ideales* se realiza de manera racional con arreglo a los fines que han de cumplir. Pero el trabajo docente es muy complejo. Hemos de considerar la existencia de una larga trayectoria de estudios sobre el profesorado, con mucha frecuencia desde la perspectiva de los problemas que le afectan, más que en la búsqueda de la construcción racional de su tipo ideal. Pero aquéllos y éste vienen a ser dos caras de una misma moneda.

Posiblemente cada uno de los que han escrito sobre los problemas que afectan personal y profesionalmente a los docentes ha pretendido aportar parte de los elementos que puedan colaborar a resolverlos o a paliarlos. Problemas que no sólo son de los docentes, sino, como explica perfectamente José Manuel Esteve Zarazaga (2003: 13s.) en la «Introducción» de su obra *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, afecta a todo el sistema educativo, ya que en éste, como en todo sistema, «modificar un elemento provoca inmediatamente un cambio en cascada de otros elementos, produciendo así consecuencias muy distintas a las esperadas».

Creemos que uno de los mayores estudiosos del tema viene siendo precisamente el doctor Esteve. Ya en 1984 actuó como editor del libro *Profesores en conflicto*, y en

1987 vio la luz su primera edición de *El malestar docente*. Su primera obra, de 1977, *Autoridad, obediencia y educación* ya nos informa sobre sus intereses primigenios: la democratización de la educación, sin olvidar las condiciones de la misma. Estas vienen siempre referidas a dos protagonistas, profesores y alumnos, reflejados en las dos primeras palabras. Y es que para él otra constante teórica es el estudio del papel de los profesores y de la incidencia sobre los mismos de este proceso democratizador. Para ello se ocupa de su formación en artículo de 1979 (1979, a). Su interés por la salud laboral de los docentes, expresado en bastantes obras, le ha llevado a aglutinar a un equipo, del que, como representativo, podemos mencionar a los autores que comparten con él la obra de 1995 (Franco y Vera), y la ha extendido a la de otros colectivos de trato con las personas, como el de los enfermeros, como acredita la publicación de la tesis de Soledad Franco (1995), que dirigiera. Su extensa obra se nos muestra no sólo en papel, sino también en formato informático difundido en la red.

3.8. El cambio educativo en España.

Nos encontramos en la actualidad con un largo proceso cambios educativos, cuyo último hito es la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE),* precedida de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE),** que parcialmente reformó también a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE). Pero lo más importante de la reforma, entre estas tres leyes, lo hace la de 1990, porque es la que establece la estructura del sistema educativo:

- Educación Infantil: Hasta los seis años.
- Educación Primaria: Comprendiendo seis años académicos.
- Educación Secundaria Obligatoria: De cuatro años académicos.
- Bachillerato: De dos años académicos. Permite el acceso a la Universidad.
- Formación Profesional Específica de Grado Medio: De un año y un trimestre a dos años, después de la Educación Secundaria Obligatoria o mediante prueba de acceso a los 17 años.

* Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo.

** Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE de 24 de diciembre.

- Formación Profesional Específica de Grado Superior: Desde un año y un trimestre a dos años, después del Bachillerato o mediante prueba de acceso a los 20 años (a los 18 para los procedentes de ciclo formativo de grado medio de la misma familia profesional, por modificación establecida por la LOCE). Permite el acceso a la Universidad (recientemente se les están aprobando también convalidaciones de materias universitarias).

La LOGSE ha supuesto, sobre lo establecido en la Ley General de Educación de 1970 (LGE):***

- Un incremento de dos años (de ocho a diez) en la etapa comprensiva, aunque no en la etapa obligatoria, ya que la LGE (artº 40, 2, a) establecía como obligatoria la Formación Profesional de Primer Grado para todos aquellos que no cursaran Bachillerato.
- Una disminución de dos años en el Bachillerato.

La LGE había supuesto:

- Un incremento de cuatro años (de cuatro de la anterior Educación Primaria a ocho de la Educación General Básica en la etapa comprensiva.
- Una disminución de tres años en el Bachillerato (por lo que la comprensividad se compensó con el incremento de un año de la escolaridad preuniversitaria).

La Formación Profesional la tenía establecida la LGE en cinco años (dos para el Primer Grado y tres para el Segundo) como etapas sucesivas y con el nivel previo de la Educación General Básica*, mientras que la LOGSE la ha estructurado en dos ciclos separados (de Grado Medio y de Grado Superior), con una duración que puede llegar hasta los dos años cada uno, siendo previa al primero la Educación Secundaria Obligatoria y al segundo el Bachillerato o las correspondientes pruebas de acceso.

*** Ley14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE de 6 de agosto.

* También se podía acceder directamente a la Formación Profesional de Segundo Grado desde el título de Bachiller, lo que también permitía convalidaciones que la reducían a dos años académicos.

De esta manera podemos decir que el primer paso del cambio educativo se produce en España con la aplicación de la Ley General de Educación de 1970, pero nosotros creemos que el verdadero primer paso fue anterior al del Ministerio de Villar Palasí, que el verdadero inicio se produjo cuando, con Lora Tamayo, se legisló sobre la escolaridad obligatoria hasta los 14 años y se graduó la Enseñanza Primaria en ocho cursos con profesores especialistas en Ciencias y en Letras en los dos últimos. Como, al mismo tiempo, se incrementaban las peticiones de construcciones escolares para llevar a pueblos desde unos cinco mil habitantes el Bachillerato Elemental y éste era paralelo a los cuatro últimos cursos de la nueva Educación Primaria; se daban todos los elementos necesarios para que eclosionara la sustitución tanto de la Educación Primaria (de 1º a 8º de la escolaridad) como del Bachillerato Elemental (paralelo al periodo de 5º a 8º de la Educación Primaria) por una única y común para todos, por una comprensiva Educación General Básica.

A partir de ahí nos parece que lo que se pretendió, más bien, fue poner en marcha un nivel de desarrollo del principio de igualdad de todos los españoles que, al mismo tiempo, permitía abaratar costes, ya que se suprimía el Bachillerato Elemental con cambios de nombres: A la Enseñanza Primaria se le pasa a llamar Educación General Básica y a los Maestros se les denominan Profesores de Educación General Básica.

No queremos decir que sólo en cambios de nombres se quedara fundamentalmente toda la reforma que propiciara la Ley General de Educación, sino que todo lo demás ya venía a ser fruto de una mayor preparación y de una mayor motivación de los docentes (también con importantes incrementos salariales a partir de 1973), sobre todo de los maestros que pasaron a ser profesores de Educación General Básica, interesándose muchos de los ya titulados en la realización de cursos de especialización y de perfeccionamiento, e incrementándose la formación inicial de los que se titulaban, ya que en pocos años ésta pasó de tres años tras el Bachillerato Elemental (plan de estudios de 1950 que finalizó en 1968-1969) a también tres años, pero después de todo el Bachillerato completo (incluido el COU –lo que suponía tres años más de estudios del antiguo Bachillerato y cuatro tras establecerse, en 1975, el Bachillerato Unificado y Polivalente–, con carácter experimental en 1971-72 en 21 Escuelas Universitarias y con carácter general en 1972-73); y más aún venía a ser fruto

del cambio económico y de mentalidad de la sociedad española, que se podía permitir y que deseaba tener a los hijos de las familias más años escolarizados. La realidad social se construye socialmente (Berger y Luckmann, 1991) y, por ello, la brusca mejora de la formación inicial de los maestros que hemos descrito no es algo que puedan conseguir las leyes y los decretos, sino el cambio de la sociedad, que fue posible por su desarrollo económico.

Pero vamos a referirnos también a otros aspectos de este cambio de mentalidad. Del Dr. Esteve hemos recogido su consideración de que muchos profesores añoran (2003: 41) un sistema educativo que, según entendemos, ha de ser el de la época anterior a la Ley General de Educación. Por ello hemos creído conveniente la descripción general de las reformas educativas.

Existe un amplio consenso en que el trabajo docente en los institutos de Educación Secundaria era mucho más fácil en los años en que acudían a ellos los alumnos seleccionados por un examen de ingreso y que procedían de familias que superaban a la media en sus niveles económicos o que, sin superarla, estaban muy fuertemente motivados hacia el estudio, teniendo que defender unas becas para las que se necesitaba una media de notable. Pero no sucedía lo mismo en las escuelas de Educación Primaria. Recodamos la nuestra, de un pueblo –Chucena– en la segunda mitad de los años 1950. El trabajo no era fácil para el maestro, ni éste era respetado como la literatura nos hace pensar. Podía ser objeto de mofa y de motes insultantes, lo que no nos puede extrañar, dadas las reflexiones de Willard Waller (1932), a las que nos referimos en otro lugar. Y no todos los padres ratificaban con el suyo el castigo de sus hijos, como nos dice Esteve, sino que, en muchos casos, se lo reprochaban al maestro. Aquella escuela no es añorable. Pero, pese a ello, hemos de decir que es una fortuna que se haya podido extender el modelo de una escuela no selectiva, el modelo de una educación común y obligatoria, que entonces sólo llegaba a los 12 –como comprensiva sólo a los 10–, hasta los 16 años, aunque consideraríamos mayor fortuna que la educación pudiera adaptarse en mayor medida a las aptitudes y actitudes reales de los alumnos y, sobre todo, a sus proyectos vitales. Pudiera ser que el incremento de años de escolaridad obligatoria o

Han cambiado cosas como las riquezas familiares, que se han incrementado. Pero el desarrollo económico no se ha producido en paralelo a un desarrollo moral. No podemos decir que la moral pública, como conjunto de referentes sociales respecto a la conducta de las personas, haya retrocedido. Basta que se haya quedado al mismo nivel para que se menosprecie más algunos factores sociales. El incremento de la población escolar a causa de la plena escolarización y el aumento de los años de la misma hacen que se multipliquen los efectos de una actitud despectiva hacia el profesorado que ya existía en las capas más humildes de los años 50.

No podemos creer en el mito de que en esos años a los docentes se les reverenciaba por la sencilla razón de que hemos vivido esa época en una escuela unitaria de un pueblo de unos 2.000 habitantes o algo menos, con lo que nos podemos hacer una idea de lo que sucedía en los medios rurales andaluces. No sólo creemos que nuestra muestra local puede aproximarnos a la comprensión de las actitudes que podían darse respecto a los docentes en gran parte del medio rural andaluz en la coordenada sincrónica, sino que, dado que los años 50, con su retraso económico y social característico, podría simplificar a la mayor parte de todo el siglo XX e, incluso de siglos anteriores, nos podrían también aproximar a la comprensión diacrónica. En este sentido, recordamos un artículo periodístico en la tercera página de ABC, creemos que de Julián Marías, en el que sostenía las tesis de que, hasta que se superó el periodo de postguerra de la Segunda Guerra Mundial, la condición normal o mayoritaria de la humanidad europea era la pobreza, de que la historia de la humanidad respecto al desarrollo económico y al reparto del mismo se puede dividir en dos periodos: hasta los años 50 del siglo XX y los posteriores. En España, por las razones de todos conocidas, la situación se prolongó hasta los años 60. Si nos fijamos en el desarrollo agrícola, podemos entender que las técnicas de los años 50 y de parte de los 60 se parecían más a las medievales y romanas que a las actuales. Por todo eso, creemos que las observaciones que pudimos hacer en nuestra infancia nos permiten cierta proyección histórica como para considerar que el respeto que se le tenía al maestro hasta entonces no era superior al que se le tiene en la actualidad.

Tenemos que distinguir entre respeto y miedo. Quizá en España hasta los años 60 del siglo XX se les haya tenido a los docentes no más respeto, pero sí más miedo. Tenían la posibilidad real –no decimos jurídica– de aplicar, casi con total impunidad,

castigos físicos. Y eso ha podido acarrear unos odios de los que posiblemente hayan sido víctima los docentes posteriores. Aquellos alumnos han sido padres y abuelos de otros alumnos e, indirecta y subconscientemente, sus odios los han podido proyectar en los profesores de sus hijos y nietos, al menos en actitudes pasivas respecto a los problemas para los que estos docentes reclaman su colaboración, que suele ser en los de disciplina. Sin embargo, también hemos de suponer que estos casos de proyección han de ser necesariamente mínimos, pero también hemos de tener en cuenta que, aunque dentro de cada clase sean escasos los alumnos con problemas de disciplina, con ésta o con cualquiera otra causa, la repercusión que tienen en la dinámica escolar es siempre bastante grave.

El hecho objetivo es que ha disminuido la autoridad de los docentes para poder hacer frente a los problemas que se encuentran en su labor. Pero esto viene a ser parte del reverso de la moneda o de los factores negativos de procesos en los que probablemente predominen los factores positivos, de desarrollo social, económico y cultural. Hemos de considerar también la existencia de medios de comunicación que compiten con los docentes. De este proceso, a nuestro entender, sólo hemos de considerar como negativo que nuestra población menos formada se convierta en víctima de una ideologización que le impida su propia autonomía intelectual. Pero todo avance ha de recibir nuestra mejor acogida, aunque nos suponga incomodidad en nuestra labor.

Hemos descrito nuestra escuela popular de la segunda mitad de 1950*. Podemos contrastarla con la que describe de su infancia el Dr. Esteve (2003: 165), que, por el año que señala para su jubilación (pág. 228), no debe ser demasiado más joven que el autor de estas líneas. Él nos describe una escuela en que la autoridad del profesor se veía incondicionalmente respaldada por la del padre del alumno. Esa, a diferencia de la nuestra, tenía que ser necesariamente una escuela de niños de clase media. La clase social de los padres es un dato importantísimo respecto a las relaciones padres-profesores. Fernando Gil (1996: 70) nos habla de la educación represiva que se recibía en la familia debía ser extrapolada a la escuela para que los efectos de la socialización no se contradijeran; que en ella influía desde el fondo el ascetismo, y que el sesgo puritano y autoritario de este tipo de educación sintonizaban con el *carácter*

* De esta misma época también tenemos el estudio de MAÍLLO, Adolfo (1958): *La familia y la educación*, Ediciones del Congreso de la Familia Española, Madrid.

acumulativo que E. Fromm y M. Maccoby (1974:35)** asocia a la clase media de la sociedad capitalista del siglo XIX:

La clase media fue motivada a ahorrar, economizar aferrarse a sus posesiones, a ser puntual y ordenada no sólo en su conducta en los negocios, sino también en sus costumbres sexuales».

Esto ha tenido su continuidad en el siglo XX. Erich Fromm (1984: 188) en *El miedo a la libertad* ya había escrito:

Puede decirse que para grandes estratos de la baja clase media, en Alemania y otros países europeos, el carácter sadomasoquista es típico.

Algunos de los rasgos de la clase media, como nos dice Fernando Gil (pág. 71) coincidían con los expuestos W. Reich (1972: 205ss) en su descripción del *carácter compulsivo* a nivel individual:

- Preocupación pedante por el orden.
- Pensamiento circunstanciado, caviloso.
- Economía o incluso avaricia.
- Reacciones de compasión y sentimientos de culpa.

En resumen, la clase media siempre se ha caracterizado por su afán de mantenimiento del orden, y el enriquecimiento general de nuestra población demuestra que sociológicamente la distribución de clases se debe más a características culturales que a los niveles de renta. Quizá la clase media menos rica sea, precisamente, aquella en la que más destacan sus características.

Pero otro fenómeno que se haya podido producir desde la segunda mitad del siglo XX, quizá en parte como consecuencia de la televisión, pero sobre todo por el desarrollo económico, sería que, al mismo tiempo que se han incorporado a la clase media grandes contingentes de clases inferiores, se ha producido la disolución de sus características tradicionales. Lo que tampoco podemos verlo como algo negativo, por sí mismo, aunque dificulte la labor de los docentes. Este proceso se ha producido en paralelo al de la extensión de la escolarización a prácticamente la totalidad de la población.

** Una página antes estos autores se refieren al carácter social como «síndrome de rasgos de carácter que se ha desarrollado como una adaptación a las condiciones económicas, sociales y culturales comunes a ese grupo».

Pero no ha sido éste el único factor, tampoco podemos identificar todos los factores ni sus pesos en el proceso de pérdida de autoridad de los docentes. Entre estos factores tenemos que considerar los relativos al modelo educativo de libre desarrollo que describe Esteve (2003:134ss) y que

nace de la unión entre el rechazo generacional de los padres actuales al modelo de la educación como imposición exterior de los adultos y la popularización de las teorías psicoanalíticas, difundidas en una versión muy particular por los grandes medios de comunicación

¿Este rechazo generacional de los padres actuales al modelo de la educación como imposición exterior de los adultos puede ser considerado como un fenómeno que se ha venido produciendo durante toda la historia con cada nueva generación? Evidentemente no ha sido así. Si había un modelo educativo tradicional, con todos sus errores, que les reconocemos *a posteriori*, pero muy sólido y muy fuerte en su momento, ha de ser porque, en lo fundamental, se transmitía de generación en generación. Contra esta afirmación se puede argumentar que probablemente siempre se hayan producido enfrentamientos entre generaciones. Podemos asumirlos y, al mismo tiempo, llegar a percatarnos de que estos reiterados enfrentamientos intergeneracionales no cambiaban sustancialmente el orden de las cosas porque también era frecuente que las nuevas generaciones, aunque en su juventud no hubieran asumido los valores de sus padres, los asumían en su madurez. Se consideraba que las etapas de la vida se podían clasificar en relación a estos valores, desde el rechazo a la actitud que manifiesta la expresión “mi padre tenía razón”. Por supuesto, la sociedad era netamente patriarcal.

¿Cuándo se ha producido el cambio? Probablemente el cambio de mentalidad se haya en paralelo con el cambio económico que hemos descrito y del que creemos mentor a Julián Marías. Si en los años centrales del siglo XX se ha producido un cambio económico tal que, de ser pobre la mayor parte de la humanidad occidental, la pobreza ha venido a ser minoritaria, este mismo cambio económico (en algo o en mucho podían tener razón Marx y Engels) ha podido ser causa del cambio de mentalidad.

¿Cuándo puede haber nacido en realidad este rechazo generacional de los padres actuales al modelo de la educación como imposición exterior de los adultos? Podemos incluso, incluso, aventurarnos a establecer, sin demasiado riesgo de error, una fecha que pueda marcar en la Europa occidental el punto de inflexión en se incrementa este rechazo

de las madres y de los padres a educar a sus hijos en los estilos autoritarios propios de otro modelo, el de la educación como molde, que también nos describe Esteve (págs. 125ss): Mayo de 1968. Que mucho antes se hubiera publicado el libro del doctor Benjamín Spock, cuya primera edición parece ser de 1940 –se le conoce la de 1945–, extendiéndose por las poblaciones de 39 idiomas –en castellano una de las ediciones es de 1989–, no significa que haya que considerarlo como el motor básico de un cambio de mentalidad educativa propiciadora de que se le permita al niño ir descubriendo el mundo por sí mismo, de que él pueda ir elaborando sus propias ideas de los valores y de las normas sociales y morales sin la intervención de los adultos, calificada de imposibilitadora de la creatividad infantil. Ni el libro, contradicho, por otra parte por Sutter y Luccioni (1959) y por Michaux (1975), ni tampoco las propias ideas de Freud pudieron tener éxito sin otros factores, como los que aquí se describen, que afectasen en mayor medida y de manera más agresiva a la población del mundo capitalista.

Pero, ¿por qué se pudo producir la eclosión parisina de mayo de 1968, con la conciencia de que era un fenómeno que, aunque tenía su epicentro en la capital francesa tenía sus causas y consecuencias en toda la Europa capitalista? Hemos de contar con la conmoción que significó la Segunda Guerra Mundial, causada, a su vez, por una ideología en la que el autoritarismo pudo haber llegado a su cenit, y para el caso concreto de España también la Guerra Civil de 1936, pero probablemente el rechazo a las ideologías, que habían causado procesos bélicos en la primera mitad de la centuria de una gravedad sin precedente en la historia, se haya hecho posible por la mejoría económica ya bastante perceptible en 1968, cuando, por otra parte, los que habían vivido la Segunda Guerra Mundial como niños también se habían hecho con todos los resortes de la sociedad.

Este cambio de mentalidad, que creemos vinculado al desarrollo económico, porque sin éste probablemente el efecto del terror hubiera sido el contrario (el miedo, la sumisión, el que expresa E. Fromm), también lo podemos ver incluso dentro de la sociedad española, aunque en ella perviviera el mismo régimen político, que, por cierto, también se estudia en su evolución, en etapas bien diferenciadas. El desarrollo económico pudo permitir que la política de becas, por ejemplo, pasara de unas cien para toda España en los años 50 a un muy brusco incremento en los 60 y, sobre todo que las familias más modestas se pudieran permitir prescindir de la joven mano de obra de los

hijos, que tradicionalmente venían colaborando en la economía doméstica desde edades muy tempranas, con lo que en 1968 tenemos ya un alumnado universitario con una estructura socio-económica muy diferente del anterior, aunque tampoco podemos olvidar los movimientos estudiantiles de los mismos años 50. Sobre las luchas estudiantiles en España trató en 1967 Antoliano Peña.

Los jóvenes de esa época de toda Europa occidental, destacando los de niveles universitarios, no sólo se manifestaron contra el nacional-socialismo, sino que asumieron otras ideologías, entre las que cabe mencionar el modelo la educación como libre desarrollo, que nos dice Esteve, en parte inspirado en el psicoanálisis freudiano. Ello hace que sea característico del mismo la convicción de hay que evitarle al niño los sentimientos de culpa y las frustraciones, pensando que éstos les marcan irreversible y muy negativamente. A causa de esto, los padres, que, en muchos casos, de las teorías sólo conocen vulgarizaciones, se nos pueden presentar, en ocasiones, dispuestos a enfrentarse a cualquier profesor del que llegue a pensar que exige mucho a su hijo o, peor, que le ridiculiza en público preguntándole lo que no sabía.

Se trata, pues, de una pedagogía que no educa el esfuerzo, sino en la comodidad, de una pedagogía irresponsable que no concibe que los grandes errores del mañana se puedan generar en las pequeñas concesiones del presente. Los educadores profesionales y los padres necesitan de una manera destacada de la capacidad previsor, la capacidad para interpretar los acontecimientos de su tiempo mientras ocurren. Se ven muchos padres con incapacidad para comprender el daño que le ocasionan a la educación de sus hijos el no contrariarles sus impulsos cuando son pequeños, quizá por comodidad. Los profesores españoles de Secundaria, según revela la encuesta presentada el día 4 de febrero de 2005 por el Centro de Innovación Educativa (CIE-Fuhem) y elaborada por el Instituto IDEA —publicada en ABC y en Eduforma por R. Barroso el día siguiente—, atribuyen las causas de los conflictos que viven en la escuela a la permisividad que tienen los padres con los hijos. El 86,2% de los docentes consideran que «los alumnos hacen en casa lo que quieren». También desconfían de las relaciones entre padres e hijos, llegando al 83,7% los profesores que consideran que los padres no se implican en la educación de sus hijos. En contra, el 79,6% de los padres opina que sí lo hacen. El 50% del profesorado percibe poca comunicación entre padres e hijos, y el 51% que la convivencia familiar se ha deteriorado en los últimos años. En el mismo día en que

aparece esta noticia en la prensa, el autor de estas líneas ha observado a una niña pequeña, quizá menor de 3 años, revolviendo en los estantes de un supermercado ante la pasividad de su madre y de su abuela, que solamente le instaban a que se les acercara para poder aproximarse con ella hacia la caja. No sólo no le censuraron en absoluto que jugara a cambiar de sitio los yogures, sino que le dieron, para se lo tomara, uno líquido, que, por cierto, no pagaron después. Estas conductas familiares demuestran muy poca capacidad previsora en cuanto a la educación de los hijos.

Esteve también piensa que hay profesores que no se ocupan de la educación de sus alumnos, sino que, por el contrario, sintiendo añoranza de una educación academicista, «se niegan a aceptar más responsabilidades que las de explicar sus materias» (2003: 114). Por nuestra parte, podemos decir que no nos hemos encontrado nunca con profesores de este tipo.

3.9. El marco histórico del cambio educativo

Bourdieu nos habla sobre las inversiones familiares en educación. Todo viene a decirnos que sólo el *excedente* de un *presente* cualquiera se invierte en *futuro*. No se puede invertir para un *mañana* mejor los escasos bienes que sean imprescindibles para la *supervivencia* de *hoy*. Le educación es siempre una inversión en *futuro*.

En la España de los años 1960 ya se hizo posible para muchas familias esta inversión en *futuro*. Y las familias emplearon estrategias para poder rentabilizar sus escasos excedentes: ingreso de sus hijos en seminarios sacerdotales (diocesanos y de órdenes religiosas) en los que su coste era muy inferior a los de los demás internados en que los mismos pudieran estudiar; solicitud de becas, que también pudo crear un Estado en el que, igualmente y de manera paralela a las familias más modestas, se empezaba a producir algún excedente; estudio, mediante la ayuda de maestros del pueblo, por enseñanza libre de aquellos hijos que no habían podido beneficiarse de ninguna de las dos alternativas anteriores y a los que se podían liberar de la obligación, que todavía entonces se consideraba, de empezar a colaborar, mediante el trabajo, en la economía

familiar. No se trata fundamentalmente de buena o de mala voluntad, sino de dinero. Y éste no es algo que se pueda improvisar ni que nazca fundamentalmente de ningún proceso de concienciación colectiva, al que se refiere el Dr. Esteve (2003) con su teoría de la «tercera revolución educativa» en la que invierte la metodología marxista sobre ideología y realidad.

Además de la creación de becas, el Estado de los años 1960 inició un lento proceso de construcciones escolares y de reorganización de las unidades existentes en escuelas graduadas. Se incrementó el número de institutos de segunda enseñanza llevándose a las comarcas unos niveles educativos, como el Bachillerato Elemental, que antes sólo se impartían en las capitales de provincia. En este planteamiento no son ajenos el estudio de 1963 del Ministerio de Educación Nacional y la O.C.D.E., *Las necesidades de educación y el desarrollo económico-social de España*, ni los de la Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social (1964), ni los de Salustiano del Campo (1965), de José Cazorla (1965), de R. Díez-Hochleitner (1965), del III Congreso Nacional de Pedagogía (1965), de Andrés Orizo (1966), de Siguán Soler (1966), de Tena Artigas (1966), de la IV Semana Internacional de Estudios Sociales (1966). En todo caso, no podemos negarle al Dr. Esteve alguna razón en su planteamiento: Como consecuencia de que había algún excedente económico y de que éste se podía dedicar a la educación, se produjo cierta mentalización colectiva a favor de ésta, como una forma de *inversión en futuro*.

Para propiciar este cambio de mentalidad, que, de acuerdo con la metodología de Carlos Marx, habría que considerar que se apoya en la infraestructura, ya se ocupaba de sus condiciones Amando de Miguel (1965), como también el Informe Foessa (1966). Se trataba de que por fin despertara una sociedad largo tiempo dormida. Pero no lo lograba ningún beso de ningún «príncipe azul», sino el desarrollo económico que pudo llegar a España desde los países de nuestro entorno, a causa de la permeabilidad obtenida con nuestra entrada en la ONU, que posibilitó nuestra industria turística, la cual no sólo mejoró nuestra economía, sino que también abrió nuestras puertas mentales o ideológicas, mejorando tanto nuestra percepción del mundo exterior como la de éste con respecto a los españoles.

Un desarrollo económico que necesariamente se vincula al desarrollo de los factores que lo hace posible, destacando, de entre ellos, el de las personas que lo protagonizan, por lo que ya la enseñanza interesaba mucho más que unos años antes. Consideramos, por ejemplo, además del Informe Foessa ya reseñado, la «Encuesta sobre la enseñanza primaria y media» (Instituto de la Opinión Pública), también de 1966 y, más aún, los estudios del mismo año de *las necesidades de graduados en España en el período 1964-1971* (MEC/OCDE, 1966a), de *la investigación científica y técnica y sus necesidades en relación con el desarrollo económico de España* (MEC/OCDE, 1966b), y de la «Organización y financiación de la enseñanza superior» (Moncada, 1966), así como el de López Medel (1967) sobre la Universidad española. Y, aunque con muchas limitaciones propias del momento (se publicó en París), ya en 1966 se hacían estudios sobre las ideologías y el sistema de enseñanza en España (Linares, 1966).

Creemos, como ya hemos dicho, que la Ley General de Educación de 1970, más que inicio de un proceso, fue la consecuencia del que se venía gestando en los años inmediatamente anteriores. ¿Podemos hablar de cambio de mentalidad?, ¿de estrategia política, quizá en el mejor sentido del concepto?, ¿de desarrollo social?, ¿de desarrollo educativo?, ¿de estrategia de desarrollo económico? Quizá la Ley General de Educación supusiera todo esto y algo más al mismo tiempo.

La Ley General de Educación de 1970 supuso la adquisición de tres elementos fundamentales de nuestra política educativa:

- Comprensividad hasta los 14 años.
- Obligatoriedad hasta los 16 años.
- Extensión de la escolaridad preuniversitaria de once a doce años.

Como ya hemos dicho, la Ley General de Educación de 1970 estableció, al menos a nivel teórico con su artículo 40.2a, la obligatoriedad escolar hasta los 16 años, por señalar como obligatoria a la Formación Profesional de Primer Grado para todos aquéllos que no cursaran Bachillerato. Bien es verdad que este artículo sólo llegó a cumplirse en el sentido de otorgar carácter de gratuidad total, equivalente a la de la E.G.B., al nivel educativo al que se refiere, pero no se hizo cumplir, quizá, entre otras razones, porque los alumnos no adquirirían un nivel suficiente para iniciarla con éxito.

Como se podía acceder a ella, además de con el título de Graduado Escolar, con el Certificado de Escolaridad, que no indicaba nivel concreto, gran parte de los que accedían con éste era víctima de lo que se viene en llamar (nosotros no compartimos este concepto, o no creemos que se deba asumir como tal de manera generalizada e indiscriminada) «fracaso escolar»*. Para evitarlo y para que se concluyera la E.G.B. con el título de Graduado Escolar también se decretó la posibilidad de repeticiones hasta los 16 años. En todo caso, tanto esta permanencia en la E.G.B. por encima de los 14 años como el estudio de la teóricamente obligatoria –para los que no cursaran Bachillerato– Formación Profesional de Primer Grado dependían de la voluntariedad de los alumnos y de sus padres.

El tercer elemento que hemos mencionado –la extensión de la escolaridad preuniversitaria de once a doce años– parece muy acertado en un proceso de extensión de la comprensividad: El Bachillerato, que vino a sustituir, dentro del periodo de escolaridad al anterior Bachillerato Superior, de dos cursos, pasó a tener tres. Con ello tenemos que, para reforzar todo aquello en que la E.G.B. no pudiera llegar al nivel –aunque esto de los niveles, como nos muestran Baudelot y Establet (1990: 21ss) es siempre muy relativo– del anterior Bachillerato Elemental, el alumno, contaba, con posterioridad a aquella y antes de la Universidad, con un curso más que los del sistema anterior.

En nuestra sociedad venimos considerando como un avance social y educativo la mayor duración de la escolaridad obligatoria. Pero podríamos considerar la posibilidad de que esta mayor duración no sea sino una consecuencia de la estructura económica y laboral de nuestro momento histórico. Nuestra economía en la actualidad no necesita del trabajo de los niños, salvo en capas económicas prácticamente marginadas. No sólo no necesita del trabajo de los niños, sino que más bien necesita que una gran parte de la población no demande empleo hasta los 25 e, incluso, más años. La forma de conseguir esto último está en la escolarización universitaria, que mantiene baja la tasa de demanda de empleo. Si esto podemos decir de la Universidad, ¿qué no podemos decir del periodo

* En esto coincidimos con José Manuel Esteve y con Christian Baudelot y Roger Establet (1990): Cualquier avance educativo, aunque sea insuficiente para la superación del nivel al que se refiere por parte del alumno, es un éxito –no un fracaso– para éste.

de educación obligatoria? ¿Los niños están escolarizados por generosidad o por necesidad de la sociedad?

En todo caso, tenemos que considerar a los centros docentes no sólo como lugares en los que se entretienen a los alumnos para que no demanden empleos, sino como centros de formación para empleos de mayor calidad, pero también asumiendo que existe la posibilidad de frustraciones por parte de los que lleguen demasiado tarde al mercado laboral o no vean compensados económicamente los años de retraso en el mismo.

La extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, establecida de manera más firme, aunque tampoco su cumplimiento pueda ser total**, por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), no se debe, en nuestra opinión, a un cambio de mentalidad que llegue por sí mismo y que permita pasar de una educación de élites a una educación común para todos, sino a las necesidades de un sistema, sobre todo de su parte social y económica, con una estructura laboral muy diferente de la que todavía se daba en los años 1960: Entonces todavía se daba el aprendizaje en las empresas y se empezaba a trabajar desde unos 12 ó 14 años de edad. En una «sociedad del conocimiento», en una sociedad con avances tecnológicos como la actual no hay trabajo para las franjas de edad y de niveles de conocimiento que todavía lo encontraban en los años 1950 y 1960. Seamos realistas: Mejor que tener a los adolescentes en las calles parados y desamparados es tenerlos en los centros educativos. Lo más importante en ellos no es que aprendan, sino que no se pierdan en la toxicomanía o en otros vicios. Y, si encima avanzan en educación y en conocimientos, aún mejor.

También corresponde a las estructuras económica y laboral (a la sociedad y a la economía del conocimiento) la necesidad de mayor preparación para el acceso a los puestos de trabajo:

La escuela debe formar y seleccionar en grandes masas a poblaciones dotadas de capacidades relativamente definidas. Para lo mejor y para lo peor, constituye una de las grandes burocracias modernas (Baudelot y Establet, 1990: 63s).

** En centros de Educación Primaria quedan a veces Libros de Escolaridad sin recoger por sus propietarios, cuando son precisos para el ingreso en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. También se conocen casos de alumnos que abandonan precozmente este mismo nivel educativo.

Tanto si se mide por el título como por el número de años de formación, el nivel de instrucción ejerce efectos positivos tanto en la calidad de la fuerza laboral como en la productividad (pág. 55).

Acierta, sin lugar a dudas, el Dr. Esteve (2003) cuando plantea la necesidad del cambio de mentalidad de los docentes en el sentido que han de importarles más la educación que la enseñanza, aunque estos conceptos no sean tan fáciles de delimitar. Hemos de ser conscientes también de la dificultad que supone para los profesores casar los conceptos de obligatoriedad, gratuidad y comprensividad de la educación con que ésta logre los objetivos establecidos, los objetivos que posibilite al alumno para enfrentarse a su futuro, y que, al mismo tiempo, evite todo posible problema de frustración, de autoconcepto, de seguridad del alumno en sí mismo.

Se pretende hacer ver a los profesores que más importantes que los conocimientos son las competencias que pueden desarrollarse en los alumnos. No tenemos dudas en este sentido. Lo difícil se señalar cómo se desarrollan las competencias desligadas de los conocimientos. Los padres de los alumnos lógicamente exigen a los profesores que los preparen para su futuro: estudios posteriores y/o trabajo, y que cuiden su estabilidad emocional, no exigiéndoles más de sus posibilidades. Hasta aquí no sería demasiado difícil. Pero hemos de contar también con las motivaciones y las voluntades de los alumnos, muchos de cuales, cuanto más fáciles les son sus estudios, más se confían en que pueden dejar contenidos para última hora, retrasándose hasta niveles muchas veces insuperables. Los contenidos de la enseñanza obligatoria podrían ser asequibles para la mayor parte de los alumnos, si no fuera por la dejadez que tienen en muchas ocasiones.

Los problemas respecto a los conocimientos y/o competencias de los alumnos derivan fácilmente en problemas de conducta, ya que, cuanto menos destaquen académicamente un alumno, más necesidad tendrá de reforzar su autoconcepto en el grupo de pares mediante estrategias contraescolares –por emplear el término de Paul Willis. Los problemas de violencia escolar son cada día mayores porque cada vez son más los alumnos que están muy a disgusto en el sistema educativo o que tienen que ganarse su autoconfianza mediante la agresión.

No parece que haya otros trabajadores cuyos objetivos laborales estén tan condicionados por voluntades ajenas como los tienen los profesores. Su trabajo consiste en penetrar en la fluencia de la conciencia –en expresión fenomenológica– de sus alumnos para enriquecerla y eso no es posible sin la colaboración de éstos. Se trata de objetivos difíciles de conseguir y de evaluar. Mucho más gratificantes son los trabajos donde sean más perceptibles los objetivos.

Nos parece observar que el Dr. Esteve es un firme partidario de la comprensividad. Sin embargo también se hace alusión (2003: 60) a que

algunos profesores de secundaria, pensando honestamente en la mejor solución educativa para sus alumnos, se cuestionan muy seriamente sobre el sentido que tiene prolongar la escolaridad actual, con un currículo único de corte académico, en el caso de alumnos reincidentes en el más absoluto fracaso escolar, cuando el alumno se niega formalmente a seguir en el aula.

Porque hay que tener en cuenta que la LOGSE*, no sólo ha significado mayor firmeza en la escolarización hasta los 16 años, sino también el incremento de años de escolaridad de «corte académico», si comparamos el tercero y el cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria con los dos cursos de la anterior Formación Profesional de Primer Grado que se ubicaban en la misma franja de edades y que representaban una solución de interacción entre lo intelectual y lo manipulativo; una solución de expectativa laboral, que permitiera a los alumnos una salida al tedio escolar, que tantos problemas acarrea a los docentes; una preparación laboral.

Claro está que también la anterior Formación Profesional de Primer Grado era paralela a los dos primeros cursos del Bachillerato Unificado y Polivalente, que también podía significar una situación selectiva. Concretamente Esteve (2003: 60) afirma que la solución no está en volver a «situaciones selectivas», sino «en ofrecer una solución educativa a la diversidad, sin imponer el modelo de escuela intelectualista, propio de la etapa anterior, como una solución única».

Nosotros, sin embargo, creemos que no hay nada más selectivo que un Bachillerato de sólo dos años, como el que ha establecido la LOGSE. ¿Quién impide que los colegios de élites (que los sigue habiendo) no conviertan a la Educación

* Se nos puede cuestionar la referencia a la LOGSE cuando tras ella han venido la LOCE y la LOE. Pero consideramos que la Ley que ha estructurado el sistema educativo ha sido la primera, mientras que las posteriores sólo han podido modificar aspectos menores.

Secundaria Obligatoria, en niveles de exigencia, en un Bachillerato Elemental, con lo que sus alumnos, a diferencia de los de colegios públicos cuentan con una preparación a la Universidad de seis cursos? Sin embargo, todos aquéllos que no pueden permitirse pagar colegios privados no-concertados se ven en la obligación de una aceleración de dos cursos.

Todo esto se relaciona con el tema de la indefinición en la que, por exceso de ideologización, se encuentra la educación, y con las tensiones que esta misma indefinición crean en los docentes: ¿Dónde termina la adaptación a la diversidad y dónde empieza la marginación de unos alumnos que siguen un itinerario diferenciado?, ¿cómo compatibilizar una educación no-selectiva y común con una educación que ha de preparar a futuros profesionales?

Más adelante, cuando se refiere a la diversificación en los niveles de conocimiento (2003: 186), nos dice que

la incorporación masiva de todos los alumnos a nuestras aulas, propia de la generalización de la escolaridad obligatoria, hace que nuestro sistema escolar mantenga en las aulas a un cierto número de alumnos con serias dificultades para seguir el ritmo de la enseñanza, a alumnos con serias lagunas de aprendizaje y a otros que declaran abiertamente que no quieren estar en clase

Sinceramente creemos que el sistema educativo ha de ser un lugar en que los alumnos se sientan felices y satisfechos consigo mismos, un lugar que permita a cada uno avanzar de acuerdo a sus características e intereses. El mismo Esteve (2003: 228) nos lo dice: «No tiene sentido dar respuestas a quienes no se han planteado la pregunta». También (pág. 229), refiriéndose a la enseñanza que para los profesores ha de ser «como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a [sus] alumnos» (2003: 228), una aventura que les rescate del tedio y del aburrimiento, nos está mostrando la importancia de que también para los alumnos sea vivida como la aventura satisfactoria de su desarrollo personal. Hace falta – permítasenos la expresión– condimentar la educación con una buena dosis de la filosofía de Alfred Schütz para que lleguemos a considerarla como la mejor ocasión para que los alumnos –y también los profesores, ¿por qué no?– puedan concebir y desarrollar sus propios proyectos vitales.

Otro concepto de Esteve que cuestionamos aquí es su afirmación de que muchos profesores añoran (2003: 41) su paraíso perdido: el de la «pedagogía de la exclusión», el de la educación academicista y elitista, un «sistema educativo basado en la exclusión permanente de los alumnos con más dificultades para aprender» (2003: 44). Sinceramente, viviendo el día a día de la Educación Secundaria y del Bachillerato en un Instituto, donde hay profesores de muchos tipos, nos resulta muy difícil asumir que alguno de ellos tenga estas añoranzas.

Con respecto a las añoranzas hay que considerar no sólo que se refieren necesariamente al pasado, sino también que siempre se refieren a un pasado imaginado. Nunca tenemos en nuestras mentes unos pasados reales. Los pasados en la memoria siempre se nos presentan filtrados, con datos seleccionados. Alfred Schütz (1995: 197) se refiere a un famoso capítulo de los *Principios de psicología* de William James en que éste analiza nuestro sentido de la realidad. Nos dice que, según él, la realidad significa simplemente una relación con nuestra vida emocional y activa y que el origen de toda realidad es subjetivo, siendo real todo lo que excita y estimula nuestro interés. Así pues, no tiene sentido la añoranza de una realidad pasada, simplemente porque, en cuanto pasada, ya no es realidad. Si la presente es subjetiva, ¿qué decimos de la pasada? La añoranza del pasado no sería más que una relación subjetiva con una entidad también subjetiva, constantemente reconstruida por nuestra memoria. La memoria, más que un registro de algo real del pasado, es su reconstrucción de acuerdo con nuestro interés en el presente, si bien esta posibilidad de reconstrucción queda muy limitada por lo que llamamos «realidad».

3.10. El profesor ante los niveles de los alumnos

Baudelot y Establet sostienen en su libro de 1990 que el nivel educativo de nuestro alumnado está subiendo. Con ello responden a las críticas hacia los sistemas comprensivos que afirman la bajada del nivel medio. Nosotros, de acuerdo con estos autores, nos interrogamos: ¿Qué se entiende por nivel? y ¿sobre qué poblaciones se calcula la media? Vamos a empezar por la segunda cuestión: Si la media se calcula sólo

con los que estudian los niveles educativos correspondientes, pudiera estar bajando, dada la inyección de alumnos que antes no accedían a la educación:

No es que se hayan agravado entre los alumnos de 11-12 años las dificultades de lectura; se trata simplemente de que ahora se aceptan en el colegio a los que antes no ingresaban (pág. 27).

o, lo que viene a ser lo mismo, la abandonaban pronto:

La prolongación media de la permanencia en la institución escolar se ha prolongado considerablemente» (pág. 33).

Pero, si la calculásemos con todos los de la misma edad o de los mismos grupos de edades, con seguridad estaría –está– subiendo:

Los niveles de titulación se elevan regularmente de una generación a otra por la disminución de la proporción de los no titulados o de los poseedores tan sólo del certificado de estudios (pág. 47)

Nos vamos ahora a la primera cuestión: ¿Qué es el nivel? Ni que decir tiene que el término lo estamos empleando en dos sentidos, ya que es parte de la estructura escolar oficial y también es el grado de adquisición, de dominio, de desarrollo, de utilización... por los alumnos de las competencias, de los conceptos, de las actitudes, de los procedimientos que están previstos para cada una de esas partes. Nosotros nos referimos a este segundo sentido: al grado que adquieren los alumnos. Consideramos con Baudelot y Establet que los niveles no son estáticos, sino que, por su propia esencia, son dinámicos. Pretenden en cada momento su correspondencia con la estructura de las significaciones cognitivas (incluyendo en este término, al menos, también a las tecnológicas) de la sociedad. Viene a esto, con toda su plenitud, el tema del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982), con sus principios fundamentales:

1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
2. El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Lo que se dice de la persona individual también se aplica al colectivo social, en cuanto cada uno de los que lo forman funciona con estos principios y engarza sus significaciones con las de los demás.

Antes de Einstein no estaban en la *estructura cognitiva social* los elementos de su filosofía, sin que ello impidiera el normal funcionamiento de la sociedad, pero en la actualidad son importantes. En relación a estos elementos filosóficos y científicos, en función de lo que ellos mismos significan para el ser humano (*significación* que se da mediante la *interacción social*), en nuestro momento histórico se orientan nuestros actos. Y uno de los actos de nuestras autoridades, en cuanto nos representan, es el de insertarlos entre los *contenidos curriculares de los niveles educativos*.

El tercer principio nos viene a decir que los niveles de significación de las cosas cambian mediante la interacción social. Esta *interacción social* lógicamente se da también en relación a la propia realidad a la que se refieren las cosas, como la necesidad de su uso en el avance tecnológico, o por el mero deseo de avanzar en el conocimiento de esa misma realidad. Einstein, por seguir con el mismo ejemplo, se encontró con unos elementos que le llevaron a una serie de teorías. En la elaboración de éstas no sólo influyeron los elementos encontrados, sino sobre todo la significación que ellos tenían para una persona concreta como Einstein. Y él orientó sus actos hacia ellos de acuerdo con esta misma significación. Como él no era una isla en el universo cognitivo, en su interacción social con los demás, pudo lograr que lo que inicialmente sólo era significativo para él pasara a serlo para los demás. Hasta ese momento la concepción del mundo era la newtoniana y ésta se enriqueció con la del autor de la teoría de la relatividad. El mismo Einstein se sorprendía de sus propios cambios, llegando a pensar que su lápiz era más inteligente que él, cuando, según escribía, se le iba abriendo un mundo hasta entonces ignoto.

El proceso que hemos descrito se da, aunque gradualmente, en todos los ámbitos sociales, en todos los «subuniversos» a los que se refiere William James en sus *Principios de psicología*. No se restringe, pues a los de las comunidades científicas. Para éstos, a la cabeza cuando se trata de cambios de paradigmas científicos, viene a coincidir el que Thomas S. Kuhn (1979) denomina «revolución científica». Ni siquiera en este ámbito los conceptos se imponen sólo por sus valores intrínsecos, sino que influyen muchos otros factores extra-epistemológicos.

Un ejemplo obligado en la actualidad sobre cambio de significaciones lo tenemos en los conocimientos informáticos. Hace pocos años éstos a nadie se le exigía para una correcta interacción social. Hoy, en cambio, vienen a ser imprescindibles.

No parece que sea necesario que pretendamos mayor precisión de este concepto de *estructura cognitiva social*, como conjunto estructurado de los conocimientos de una sociedad o de un grupo social determinada en un momento histórico determinado. Los factores estructurantes serían los «subuniversos» correspondientes que se dan en esa misma estructura social. Pero podemos relacionarlo con otros.

Berger y Luckmann (1991) utilizan un concepto que toman de Alfred Schütz (1974, 1995, 2001), el de *acopio* social de conocimiento*.** De éste nos dicen que, organizado en campos semánticos, «se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana» (pág. 60). Mediante los campos semánticos se ordenan significativamente todos los sucesos rutinarios cotidianos, posibilitándose la objetivación, la retención y la acumulación de la experiencia biográfica e histórica; una acumulación siempre selectiva,

ya que los campos semánticos determinan qué habrá que retener y qué habrá que “olvidar” de la experiencia total tanto del individuo como de la sociedad.

La interacción de cada sujeto con los demás, en cuanto que viven todos en un mundo de sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimientos, resulta afectada constantemente por su participación en ese «acopio social de conocimiento», al que nosotros, que lo consideramos estructurado según las situaciones sociales de los individuos y de los grupos, y estructurante de los roles, le damos la denominación ya mencionada.

Otro concepto del mismo ámbito científico y, por tanto, relacionado con el anterior es el de «distribución social del conocimiento», con el que Alfred Schütz se interesa en el estudio de la estructura del mundo del sentido común en la vida cotidiana:

Todas las tipificaciones de pensamiento de sentido común son en sí mismas elementos integrantes del *Lebenswelt* sociocultural histórico concreto dentro del cual rigen como presupuestas y como socialmente aprobadas. Su estructura determina, entre otras cosas, la distribución social del conocimiento y su relatividad e

* «Acervo», en lugar de «acopio», en la traducción de la obra de Schütz.

** La cursiva es nuestra.

importancia para el ambiente social concreto de un grupo concreto en una situación histórica concreta. Encontramos aquí los legítimos problemas del relativismo, el historicismo y la llamada sociología del conocimiento (Schütz, 1995: 150).

En otro lugar Alfred Schütz y Thomas Luckmann (2001: 126s) definen la adquisición de conocimiento como «la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido, de acuerdo con su significatividad y tipicidad», y, en el análisis de los correlatos subjetivos de la distribución social del conocimiento, consideran que

el conocimiento general es rutinariamente transmitido a todos, y el conocimiento especial solamente a determinados tipos sociales; pero todo conocimiento es *fundamentalmente* accesible a todos (pág. 296).

Cuando se dice «tipos sociales» los autores se están refiriendo a los que encarnan los «roles». Berger y Luckmann (1991: 175) nos dice que,

olvidando por un momento sus otras dimensiones, podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo.

Desde esta perspectiva toda la educación escolar ha de ser entendida como una preparación, si no directamente para el trabajo, sí para la vida adulta, en la que las personas son sujetos de roles, ciertamente no todos laborales. Distinguen estos mismos autores entre los «submundos» internalizados –los conocimientos– en la socialización secundaria y el «mundo de base» adquirido en la socialización primaria, considerando a los primeros, frente a éstos, como realidades parciales. Nos dicen también que

el acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo “familiar” (pág. 180).

Concluimos constatando que nuestra *estructura social cognitiva* abarca tanto al *acervo común de conocimiento* como a los conocimientos especializados y estructurados en la *distribución social del conocimiento*.***

Y también concluimos con que los niveles curriculares, que son en realidad los que nos interesan, han de cambiar para su adaptación a la realidad de cada momento, a esa *estructura social cognitiva*. Y con estos cambios difícilmente podemos hablar de subida/bajada de niveles. Pero pudiera suceder que no supiéramos en cada momento

*** La cursiva es nuestra.

cómo se jerarquizan los conocimientos, cuáles son más relevantes y cuáles menos. Pudiera suceder lo que nos insinúan Baudelot y Establet (1990: 36), que tuviéramos unos niveles escolares que sólo fueran válidos para la escuela. Hay que tener en cuenta muchos factores para esta posible disfunción, entre ellos la abundancia de «subuniversos», con objetivos muchas veces contrapuestos, en nuestra propia sociedad. No se procura de una forma directa, unitaria y unívoca el objetivo que parece obvio: el desarrollo social y económico. Causa de disfunción pudiera ser, por ejemplo, que los profesores, entre los contenidos curriculares, priorizaran de manera diferente según la significación que les otorgan.

Las secuencias de aprendizaje pueden también manejarse según los intereses creados de quienes administran el cuerpo de conocimiento (Berger y Luckmann, 1991: 177)

Podemos entender como muestras de disfunción las modas curriculares. Hasta 1967-68, en su curso llamado «preuniversitario», el autor de estas líneas no tuvo conocimiento de la llamada matemática moderna, sin embargo ya tuvo que explicarla en los cursos 5º, 6º y 7º de Educación Primaria que tuvo en su primer destino como maestro en 1970-71. El estudio de la matemática moderna se impuso en muy pocos años, y su vigencia, también en pocos, aunque en algunos más, acabó declinando. La adecuación a las necesidades de la sociedad siempre ha de estar en cuestión. Ahora nuestra sociedad, que se ha llegado a llamar a sí misma «sociedad del conocimiento», tiene necesidad para su propio desarrollo económico y tecnológico de nuevas metas de la educación en Europa para responder al desafío de que nuestra economía basada en el conocimiento sea antes de 2010 la más dinámica y competitiva del mundo, según propósito presentado por Viviane Reding (2002), comisaria europea de Educación y Cultura, en noviembre de 2002 (Esteve, 2003: 18s). De la terminología de «sociedad del conocimiento», que surge, como vemos en el ámbito político, ya hemos dicho que nos parece pretenciosa e inapropiada científicamente, ya que no hay existido ninguna sociedad que no se haya fundamentado sobre el conocimiento. Por otra parte tampoco es aséptica ya que nos informa del dominio que se pretende de los países desarrollados y con la estructura científica y económica apropiada para la creación de diseños y patentes (propiedad intelectual) no sólo sobre los países pobres, sino también sobre los países ricos sin los niveles de formación suficientes como para competir en productos intangibles.

Baudelot y Establet (1990) escriben mucho sobre la imprecisión del concepto «nivel» y también que es «una vieja idea de viejos»:

El nivel y su descenso podrían reducirse a una vieja cantinela destinada, frente a la irrupción de los jóvenes, a tranquilizar sobre su propio valor a las generaciones de una cierta edad. La afirmación “el nivel baja” se manifiesta, en efecto, como un juicio atribuido a los menores por los mayores quienes, midiendo a las generaciones jóvenes por el rasero, real o supuesto, de los rendimientos que pretenden haber logrado en la época de su juventud, llegan a la conclusión de la superioridad de los de más edad. La dimensión social de este juicio resulta evidente: es gerontocrática (pág. 133)

Suponemos que la crítica no sería tan despectiva si se hiciera sobre los profesionales de la educación que, basándose en la memoria y teniéndose en cuenta lo que ya hemos dicho sobre ella, comparen, por ejemplo los conocimientos que se impartían en 6º de E.G.B. con los de la actual Educación Primaria. Más aún: Pueden compararse, para evitar las reconstrucciones que constantemente hace la memoria, los libros de texto utilizados en ambos casos, aunque en esto tenemos que considerar también lo dicho respecto a los cambios en la *estructura cognitiva de la sociedad*.

Nosotros pensamos que no se trata tanto de los alumnos lleguen a niveles cuanto que logren ser felices y concebir y realizar, con sus esfuerzos, sus propios proyectos vitales, mediante el descubrimiento de un mundo cada vez más amplio que le va abriendo la educación, una educación que, más que común, sea personalizada lo más posible.

Entendemos que la educación haya de ser no-selectiva en el sentido de que no excluya a nadie, para que cada uno pueda llegar al máximo sus posibilidades, haciéndose compatible el rendimiento escolar con la satisfacción personal Baudelot y Establet (1990). También entendemos, como hemos dicho antes, que no hay educación más selectiva que la no-selectiva porque impide a los alumnos de las clases sociales más humildes acreditarse, mediante su esfuerzo y, con ello, poder competir con los que tienen más recursos sociales para la consecución de puestos de trabajo. Entendemos que la educación siempre es selectiva: por acción o por omisión. Y en este caso de manera más agresiva.

Probablemente cuando Esteve (2003: 22s., 63) dice que «el desarrollo de un alto nivel científico y técnico depende de la existencia de un alto nivel de formación en el capital humano disponible», que

sólo los países que tenían reservas de grupos de personas altamente cualificadas en la investigación sobre especialidades relativamente nuevas y minoritarias, como la inmunología o la virología, pudieron aportar algo a los problemas de carácter mundial que planteó la aparición de una enfermedad nueva,

y que «desde estos enfoques hay que diseñar el papel de la educación en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento»; para concluir con que «por eso intentar volver a planteamientos selectivos en educación implica un suicidio social y económico a medio plazo», quiera referirse al interés por no excluir a nadie, ya que pudiera suceder que entre los excluidos de hoy pudieran encontrarse las élites intelectuales del mañana.

Pero, por nuestra parte, nosotros consideramos que sólo progresan los países que tienen élites: intelectual, económica, etc., aunque el tema no deja de ser controvertido, como nos muestra Young (1964). En todo caso, nosotros le damos la razón contra los «planteamientos selectivos», si por ellos se entiende una pedagogía que excluya, aunque fuera a una mínima a parte de la población.

3.11. Estudios sobre los docentes en la encrucijada histórica de la Ley General de Educación

Uno de los primeros estudiosos de los profesores, en el ámbito universitario español, ha sido, desde su misma tesis de licenciatura (1969), el director de ésta, la nuestra de doctorado*, el Dr. De la Rosa Acosta. Comenzó ocupándose de la influencia de los factores socio-económicos en la elección de la carrera de Magisterio en un momento crucial de ésta: cuando se había empezado a llevar a cabo la extensión de la educación obligatoria hasta los 14 años, por lo que el profesorado primario, previa especialización en Ciencias o en Letras, se estaba haciendo cargo de los cursos séptimo y octavo de Educación Primaria; una Educación Primaria cuyos últimos cuatro cursos eran paralelos a los cuatro de un Bachillerato Elemental que, como unificado, se

* También nos dirigió la tesis de licenciatura, de 1984.

estableció mediante plan de estudios de aquellos mismos años y para el que se sustituyó la prueba de ingreso por la superación del cuarto curso de Educación Primaria; una Educación Primaria, del Ministerio del Dr. Lora Tamaño, que, graduada en ocho cursos, fue el principal germen de la Educación General Básica. Así pues, el Magisterio de los años en que se hiciera la investigación, mediante encuesta en todo el Estado, del Dr. De la Rosa empezaba a contar más en la docencia.

Tenemos que, por Decreto de 28 de mayo de 1965*, cuando probablemente se estaba redactando la Ley 169/1965, por la que se elevó la escolaridad obligatoria a los catorce años, se fijó para el Magisterio el coeficiente de 2,3; que el Decreto de 24 de julio de 1968 elevó a 2,9. Ya después de la promulgación de la Ley General de Educación, se aprobó, mediante Decreto-Ley 16/1970, de 11 de diciembre, el coeficiente 3,6. Se estableció de manera gradual: Para 1971, 90%; para 1972, 92,5%; para 1973, 95%; para 1974, 97,5%; para 1975, 100%; haciéndose referencia a la progresiva implantación de la Educación General Básica. Otra subida salarial importante se produjo por Decreto-Ley de la Jefatura del Estado 1/1973, que, teniendo en cuenta que la puesta en marcha de la Ley General de Educación estaba suponiendo la atribución de competencias mayores en extensión y responsabilidad al antiguo Cuerpo del Magisterio Nacional, ya entonces Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, para el que, como ineludible consecuencia –dice su texto–, se había elevado su coeficiente regulador, determinó para el mismo la percepción de retribuciones complementarias y que éstas se incorporasen al presupuesto de 1973, que lógicamente ya se había aprobado mediante Ley de finales de 1972.

Sin duda, aunque el coeficiente 2,9 aún dejaba al Magisterio en un nivel económico bastante bajo, cuando el Dr. De la Rosa hizo su investigación ya esta profesión se empezaba a alejar, aunque muy lentamente, del tópico de que «pasa más hambre que un maestro de escuela», por lo que con esta perspectiva histórica hemos de analizar los datos empíricos que se nos aportan. Acabamos de considerar las razones para una de las subidas salariales del Magisterio, pero estamos convencidos de que nos engañamos si nos creemos que son las razones fundamentales. La causa de todo el

* No conocemos el coeficiente anterior a este Decreto. Para estos datos hemos tenido en cuenta la información que nos aporta la sentencia RJ1986/6427 de la Sala de lo Contencioso Administrativo de 14 de noviembre de 1986.

proceso está en que la economía española desde la segunda mitad de los 1960 hasta ese momento estaba generando excedente. Sólo cuando hay excedente se mejora la educación. Volveremos sobre esto más adelante.

El cambio de los últimos años de los 1960 no fue sólo de elevación de coeficiente. Éste era parte de un sistema cuyos elementos se correspondían. Se elevaron las condiciones de acceso al Cuerpo con la modificación del plan de estudios, ya que el de 1950 (tres años de estudios —con prácticas en los mismos— precedidos del Bachillerato Elemental** y examen de ingreso) fue sustituido por el de 1967 (dos años de estudios y uno de práctica precedidos por el Bachillerato Superior***). En este plan, que pretendía situar al Magisterio en el nivel en que lo colocó el de 1931, se motivaba el rendimiento académico mediante la adquisición directa de plaza docente para el 10% con mejor expediente. El plan de estudios de Magisterio de 1967 tuvo una escasa duración, ya que la Ley General de Educación (artículo 102) estableció como nivel para la Educación Preescolar y para la Educación General Básica la titulación de Diplomado universitario o de Arquitecto técnico o de Ingeniero técnico, según las especialidades. Mediante el Decreto 2459/1970, de 22 de agosto, se determinó que en el año académico 1971-1972 se iniciara**** con carácter experimental las enseñanzas de las Escuelas Universitarias. A éste le sucedió el Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, para que en los años académicos 1972-1973, 1973-1974 y 1974-1975 se implantasen, con carácter general,***** los tres cursos de un plan experimental de la Diplomatura de Formación del Profesorado de Educación General Básica. Al menos para los que finalizaron en 1973-

** El Bachillerato Elemental en cursos de escolaridad correspondía al periodo de 5º al 8º (desde el año natural en que se cumplía la edad de 10 años hasta el de 14). Le precedía, pues, sólo cuatro cursos de Educación Primaria y, fundamental y necesariamente, un examen de ingreso. Éste fue sustituido por la superación de 4º de Educación Primaria en última reforma (Bachillerato Elemental Polivalente) en la segunda mitad de la década de los 60. El Bachillerato Elemental requería para su superación ser revalido mediante prueba grado. Las pruebas de grado elemental fueron sustituidas por el sistema de evaluación continua mediante el Decreto 2618/1970, de 22 de agosto (BOE de 19 de septiembre).

*** El Bachillerato Superior, precedido del Elemental, correspondía en cursos de escolaridad al periodo de 9º al 10º. Igualmente para su superación requería ser revalido en prueba estatal. No era suficiente para el ingreso en la Universidad, para lo cual existía el Curso Preuniversitario, que había que superar tanto en los centros docentes como en la Universidad. A todo este sistema José Manuel Esteve (2003) llama «pedagogía de la exclusión». El Bachillerato Superior fue sustituido, a partir de 1975-76, por el Bachillerato Unificado Polivalente, aprobado por Decreto 160/1975, de 23 de enero (BOE de 13 de febrero). El incremento de la comprensividad que significaba la Educación General Básica y la supresión de las pruebas de grado fueron compensados con el incremento de un año de escolarización, ya que el nuevo Bachillerato era de tres cursos.

**** La primera promoción sólo se cursó en 21 Escuelas Universitarias.

***** Había 55 Escuelas Universitarias: Una en cada capital de provincia, excepto Madrid que tenía tres. Y también en Ceuta y en Melilla.

74 y en 1974-75, obteniendo el título de Diplomado, se mantuvo el derecho al acceso directo para el 10% de mejor expediente, ya que por Órdenes de 15 de noviembre de 1975 y de 30 de enero de 1976 se fijaron, respectivamente, en 73 y 317 los números de plazas que se asignaban para ello.

El segundo gran trabajo de investigación del Dr. De la Rosa, su tesis doctoral, leída en 1972, vino a referirse al *Perfeccionamiento del Profesorado*, en unos años en que éste, sobre todo para el que pasara a denominarse Profesorado de Educación General Básica, era muy importante. Ya se había impartido cursos de especialización en Ciencias y en Letras para el profesorado de los cursos séptimo y octavo de Educación Primaria, pero el número de profesores que se consideraban capacitados para los cursos desde sexto a octavo de E.G.B. era insuficiente. En 1970-71, en aplicación de la Ley General de Educación, los cuatro primeros cursos de Educación Primaria pasaron a constituir los cuatro primeros de Educación General Básica.* Antes de iniciarse el curso 1971-72 se impartieron cursos para la especialización del profesorado de quinto. Y a partir de entonces se inició la relativa a las áreas de la segunda etapa (6º, 7º y 8º).

Esta especialización se inició con mucho interés por parte del profesorado, en gran medida motivado por expectativas económicas discriminatorias que nunca se cumplieron. Nos parece de gran interés el estudio del rechazo a las diferencias económicas en el Magisterio. El Gobierno socialista de Felipe González, posiblemente para que en este cuerpo docente existiera alguna forma de promoción equivalente a la establecida por la Ley de la Función Pública 30/1984 para los demás colectivos, tuvo como proyecto unos grados desde Maestro de Entrada a Maestro de Término, pero no fue posible. Sólo han cuajado los sexenios.

En aplicación de la Ley General de Educación se aprobó el Decreto 3600/1975, por el que se pretendió establecer las plantillas de los centros docentes públicos: 1 profesor o profesora por cada unidad de la Primera Etapa de E.G.B., y tres por cada tres unidades de Segunda Etapa, con las siguientes especialidades:

- Uno en el área filológica, que incluía la lengua extranjera.
- Uno en el área de matemáticas y ciencias de la naturaleza.

* El calendario de aplicación fue aprobado mediante el citado Decreto 2459/1970, de 22 de agosto.

- Uno en el área de ciencias sociales.

Aunque la coeducación era general en los centros públicos, las unidades seguían siendo de provisión diferenciada por los géneros de los profesores. Con este Decreto ya se establecía un solo concurso nacional de traslados. Además de los concursos separados de maestros y maestras, desaparecían los de consortes y de poblaciones de más de diez mil habitantes. Pero el profesorado en huelga exigió su derogación por razones espurias: en contra de que se otorgara un número de puntos a los consortes (ocho en concreto) y a los doctores (también 8) y a los licenciados (5 puntos), cuando, en realidad, se les suprimían a los mismos derechos muy superiores, de los que disfrutaban en los concursos suprimidos. El Magisterio siempre se ha caracterizado por un fuerte afán igualitarista. También hay que achacar la derogación al momento político, ya que, aprovechando la desinformación de buena parte del profesorado, los sindicatos vieron en este Decreto (obsérvense sus fechas de aprobación y de publicación) la ocasión de presionar al primer Gobierno de la Monarquía, presidido por Arias Navarro, que se encontraba entre la espada de la presión rupturista y la pared de su propia inseguridad en sus pretensiones reformistas.

El Dr. De la Rosa (1980: 238ss) nos presenta un resumen de las conclusiones sobre el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio. Éste, cuando comenzaba la aplicación de la Ley General de Educación, era considerado por el 97% como necesario o conveniente, aunque (pág. 140s) sólo el 50,15% lo estimara como obligatorio frente a un 45,15% para el que sólo habría de ser voluntario. Un 60,1% apostaba por cursos anuales (pág. 141), con lo que, como se hiciera durante el Ministerio del Dr. Lora Tamayo para la enseñanza en séptimo y octavo de la agonizante (adjetivo empleado en consideración de la evolución histórica posterior, si bien, en ese mismo momento, tuvo esplendor) Educación Primaria, los profesores a especializar habrían de ser relevados de sus funciones durante todo el curso académico. Nos resulta también de interés que el 64,68% frente al 32,45% considerara como deficiente, desfasada o nula la preparación recibida en la Escuela de Magisterio (pág. 146). Y aún más interesante que se declarara *satisfecho* con su profesión (pág. 155) el 89,35% frente al 9,54% de *no satisfecho*. Como veremos en nuestra investigación, la satisfacción en la profesión es un factor fundamental.

La cuestión sobre la satisfacción profesional es embarazosa. Los profesionales, por su propia imagen, tienden a mostrarse satisfechos o, lo que viene a ser lo mismo, rehuyen de expresarse negativamente. ¿Ha podido cambiar esa tendencia desde 1970 a los años 90 y principios del siglo del siglo XXI? Quizá más bien suceda que mientras que ha mejorado el nivel económico de los docentes, sobre todo el de los maestros, ha empeorado las cuestiones de disciplina y de interés por los estudios de los alumnos, cosa, por otra parte lógica con el incremento de la comprensividad. Nosotros abordaremos más adelante esta cuestión de una manera más específica, concreta y directa.

3.12. Actitudes, idealizaciones y cualidades de los docentes.

Guerrero Serón (1996: 186ss), de acuerdo con la teoría dual o de los dos factores de Herzberg *et al.* (1959), relativa al desarrollo personal en el trabajo, que ya hemos estudiado, nos clasifica las recompensas laborales:

- a) *Intrínsecas*, relativas al ejercicio de las tareas propias de la actividad profesional.
- b) *Extrínsecas*, objetivas y externas al desarrollo del trabajo en sí: las retribuciones, la valoración social.

Observa que los docentes suelen reconocer como más gratificantes las recompensas intrínsecas, conectadas «con acontecimientos en el aula» (Lortie, 1975: 103), relativas a la autonomía personal de que dispone el profesor en el aula, los resultados del trabajo docente, la actitud de los alumnos o el ambiente del centro. Añade Guerrero Serón que

En ese sentido, la enseñanza coincide con una de las características del profesionalismo, la *centralidad del trabajo*, que se manifiesta en que la ocupación forma parte del modo de vida del profesional y llena la mayoría de su tiempo, incluso el ocio; y en que el profesional obtiene una satisfacción importante del propio ejercicio de su trabajo, mayor incluso que de las recompensas materiales.

Las recompensas extrínsecas tienden a estar distribuidas igualitariamente entre los facultativos de cada nivel. Lo característico del profesorado es tanto negar que se

obtengan recompensas extrínsecas como hacer ostentación del ideal de servicio, silenciando la ambición personal. Se refiere en particular a recompensas extrínsecas como el horario y las vacaciones y de ellas observa que se le otorga «un valor comparativo en relación a otras profesiones, actuando más como disuasión ante la idea del abandono de la docencia que como satisfacción extrínseca».

Dada la suprema valoración de las recompensas intrínsecas, se dan un reforzamiento de la experiencia personal, el aislamiento en el aula y la separación entre compromiso y satisfacción en el trabajo. Guerrero Serón ve que

El sistema de recompensas opera de modo más satisfactorio para los que se comprometen menos y no favorece ni el compromiso ni la retención de sus mejores facultativos, por lo que es una ocupación que carece de una élite profesional. De resultas, se debilita la solidaridad de la profesión y, al restarle poder como colectivo, contribuye a su subordinación dentro del sistema.

Podemos considerar que los estudios sobre los docentes comienzan fundamentalmente con la que Fernando Gil (1996: 131) llama la «pedagogía del amor», que ya hemos mencionado. Destacamos en ella a George Kerschensteiner (1928), que publicó *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Se caracteriza su obra, así como las de Eduard Spranger (fundamentalmente la de 1960) por su carácter idealista, en el sentido de que pretenden presentarnos un maestro todo amor a sus alumnos y todo entrega a la educación de los mismos. Estos autores renuevan el viejo ideal de Pestalozzi, que en gran parte sigue el naturalismo pedagógico, entre otros de Rousseau, de Herbert Spencer, aunque éste también critica a Pestalozzi. Al naturalismo pedagógico nos referiremos más extensamente en su lugar. En el tiempo que transcurre entre las obras citadas de Kerschensteiner y de Spranger en España publica Víctor García Hoz un libro (1944) y un artículo (1948) sobre los docentes. En los mismos su autor es fiel a su concepto de educador, sin cuya intervención como persona capaz de estimular y orientar la actividad del estudiante, como persona consciente de los fines de la educación, nos dice (1980: 185), no se realiza ésta, cuyo fin es el desarrollo de todas las potencias del ser humano (García Hoz, 1970), sobre todo de la inteligencia y de la voluntad para que el individuo oriente todas sus acciones hacia el perfeccionamiento en las virtudes.

La idealización del maestro ha sido un tema recurrente en todas las épocas e ideologías. En España en los 25 o 30 años siguientes a la Guerra Civil podía ser habitual que se llegara a presentar al maestro como una actualización de Jesús. Pero también de la República podemos encontrar idealizaciones, como la de apóstol laico de una educación laica. Podemos encontrar también idealizaciones de la educación que, indirectamente, reflejan las del docente.

En el *Mercantil Valenciano* (con subtítulo de “Diario político independiente, literario, comercial y de anuncios) de 19 de abril de 1932 se escribió un artículo con el título «La cultura y la República» y se anunciaba «Carcagente inaugura con gran solemnidad seis Grupos Escolares y un hermoso Parque». Tras los discursos del alcalde, del director de las escuelas graduadas y del inspector jefe de Primera Enseñanza, lo pronunció «el joven diputado radical socialista Miguel S. Andrés». Éste, tras saludar a Rodolfo Llopis,

pasó a ocuparse de los niños, «que han de ser la redención de España», a los que hay que cuidar y educar sin prejuicio religioso alguno. Finalmente recomendó a los maestros que cuando hayan de sembrar en el campo infantil, que esparzan a voleo cultura y patriotismo.

Siguieron otros discursos y, entre ellos, el de Rodolfo Llopis, Director General de Enseñanza Primaria, del que entresacamos:

La labor de los maestros ha de ser el crear una escuela de liberación espiritual

...

La escuela actual no es ni el edificio, ni los maestros, ni los niños; la escuela debe dar la liberación espiritual de las conciencias.

Los maestros –y esto lo repito porque son muchos los que lo van olvidando–, los maestros no deben olvidar el deber que tienen de respetar la conciencia de los niños. La escuela española es laica, y la hemos hecho laica porque no queremos que poder alguno envenene la conciencia de los niños.

El niño no debe ser como hasta ahora de la escuela, del estado, del maestro, de los padres y del Gobierno; son el Gobierno, los padres, los Estados, los maestros y las escuelas los que deben ser del niño.

Contra la Escuela Nacional ha dado comienzo una gran campaña de difamación, porque la República, al crear mayor número de escuelas y hacerlas laicas, perjudica los intereses de los que comerciaban con las conciencias infantiles, y ha sacado a los niños de los conventos para liberarlos espiritualmente.

De vuestra labor depende, maestras, que esta calumnia contra la Escuela Nacional desaparezca; yo así lo espero.

¡Ay de la República si se deja quebrantar el porvenir de España, que son los niños.

A nosotros nos parece observar que en todos los casos de los docentes se tiene una concepción preconcebida, se le hace responsable de más de lo que puede y que un

medio para ello es su idealización. Lejos de permitírseles actuar como un profesional liberal, se les impone un modelo cuasi-sacerdotal.

Creemos que un punto importante en los estudios sobre los profesores: La publicación por Ada Abraham de *El mundo interior del docente*. La obra apareció en Jerusalén en 1970, en París en 1972 y en Barcelona en 1975. Antes de esta fecha vamos a destacar que son muchas las obras que se publican sobre las cualidades de los docentes. Abordan el tema de las aptitudes y características de los profesores Domas y Tiedeman (1950) y Ryans (1960). Otros llegan a hablar a profesor ideal: Quick y Wolfe (1965); Gadzella (1966, 1967 y 1968); King (1970); Mueller, Roach y Malone (1971), y Subkoviak y Levln (1974). De sólo cómo ser un buen maestro tratan Adams y Garret (1970). Jaén (1955) nos presenta un profesiograma del maestro. Estudiaron la personalidad del docente Gowan (1955), Arroyo Simón (1957), Jersild (1965) y Barreto Sampaio (1966). Y su función o su rol Amidon y Flanders (1967), Hoyle (1969), Arroyo Simón (1971), refiriéndose en ésta a la actitud personal del profesor ante los problemas de los alumnos, así como King y cols. (1973) tratan de la función del maestro respecto a las necesidades de la sociedad moderna. Tratan de los problemas profesionales de los maestros Olander y Farrell (1970); de los medios para la valoración de su rendimiento, Del Arroyo Castillo (1965); de su autoevaluación, Simpson (1966); del magisterio como profesión, Gómez Barnussell (1972); y del maestro rural, Víctor Pérez-Díaz (1972). Se centran en la formación Adolfo Maíllo (1964), Combs (1965), Broudy (1967), dentro de la obra editada por Elam (1967). Con Escolano y otro (1973) se llevó a cabo una investigación prospectiva sobre el profesorado. Tratan en general del mundo de *les instituteurs* Berger y Benjamín (1964), así como Duveau (1966). Fuller (1969 y 1974) también se ha ocupado de los profesores.

Se refieren a problemas de salud de los docentes Berger (1957) y Wall (1959). Y concretamente a la ansiedad, ya en 1952, Sarason, Mandler y Craighill, como también posteriormente Spence y Spence (1966), Philips (1968) y Stanton (1974).

Gusdorf (1969) pretende contestarnos sobre el papel de los profesores: Lo verdaderamente importante no es la materia de estudio, sino el desarrollo de la humanidad en el alumno. La misión del maestro es la de revelar al discípulo el sentido de la verdad, y su último favor la de desaparecer –entendemos que la de quedar

anónimo entre los conceptos, actitudes, valores... que han desarrollado la mente, el espíritu, de un alumno ya educado y autónomo—: «gesto supremo y el más difícil, en el cual se consuma el auténtico magisterio» (pág. 179). Con un título tan sugerente como *Éducateurs... inadaptés*, Lapauw (1971), de la misma manera que Ada Abraham, nos muestra el efecto negativo que sobre los profesores tiene el creerse las idealizaciones, muy lejos de la realidad, ya que les fuerzan a una imitación hipócrita e, incluso al desprecio de sí mismo. Un interrogante, que puede ser el de cada uno de nosotros, lo tenemos con Lembo (1973): *¿Por qué fracasan los profesores?* Nosotros lo contestaríamos diciendo que el fracaso, tanto de profesores como de alumnos, sólo es la consecuencia de unas expectativas desmesuradas y que se evita mediante el planteamiento de objetivos realistas.

Se idealiza al profesor y sobre todo el docente se idealiza a sí mismo, quizá por la necesidad de justificarse el esfuerzo que conlleva su labor, quizá por revestirse de la autoridad que cree que necesita y que sus alumnos y la sociedad les escatiman. Ada Abraham nos muestra a los profesores como víctimas de su propio engaño.

El *prototipo docente* se viene construyendo con muchas aportaciones. Uno de los tipos más interesantes de éstas es la de los estudios sobre cualidades de los docentes. La metodología que emplean viene a ser similar a la nuestra: A partir de un cuestionario piloto o inicial, aplicado a un número suficiente de profesores, se eligen las cuestiones más significativas, según el estudio estadístico que procede, para la elaboración del cuestionario definitivo. Se pueden hacer estudios de cualidades según los mismos docentes, según sus alumnos, sus padres, u otras personas cuyas opiniones parezcan relevantes.

M^a. Ángeles Pérez (1975) ha investigado, bajo la dirección técnica del Dr. D. Bernardo de la Rosa Acosta, sobre las características del profesor ideal según los estudiantes de Educación General Básica y de Bachillerato. Estructura su trabajo en:

- A) *Cualidades físicas.*
- B) *Cualidades psíquicas.*
- C) *Cualidades morales.*
- D) *Cualidades culturales.*
- E1) *Cualidades pedagógicas.*

E2) *Cualidades didácticas.*

F) *Valores.*

M^a. Ángeles Pérez.- Valoración de bloques de cualidades (Base 10)													
	<i>EGB</i>				<i>Bto. (Ciencias)</i>				<i>Bto. (Letras)</i>				<i>X</i>
	<i>Varón</i>		<i>Mujer</i>		<i>Varón</i>		<i>Mujer</i>		<i>Varón</i>		<i>Mujer</i>		
	<i>8P</i>	<i>8C</i>	<i>8P</i>	<i>8C</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	
A	5,42	5,51	5,62	5,38	4,72	4,59	3,85	4,80	4,82	3,32	4,64	4,28	4,74
B	6,75	7,00	6,56	7,48	7,10	7,03	7,08	7,17	6,99	7,17	6,78	6,91	7,00
C	7,37	8,14	7,39	8,40	8,01	7,90	8,48	7,94	7,61	7,90	8,03	8,01	7,93
D	7,71	8,54	7,78	9,25	8,37	8,40	8,20	9,08	8,40	8,38	8,73	8,30	8,34
E1	7,46	8,07	7,75	9,01	8,11	7,92	8,82	8,33	7,54	8,25	8,15	8,80	8,18
E2	6,86	7,28	7,02	8,28	7,74	7,49	8,01	8,13	6,95	7,84	7,05	7,49	7,51
F	6,64	5,73	6,67	6,95	6,45	6,62	6,35	6,48	6,05	5,98	6,77	6,39	6,42

P = Pueblo; C = Capital; X = Media

A: Cualidades Físicas. B: Psíquicas. C: Morales. D: Culturales. E1: Pedagógicas. E2: Didácticas. F: Valores.

Las más valoradas por todos los alumnos vienen a ser, con 8,34, las cualidades culturales. Les siguen con 8,18 las cualidades pedagógicas, con 7,93 las morales, con 7,51 las didácticas, con 7,00 las psíquicas, con 6,42 los valores, y con 4,74 las cualidades físicas. Este mismo orden señalan los alumnos varones de octavo de EGB de los pueblos. Las mujeres de los pueblos anteceden los valores a las cualidades, no sólo físicas, sino también psíquicas. Los varones de la ciudad también se diferencian ligeramente de los de pueblos, al invertir el orden de la segunda, las cualidades morales, y de la tercera, las pedagógicas. Las mujeres de la ciudad asumen el mismo orden que los varones de los pueblos.

En el Bachillerato sólo las mujeres de 5º de ciencias y las de 6º de letras colocan en primer lugar a las cualidades pedagógicas, incluso retrasando las primeras al tercer lugar a las cualidades culturales, antecediéndoles por ello las morales. Las cualidades pedagógicas ocupan los segundos lugares en todos los casos en los que no ocupan directamente los primeros.

<i>Ordenación de las cualidades de los profesores según sus alumnos, en PÉREZ JIMÉNEZ, M.A. (1975)</i>												
Orden general (para poder comparar con las ordenaciones de cada grupo)	<i>E.G.B.</i>				<i>Bto. Ciencias</i>				<i>Bto. Letras</i>			
	<i>Varones</i>		<i>Mujeres</i>		<i>Varones</i>		<i>Mujeres</i>		<i>Varones</i>		<i>Mujeres</i>	
	<i>8P</i>	<i>8C</i>	<i>8P</i>	<i>8C</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>	<i>5º</i>	<i>6º</i>
<i>D: Cualidades culturales</i>	D	D	D	D	D	D	E1	D	D	D	D	E1
<i>E1: Cualidades pedagógicas</i>	E1	C	E1	E1	E1	E1	C	E1	C	E1	E1	D
<i>C: Cualidades morales</i>	C	E1	C	C	C	C	D	E2	E1	C	C	C
<i>E2: Cualidades didácticas</i>	E2	E2	E2	E2	E2	E2	E2	C	B	E2	E2	E2
<i>B: Cualidades psíquicas</i>	B	B	F	B	B	B	B	B	E2	B	B	B
<i>F: Valores</i>	F	F	B	F	F	F	F	F	F	F	F	F
<i>A: Cualidades físicas</i>	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Elaboración propia según las puntuaciones de la autora.

Podemos observar que se consolida el primer lugar para las cualidades culturales, aunque las mujeres de quinto de Bachillerato de Ciencias las retrasan al tercer lugar. El segundo lugar también es bastante permanente para las cualidades pedagógicas, no produciéndose ningún retraso de más de un lugar y compensándose dos retrasos de un lugar, con dos adelantos. Las cualidades morales, en el tercer lugar, se nos muestran con más inclinación a adelantarse que a retrasarse. Lo que nos resulta más relevante es que las cualidades didácticas sólo ocupen el lugar central, entre las siete que se estudian, cuando podríamos esperar que fueran del mayor interés de los alumnos, que prefieren, como vemos, en primer lugar que los profesores conozcan sus materias, y en segundo y en tercer lugar que se ocupen de aspectos educativos y que tengan cualidades morales.

Quizá, en gran parte, los alumnos, más que evaluar a sus profesores, manifiestan sus propias características personales y sociales. Por eso es muy interesante la distinción por sexos, niveles (EGB y Bachillerato de Ciencias y de Letras –cursos 5º y 6º del antiguo Bachillerato Superior–) y origen de los alumnos (de pueblo y de capital) que podemos observar en la siguiente tabla:

M^a. Ángeles Pérez Jiménez también nos muestra el orden que le resulta de cualidades concretas:

Cualidades más importantes (media en Base 10)	
<i>Cualidades</i>	<i>X</i>
1º. Dominio de la materia	8,98
2º. Sociable	8,95
3º. Cooperación con el alumno	8,95
4º. Comprende bien a sus alumnos	8,90
5º. Saber explicar	8,80
6º. Alienta a mejor el trabajo de los alumnos	8,75
7º. Evalúa con precisión y justicia	8,72
8º. Afán de saber y aprender	8,68
9º. Respetar a los alumnos	8,52
10. Se le entiende bien	8,50

Otra investigación sobre cualidades dirigida por el Dr. de la Rosa –en este caso una tesis doctoral– es la realizada por el Dr. Don Juan Agustín Morón Marchena (1999).

En síntesis sus conclusiones vienen a ser las siguientes:

1. Los estudios sobre las cualidades de los docentes desde la perspectiva de los propios alumnos aportan información ciertamente valiosa sobre numerosos aspectos, por lo que no puede discutirse la utilidad de los mismos.
2. El nivel académico influye en las preferencias de las cualidades que los alumnos demandan o quisieran para sus profesores. También inciden otros muchos elementos, como la edad, el propio contexto, etc.
3. Cada estudiante tiene su particular perfil de cómo debería ser el profesor ideal.
4. Para los estudiantes de EGB, el mejor profesor pasaría por ser un auténtico «amigo», donde las relaciones educador-educando son fundamentales. Las principales características que debe tener un maestro de este nivel son:
 - Que coopere con el alumno.
 - Simpático, sociable, amable, disponible.
 - Respetar a los alumnos, no les ofende.
 - Comprende a sus alumnos, les escucha y acepta.
 - Tiene afecto a los alumnos, le gusta estar con ellos.
5. En los alumnos de BUP se observan diferencias con respecto al nivel anterior. El mejor docente se caracteriza por:
 - Ser claro en las exposiciones, que se le entienda.
 - Preparación profesional, que domine la materia.
 - Cooperación con el alumno.
 - Simpático, sociable, amable, disponible.
 - Respetar a los alumnos, no les ofende.
6. El modelo de profesor ideal para los alumnos de COU es prácticamente el mismo que para los de BUP. Se basa en:
 - Ser claro en las exposiciones, que se le entienda.
 - Preparación profesional, que domine la materia.
 - Cooperación con el alumno.
 - Simpático, sociable, amable, disponible.
 - Estimular el interés, clases interesantes.
7. Para los estudiantes de Formación Profesional, el perfil se sitúa como puente entre el señalado por los alumnos de EGB y los de BUP:
 - Cooperación con el alumno.
 - Respetar a los alumnos, no les ofende.

- Ser claro en las exposiciones, que se le entienda.
 - Preparación profesional, que domine la materia.
 - Simpático, sociable, amable, disponible.
8. En el caso de los universitarios, ya no interesa tanto las relaciones profesor-alumno, ya que los aspectos académicos y didácticos toman más prioridad, aunque siguen siendo importantes, a igual que otros ámbitos, tales como la evaluación:
- Ser claro en las exposiciones, que se le entienda.
 - Preparación profesional, que domine la materia.
 - Evaluar con precisión y justicia.
 - Responsabilidad, toma en serio su trabajo
 - Cooperación con el alumno.

3.13. El mundo interior del docente.

«¿Qué son los docentes?» (Abraham, 1975: 11) «Los enseñantes, quiénes son» (Abraham, 1987: 11). Con estos interrogantes inicia Ada Abraham sus obras *El mundo interior del docente* y *El mundo interior de los enseñantes*. Los títulos del prólogo-capítulo I de la primera, «El docente, ese desconocido» y del capítulo I de la segunda, «El enseñante, ese desconocido», también son muy sugerentes. Ada Abraham nos muestra la problemática personal de los docentes y que éstos se esfuerzan por mantener oculta.

Una tercera obra de Ada Abraham (1986), en colaboración con otros, *El enseñante es también una persona*, tiene como capítulo 1 cuatro partes. La primera, de Carl C. Rogers, se titula «Docente, ¿quién eres? Imágenes, actitudes, nudo e ilusiones». El título del primer epígrafe también es muy expresivo «La educación, una actividad personal». Desde la teoría sociológica se nos diría que la educación, más que una actividad personal, es una actividad social.

Toda la obra de Ada Abraham se nos presenta como un psicoanálisis colectivo. Sus aportaciones teóricas se basan en sus descubrimientos por sus contactos con numerosos grupos de formación de docentes y a través de los diferentes coloquios de grupo en instituciones y medios escolares diversos: inspectores; alumnos; del Ministerio (educadores y pedagogos de gran valía) (1975: 14), que “se servían... los unos a los otros de testaferreros, o, por parafrasear a Mélaïne Klein (1959), «de malos objetos sociales»” (1975: 15). Ada Abraham nos quiere mostrar, y creemos que en gran parte lo

consigue, los más profundos resquicios del alma del docente ante sí mismo y ante los demás:

La mirada de los demás está centrada sobre ellos con odio, con esperanza, con descontento (1975: 11).

Todos juntos conducen según sus posiciones específicas, a una emoción dominante, centrada sobre la persona de carne y hueso, emoción de rechazo, de fusión, de desgarramiento o de odio (1975: 97).

Se nos muestra un docente que se impone a sí mismo, o que le imponen los grupos a los que se refiere (nosotros creemos que es la sociedad en su conjunto la que impone, en definitiva) una imagen. Por ello podríamos hablar de un educador *educado*, obligado a funcionar con los parámetros ortodoxos de su profesión. Esta imagen llega a asumirla y a creérsela, llega a constituir su forma de vivir y de ser. No parece demasiado excesiva la analogía del esclavo que está en venta. Su vendedor describe sus cualidades:

En nombre del interés científico se les ha intentado definir, no para comprenderles, sino para hacerles objetos de mejor calidad. La mayor parte de las encuestas psicopedagógicas se basan sobre el tema «qué es un profesor, cuáles son las cualidades necesarias para su éxito». La lista obtenida contiene todas las cualidades valoradas por la sociedad: buena salud, objetividad, dedicación, tacto y dignidad, firmeza, inteligencia, etc. (1975: 11).

O, lo que es peor, el propio docente se ve obligado a “vender” una imagen de sí mismo. A la *«personalidad comercial»* se refiere Ada Abraham (1975: 47s) y para ello cita las primeras obras de E. Fromm (1941, 1947), quien “afirma que la sociedad moderna está caracterizada por condiciones de mercado que desarrollan en el individuo un carácter social único en su género, la «personalidad comercial»”. Con ello el individuo se somete a las exigencias de un mercado de competencias y en competencia, para constituirse, como «ente logrado», en una “mercancía vendible”: «el individuo no vende solamente mercancías sino que se vende también a sí mismo teniendo la impresión de ser una mercancía» (Fromm, 1941, pág. 97).

Esto que describe E. Fromm, como algo general de los individuos de nuestra sociedad en cuanto pretendan ser valorados en el mercado laboral o social, sucede muy especialmente con los docentes ¿De qué otro profesional se han hecho tantos estudios de cualidades? Creo que ni de los jueces, con toda su responsabilidad social. Tampoco de los médicos, a los que se les valora más por sus cualidades técnicas que por sus cualidades personales ¿A qué responde el interés que despiertan las cualidades, sobre todo personales, de los docentes? La razón, sin duda, está en que en ninguna labor

influye tanto la relación personal como en la construcción de personas, en la educación. Pero la influencia de las relaciones personales se gradúa de acuerdo con la significatividad que para los educandos tienen los educadores. Y cuando hablamos de los «otros significativos» de los primeros nos estamos refiriendo a aquéllos que han colaborado decisivamente en el proceso de su socialización primaria, desde la que necesariamente se desarrolla el de socialización secundaria. Podemos matizar lo anterior considerando que la significatividad del educador no es algo exclusivamente determinado por la naturaleza y por la historia, si no ya pasada en su totalidad, sí en lo fundamental irreversiblemente constituida, del educando: sus padres, sus familiares, su entorno social; sino que también se determina en un proceso constante de construcción, en un proceso histórico dinámico, mediante el que algunos profesores pueden llegar a ser «maestros» (*maestros de humanidad* –Esteve, 2003: 219; Husserl,^{*} 1991: 18), pero no podemos exigir profesionalmente aquello que es totalmente gratuito, aquello que sólo es producto de una donación personal de personas excepcionales. Pese a este carácter de «excepción» la literatura pedagógica está plagada de intentos de hacer norma no ya sólo de lo que sólo se da en la realidad en figuras excepcionales, sino que también de lo que quizá nunca se haya dado, de lo que sólo es producto de idealismos utópicos, aunque se lleguen a atribuir a aquéllas.

Probablemente un mal cálculo de las posibilidades de la «socialización secundaria», que se pretende correctora de los defectos de la «socialización primaria», y una delimitación defectuosa entre una y otra, unidos a la necesidad de desculpabilizar a los padres que, en definitiva, directa o indirectamente, paga el sistema educativo, conducen a una culpabilización excesiva de los profesores. Con ello se convierten en los modernos «chivos expiatorios» que genera la sociedad a causa de sus fuertes contradicciones. Ada Abraham (1975: 123s) también nos dice que «los docentes están puestos en tela de juicio «en bloque» y de una manera radical, como si todas las tensiones de la sociedad se cristalizaran en él»:

Ante esas exigencias erigidas en actas de acusación, esas obras cada vez más numerosas que reclaman un cambio radical de la escuela, esas reivindicaciones diarias dramatizadas tanto por los padres como por los alumnos, nos preguntamos nosotros si se trata, no de un deseo de cambio por parte de una sociedad profundamente aquejada de malestar, sino más bien de una voluntad que actúa en la fantasía colectiva: las

* Husserl considera que los filósofos han de ser *funcionarios de la humanidad*. Las reflexiones que hace Husserl sobre la crisis de las ciencias europeas por su falta de unidad en el tronco común de la filosofía, de la metafísica, que les otorga su *telos*, nos proporcionan bastante luz sobre la crisis de sentido de nuestra sociedad que subyace a los problemas educativos, a los que, entre otros, se refiere Esteve.

fuerzas psicológicas contrarias impiden toda adopción de medidas reales para su realización. En tal caso, resulta palpable el papel de «chivo expiatorio» del docente.

La situación nos recuerda el argumento de una película estadounidense, *The Lottery*, adaptación de una novela de Shirley Jackson del mismo título,** dirigida por Daniel Sackheim sobre una localidad de vida apacible, pero en la que existía la costumbre de dilapidar a un/a vecino/a un día determinado al año. Se consideraba que funcionaba en mayor armonía porque la agresividad por todos los rencores se descargaba sobre la víctima. Nos parece que esa película tiene un gran valor antropológico. Nos muestra, ciertamente de forma exagerada, que las sociedades funcionan, y quizá *sólo*, con «chivos expiatorios».

En nuestro caso vemos que a los profesores se les culpabiliza, y ellos a sí mismos, aunque quizá más recíproca que reflexivamente, de problemas que no sólo no pueden resolver, sino que tienen sus raíces en las propias estructuras familiares y sociales y en la pretensión de que la educación resuelva problemas que superan con mucho sus posibilidades, creándose expectativas de soluciones que no está en manos de la misma cumplir. Todo tiene sus límites. A todo se llega por sus pasos. Hay cosas que no pueden conseguirse sin ajustarnos a su ritmo. Si se hubiera pretendido la cultura actual hace decenas de miles de años, acelerándose la evolución, que, por otra parte, no es sólo biológica, sino también, y fundamentalmente, social y cultural, no digo ya para el *homo neanderthalensis*, sino, incluso, sólo para el *homo sapiens* que le fuera contemporáneo –lo que, sin duda, hubiera sido una injusticia social– no la habrían logrado. Con seguridad, con mejores y más medios y con mejores metodologías, pero, sobre todo, con objetivos realistas y con los esfuerzos necesarios de todas las partes para llegar a estos objetivos, la educación puede mejorar sus resultados, pero éstos siempre serán limitados. La educación puede entenderse como una forma de aceleración de la evolución, sobre todo en sus aspectos sociales y culturales, y también, a través de éstos, en los biológicos, pero tiene sus límites, que debieran ser estudiados. De la misma manera que se estudian las *condiciones de posibilidad* del conocimiento, hay que profundizar en las condiciones de posibilidad de la *transmisión del conocimiento*, de la educación, sobre todo respecto a sus límites. Como se pretenden mayores éxitos que los posibles con las condiciones reales que se dan, resulta, como consecuencia, la

** Aunque la novela se titula en español *La Lotería*, la película se llama en nuestra lengua *El Sorteo*.

culpabilización de los profesionales, a los que, aunque no se les dilapidan con piedras, se les arrojan exigencias de cualidades.

Ada Abraham, aunque parece recelar de los estudios sobre las cualidades de los docentes, sus obras vienen a ser otros estudios de lo mismo. Propone que una nueva: que los docentes adquieran la capacidad de manifestar su sentimiento de impotencia y de quitarse las “máscaras” con que lo disimulan ante sus propios alumnos.

Que consideremos que los problemas de la educación son estructurales y que los del profesorado se derivan, en gran medida, de no apreciarse debidamente que, de las deficiencias de aquélla, es menos responsables de lo que la sociedad le acusa, no puede significar, de ninguna manera, que no sean de suma importancia tanto la mejor formación inicial y en el ejercicio del mismo como sus cualidades, si bien, como Ada Abraham piensa, «ninguna de ellas garantiza el éxito» y «en realidad, no existe ningún retrato robot» (1975: 11). También coincidimos con la autora en la consideración de que, aunque sean útiles las encuestas sobre cualidades, se vienen a desinteresar de los problemas de las personas reales de los docentes: suponen idealizaciones.

Más importantes que unas cualidades abstractas pueden ser para el profesorado su propio autoconcepto y sentirse querido, respetado y valorado, y no víctima propiciatoria de los errores y contradicciones sociales. A este respecto la autora cita a Gachkel y Bouttier (1970) que nos dicen que los docentes se quejan de su fatiga «profesional», de ser «mal considerados», de no encontrar “más que una profunda «incomprensión»”. La autora ha constatado el amor de los docentes a su oficio, pero este amor no les priva de su pesimismo, como muestra la encuesta de Mollo, Guyard, Leclerc-Rodríguez (1966).

Respecto a todos los sondeos, empezando por el nuestro, hemos de ser críticos: Ninguno lo mide todo. Sólo miden lo que miden y como lo miden. No pueden medir lo que no existe en el cuestionario y sólo lo hacen, respecto a los encuestados, en la forma en que el factor concreto se les presenta en el mismo y teniendo en cuenta la libertad de éstos, no sólo en cuanto a responder o no responder, sino también en cuanto a los posibles sentidos de sus respuestas. La extrapolación aún menos se ha de dar por supuesta en todos los casos. Ada Abraham nos dice de los sondeos que “son poco

numerosos” y que “revelan los síntomas más que la dinámica propia de lo que sucede en lo subjetivo, «por dentro»”. No menciona el análisis fenomenológico y posiblemente tampoco lo pretenda, pero, sin embargo, lo insinúa. Por otra parte, hemos de ser conscientes de que lo que sabemos de los problemas de los profesores es lo que ellos nos pueden decir, pero, con López Ibor, hemos de considerar la dificultad, no de que nos digan la verdad de su interior, sino de que ellos mismos puedan llegar a conocerla, que lleguen a diferenciar las “máscaras” de la realidad. En todo caso, las encuestas son valiosas si podemos hacer con ellas estudios diferenciales entre las situaciones.

El problema básico que afecta a los docentes, a nuestro entender, se debe a que representa a la autoridad de la sociedad y de los padres, que se rechaza, y al mismo tiempo, la exigencia, también rechazada, de un cambio personal de cada alumno, que describimos como la irrupción de nuevos conceptos y de nuevas experiencias en el flujo de la conciencia, que sólo se puede lograr mediante el esfuerzo del aprendizaje, vinculado al esfuerzo de la suspensión (una forma de la *epoché* husserliana) del flujo espontáneo. El aprendizaje es deseado, pero se rechaza su condición, el esfuerzo. Por ello se puede culpar al profesor de no lograr hacerlo posible sin éste.

La autora se nos muestra como psicoanalista. Así pues, aunque reconoce la importancia de la presión social sobre el individuo, no deja de centrarse en éste:

La crisis de hoy atenaza al docente. Se le querría objeto de la esperanza y de la desesperación de los hombres, hecho para la gran confusión de nuestra vida actual. Se le acusa, se le pone en entredicho en nombre de una sociedad que busca algo nuevo en sus formas de educación, en nombre de una generación de jóvenes que descubren en él el objeto desplazado de sus relaciones con los padres, en nombre de los padres decepcionados en su esfuerzo de construir un mundo mejor y agotados por el sentimiento de haber fracasado en la educación de sus hijos (1975: 12).

En esta forma de representación de los padres al profesor prácticamente solo le llega el rechazo de sus alumnos.

Se interroga Ada Abraham si no recaen sobre los profesores las contradicciones del sistema que les pide, precisa y casi exclusivamente a ellos, una perfección quizá imposible y con características, si no contradictorias, de un muy difícil equilibrio. Y sospecha que la causa de la impersonalidad con que la sociedad trata al docente está en que representa a la autoridad y el modelo de identificación, en que despierta

sentimientos contradictorios (amor y aversión) que están bajo el signo del tabú de la expresión.

Pero también estima Ada Abraham que los profesores son “prisioneros de los términos del conflicto” (1975:13), que se ponen “máscaras” para ocultar su propia debilidad, que viven “insertos en un sistema bien organizado de fantasías” (1975:17), que muestran rigidez afectiva (1975: 19), que generan “mecanismos de defensa social” (1975: 20).

Nos dice (1975: 19) que «todo sucede como si la personalidad del maestro estuviera ligada a la edad o a la estructura psicológica de los niños», que «cuanto mayores y menos anormales están ellos, más congelado y rígido está el profesor». Resulta que, de acuerdo a los datos de nuestra investigación, que están más satisfechos, que son más felices en su profesión los docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria que los de niveles superiores; que los de Bachillerato son los menos satisfechos. Y en la realidad quizá que las profesoras, que posiblemente se sienten con menos rigidez, también sean más felices en su ejercicio docente que los profesores varones.

Ada Abraham define al *mundo interior* (concepto que refiere a M. Klein) de cada persona individual como «un complejo subjetivo, poblado de figuras, de significaciones, de objetos, amados o aborrecidos, y que representan siempre aspectos de nosotros mismos» (1975: 20). Para Jean Rivière (1955: 359) es «exclusivamente un mundo de relaciones personales en el que nada es exterior, en el sentido de que todo lo que en él sucede se refiere a sí, al individuo al que pertenece». Ada Abraham completa este concepto diciéndonos que «todo lo que sucede en el mundo interior del individuo está en contacto y en interdependencia con el mundo interior colectivo, con el yo trascendente o el yo del grupo». Así pues, considera la existencia de un mundo interior colectivo, de un «yo» de grupo, diferente de un «nosotros», de una suma de «yoes». Pero este «yo» de grupo necesariamente tiene sus límites, tanto en el número de personas que lo puedan integrar como en la comunión entre las mismas. Ello nos habla de interdependencia, pero también de limitaciones en la misma, y, al mismo tiempo, de que el profesor pueda pertenecer a un mundo interior colectivo muy diferente al de sus alumnos, como también nos manifiesta, aunque en ámbito más general y apoyándose en

William James,* Alfred Schütz, que nos habla de las «realidades múltiples» (1995: 197ss., entre otros lugares), que veremos, con las que se dificultan las relaciones entre los protagonistas de un proceso de comunicación, como es la educación: entre alumnos y docentes.

Con Menzies (1960) considera que “en la base de ese mundo interior se reencuentran mecanismos de defensa estructurados socialmente” (1975: 20) y también que es «este todo colectivo quien determina la construcción del sistema individual y la construcción de la persona individual por el intérprete de los mecanismos de defensa idénticos» (1975: 21). Pero, según Tosquelles (1967), que también cita Ada Abraham (1975: 23) “cada uno está ligado al otro no sólo por el sistema social de defensas, sino también por las «estructuras imaginarias de identificación» propias del individuo”. Sin embargo, habría que cuestionarse si las «estructuras imaginarias de identificación» no vienen a ser un tipo de mecanismos de defensa.

Cita también a J. Oury (1967) para referirse a las características individuales que se deben al «yo de grupo», a la institución, por la que el sujeto se deja apresar (pág. 225), con seguridad a causa de la necesidad que Erich Fromm (1966: 21) estima como la más profunda del ser humano, la de superar la *separatidad*. Pero esta necesidad de superar la *separatidad* la sienten los alumnos respecto a sus iguales, por lo que profundizarán la *separatidad* respecto a sus padres y, sobre todo sus profesores. Quizá sea esta una de las causas por las que puedan ser menos espontáneos los profesores de alumnos para los que sus iguales tienen mayores pesos específicos. Habla Oury (pág. 219) de cadenas simbólicas, de fantasmas colectivos:

«Cada individuo, enajenado o no en esas cadenas simbólicas (nosotros hablaremos de fantasma colectivo) se encuentra en confrontación con un sistema socavado por los acontecimientos y marcha encarrilado sin que se dé cuenta, por vías simbólicas “cuasi ortopédicas”».

Todos estos elementos sirven a Ada Abraham para referirse a la personalidad del docente. Un fantasma colectivo puede ser la vocación –la convicción de estar llamado a una labor social y/o apostólica, la necesidad de trascendencia desde una realidad difícil de aceptar–; la necesidad de sentirse útil; de superar, en definitiva, la *separatidad*. La

* William James emplea el término «subuniversos».

institución puede ser el mismo colectivo docente o alguno, como la Iglesia, la ideología política, etc., que puede funcionar como colectivo supra-docente. Se constata el hecho de que el docente reestructura su personalidad individual de acuerdo con las exigencias de su propio mundo interior colectivo en que está inmerso. Esto también sucede en las otras profesiones, pero en el ejercicio docente adquiere radicalidad por la peculiaridad de la propia educación: en cuanto que se realiza sólo mediante relaciones personales y que sobre sus posibilidades se tienen normalmente expectativas desmesuradas.

Pero también los alumnos se ven atrapados en sus propios colectivos. El problema, entonces, se agudiza, a causa de la dificultad, expresada en término socio-fenomenológicos, de ajustar las propias estructuras de *pertinencia*. «Todos los seres humanos tienen significado y tratan de vivir en un mundo de significados» nos dicen Berger y Kellner (1985: 52), pero el *significado*, el *sentido* que otorgan a sus vidas alumnos y profesores pueden ser muy distintos. Los primeros pueden vivirlo dentro de un colectivo cultural y vivencialmente muy alejado del que tienen los segundos.

Difícilmente podemos escapar de la imagen que los demás tienen de cada uno de nosotros. Y esto le sucede, en especial, a un profesional llamado «profesor», «docente», «maestro» o «educador». Para ello Ada Abraham considera lo que también nos dice Esteve (2003) respecto a los sistemas en la Introducción de su obra:

En efecto, las relaciones del yo individual y del colectivo están entrelazadas en una «gestalt», un complejo móvil, estructurado, rígido en sus diferentes puntos «institucionalizados». El cambio de un punto cualquiera arrastra consigo el desequilibrio del campo total. Este desequilibrio es el que, ante toda experiencia de cambio significativo, verdadero, evocará siempre ansiedades profundas e intensas, repartidas y difundidas por el campo global (1975: 24).

Esto no significa que el sujeto, en nuestro caso el educador, no sea más que una mera manifestación individual del «yo colectivo», sino que

cada ser humano forma parte de su grupo no sólo en tanto que elemento estructurado sino en tanto que elemento estructurante (1975: 25),

por lo que habría que pensar que se dan estructuras individuales de alguna manera avocadas a los agrupamientos que se producen. Ada Abraham señala como característica de los grupos de docentes su resistencia al cambio (1975:26s). Por nuestra parte, creemos que esta resistencia al cambio puede darse en todas las profesiones. Todos los profesionales pueden sentirse tentados a mantener los esquemas de

funcionamiento que les hayan sido medianamente útiles: En medios administrativos y eclesiásticos ya en el siglo XVI se impuso la letra humanística, prácticamente la actual. Sin embargo los notarios se negaron a la innovación y se hace muchas veces muy difícil de leer su letra procesal de siglos posteriores. Los profesores, aunque quizá también sean más vulnerables que la mayoría, se estudian por su influencia en la educación, por lo que nos dice Esteve, ya citado, de que es parte de un sistema, en el que, como en cualquier otro, la incidencia en algún elemento afecta a todo el sistema.

Con respecto a los límites de la labor docente, Ada Abraham, en quien no encontramos ninguna referencia a la «socialización primaria» de los niños, de la máxima importancia para cada uno de ellos, nos dice, sin embargo, que el éxito de un docente depende de la naturaleza de sus relaciones con los demás «significantes» que forman parte del campo pedagógico” (1975: 33). Parece ser que por «campo pedagógico» («contexto social pedagógico», también lo llama) entiende al conjunto de personas que inciden sobre la educación de los alumnos, comenzándose, claro está, por sus padres. El docente, como señala Ada Abraham, no es, no puede ser de ninguna manera, diríamos nosotros, «el único artífice de su propio éxito, ya que éste depende de factores que operan en el campo en cuestión», cuando sólo puede ocupar un papel secundario en el mismo. Parece que Ada Abraham quiere desculpabilizar al profesor, pero, si sólo dice de él que no es el *único artífice*, lo deja como *principal* y poco lo desculpabiliza. Con más claridad relativiza al docente, en la línea que nos parece justa, al afirmar que «el centro de interés pasa del propio docente al contexto social pedagógico que representa un todo del cual él es sólo un elemento».

El «campo pedagógico» al que se refiere Ada Abraham es el lugar de interacción de diversos grupos: docentes, alumnos, padres, etc.,

cuyos miembros, dependiendo los unos de los otros en su trabajo y en la elaboración de las imágenes colectivas, están ellos mismos sometidos a un movimiento de influencias recíprocas determinantes para el equilibrio funcional del campo.

Esta reflexión le lleva a Ada Abraham a estudiar la configuración del «yo individual» de los docentes, como

parte integrante del grupo social, el trans-yo social en el que actúa para mantenerse y realizarse.

Considera, de esta manera, que el «yo individual» de los docentes es un producto de las interacciones sociales.

Señala Ada Abraham (1975: 61) tres tipos de yo: el yo real, el yo ideal (“el yo ideal define al yo tal como el docente quisiera ser”) y el yo idealizado (“la imagen idealizada es la ilusión que se hace el docente de ser perfecto, ideal”).

Llega a establecer esta conclusión del “yo idealizado” a través de un estudio empírico mediante la técnica del Q-sort*. Ada Abraham nos muestra que

docentes se han descrito según la imagen ideal del docente; en lugar de representarse individual y subjetivamente, se han atribuido la imagen del «buen» docente tal y como él debe manifestarse según la norma (1975: 44),

Y también que los docentes, como ya hemos dicho, se cubren con “máscaras”. Ve que el docente se idealiza a sí mismo, que tiene que mostrar una “personalidad comercial” en su defensa ante una sociedad que le exige más de lo que puede dar, ante la que hay que gritar, como dice uno de los títulos de sus obras, “el enseñante es también una persona”.

Las mismas características que los docentes ordenan en grupos (desde el que recoge las consideradas como fundamentales hasta el de las que se piensan como no-reales) para definirse a sí mismos, en la investigación de Ada Abraham también las ordenaron los alumnos. Por ello pudo comparar las respectivas medias (tomando como puntuaciones directas las que, en realidad, eran lugares de orden) y contrastar los lugares medios de orden que proporcionan ambos colectivos. Ya esto le lleva a ver que los docentes se idealizan a sí mismos. Pero el estudio lo hace también con las desviaciones típicas. Las escasas las ve como estereotipias: todos piensan casi lo mismo. Y desde estos presupuestos concluye que las estereotipias son mayores entre los

* Se trata, nos dice Ada Abraham, de una técnica de investigación de la persona cuyo principio consiste en confrontar al sujeto con un número determinado de características que él debe clasificar en montones *graduales* para describirse. Este método ha sido ampliamente empleado en la investigación por la escuela rogeriana. Ada Abraham hace que 60 características se clasifiquen en siete grupos, con los números correspondientes a una distribución normal:

- Grupo 1: con 3 características.
- Grupo 2: con 7 características.
- Grupo 3: con 12 características.
- Grupo 4: con 16 características.
- Grupo 5: con 12 características.
- Grupo 6: con 7 características.
- Grupo 7: con 3 características.

profesores: Sólo para cinco ** características las desviaciones típicas de los profesores se nos presentan como mayores (menores estereotipias) que las de los estudiantes (1975: 44s, 72s),

En cuanto nuestro estudio se centra en la satisfacción profesional de los docentes, necesitamos considerar los factores de la misma. Ya hemos visto que Ada Abraham considera menor tensión en los docentes conforme estén más próximos a la naturaleza, cuando sus alumnos son más pequeños o menos dotados intelectualmente. También considera mayor naturalidad en sus relaciones con los alumnos a las docentes femeninas. Probablemente esta mayor naturalidad sea factor de una mayor satisfacción docente.

Factor fundamental de insatisfacción que implícitamente queda planteado en el estudio de esta psicóloga israelí es la idealización del «yo». Pero no sabemos en qué sentido pueda influir. Nuestra investigación nos va a mostrar niveles de satisfacción/insatisfacción docente según los niveles de enseñanza y los géneros de los docentes. Pero, por otra parte, nos parece que quienes más se idealizan pudieran ser los maestros y que, por ello, las idealizaciones pueden funcionar, respecto a la felicidad y satisfacción, incrementándolas. Decimos esto porque todo lleva a pensar, a nuestro entender, que sean los maestros los que tengan un sentido más mesiánico de su labor, que su modelo profesional se aproxime más al cuasi-sacerdotal, y que también sean los más satisfechos.

Otro factor pudiera ser la condición de mujer, al que también se refiere Ada Abraham. Comienza considerando que “la jerarquía escolar es ante todo una jerarquía fuertemente sexualizada”, que las mujeres están en la base de la pirámide y, además, que

las mujeres dotadas, activas, profundamente interesadas por la enseñanza no pueden aceptar las funciones «de poder» sino con un sentimiento de ambivalencia oneroso de sobrellevar (1975: 54),

** Estos cinco rasgos, para los que los alumnos clasifican con mayor homogeneidad (estereotipia) que los profesores, son:

- Sus alumnos le quieren.
- Aprende mucho del inspector.
- Juzga con manga ancha o con manga estrecha a los alumnos.
- Consulta a los otros docentes sobre sus problemas personales.
- A veces se cansa de enseñar.

mientras que

los hombres conceptúan el ascenso en la jerarquía como la única posibilidad de afirmarse en la profesión (1975: 55).

Considera Ada Abraham que en éstos, a diferencia de en aquéllas, predomina el aliciente de una posición reconocida socialmente como superior sobre el interés intrínseco, dirigido a la profesión (1975: 55). Sin embargo “lo socialmente deseable tiene más influencia sobre las mujeres (1975: 56). Concluye:

La maestra y el maestro son muy diferentes en su manera de enseñar, en sus objetivos e intereses profesionales, en su concepción del yo. La relación con los alumnos, la atmósfera creada en la clase, la relación hacia los alumnos y la de los padres con respecto a ellos está en función del sexo del enseñante (Ibídem).

Ada Abraham piensa que a las mujeres se les ha permitido entrar en la enseñanza porque asumen su dependencia de los varones y porque con ellas

se asegura la educación de los niños, durante largos años, bajo el signo de las características «femeninas», como la pasividad, la dependencia, el pensamiento imitativo, pero todo queda subordinado al dominante genio masculino (1975: 57).

Nuestra investigación nos va a permitir observar diferencias significativas entre profesoras y profesores, pero no nos hemos ocupado de la composición de géneros de la jerarquía escolar, que probablemente esté cambiando. Tampoco de las percepciones que tienen los géneros de su ejercicio docente, ni de sus aspiraciones en el mismo.

Por otra parte, se refiere Ada Abraham a la formación de los docentes para decirnos que en ella se “pone el acento sobre el aprendizaje de los modelos deseables” y que

no ayuda al docente a hacer frente a situaciones pedagógicas concretas en las que su yo profesional está implicado siempre (1975: 58).

Sabemos que formación específica como docentes sólo la tienen en sus carreras los maestros, en los que también pueden influir más decididamente “los modelos deseables”, como ya hemos visto. Pero, por otra parte, son, por ello mismo, los que más se pueden beneficiar de su formación para hacer frente a las situaciones pedagógicas concretas. De la eficacia de los cursos de capacitación para otros niveles de enseñanza no universitarios, tanto para la idealización del ejercicio docente cuanto para la capacidad de hacer frente a las situaciones pedagógicas, tenemos más serias dudas, ya que sus receptores los reciben con gran pasividad y manifiesto rechazo.

Sinceramente creemos exageradas las conclusiones que Ada Abraham extrae de los hechos de que haya diferencias entre las descripciones, mediante ítems, que los docentes hacen de sí mismos y las que hacen sus alumnos, y de que los docentes se describan con menores desviaciones típicas. Aunque parecen evidentes las idealizaciones, pudieran no tener que significar necesariamente en el docente «la tendencia a sentirse desvalorizado, a tener vergüenza de sí mismo, a refugiarse detrás de la máscara convencional» (1975: 58). Se puede sentir desvalorizado, pero sin que se deba tan prioritariamente a su propia problemática afectiva, cuando para lo mismo tienen tantas razones objetivas. A este sentimiento de desvalorización se refiere también nuestra investigación.

Considera Ada Abraham las consecuencias de la imagen idealizada de los docentes:

- Necesidad de defender esta imagen, con lo que “el individuo se hace esclavo de su propia obra” (1975: 59), que “resulta únicamente de los deseos, sin relación con las experiencias reales”.
- Sentimientos de culpabilidad porque “la realidad le fuerza a reconocer su verdadero comportamiento”.
- Rigidez del docente, oposición al cambio. Pasividad

Una de las cuestiones de nuestra investigación se refiere a la posibilidad de que los docentes deseen abandonar su profesión. De acuerdo con estas consecuencias de la imagen idealizada, la autora considera que el abandono de la enseñanza puede reflejar una reacción sana del docente para resucitar su verdadero yo (1975:61). Desde esta perspectiva, hemos de constatar que, si la mayoría de los docentes, una vez apresados por sus idealizaciones, no abandonan su ejercicio, es porque son incapaces de salir del círculo vicioso en que se han encerrado.

3.14. El malestar docente.

Una reflexión que hacemos sobre los estudios de cualidades se basa en el hecho de que se dé la necesidad de hacerlos. De todos los oficios y profesiones en los que las conductas de sus titulares afectan al público vendría a ser conveniente el estudio racional de sus correspondientes *tipos ideales*. Pero el que se realicen particularmente de los docentes y no de otros profesionales lo vemos relacionado con los hechos de que probablemente de la educación se espera más de lo que ésta puede ofrecer y de que se piense que las limitaciones de ésta se deban a las de sus profesionales, a que los profesores no tienen las cualidades debidas. El esperarse tanto de la educación pública parece deberse a la pretensión de que sirva para resolver la mayor parte de los males de nuestra sociedad (constantemente los políticos y los medios de comunicación social así lo expresan), cuando la educación tiene sus propios males causados, en gran medida, por las actitudes sociales dominantes y por las contradicciones de nuestra sociedad, cuando sus posibilidades reales se reducen, a nuestro entender, a las que resulten del consenso general respecto a ellas.

Haría falta comenzar estudiando seriamente los problemas de nuestra sociedad, pero no creemos que se den las condiciones necesarias para que ello sea posible. No vamos a entrar aquí en el estudio de las contradicciones de nuestra sociedad, pero nos interesa resaltar el hecho de que, convirtiendo a la educación en el «apagafuegos» universal, los profesores se constituyen los «bomberos» universales y, por ende, en las «víctimas» universales. Ya hemos que resulta palpable el papel de «chivo expiatorio» del docente (Ada Abraham, 1975: 124) y también hemos mencionado el argumento de la película estadounidense, *The Lottery*, que, dirigida por Daniel Sackheim, adapta al cine la novela de Shirley Jackson del mismo título sobre una localidad de vida aparentemente apacible, pero que hacía posible esta máscara por la costumbre anual de descargar toda la agresividad social sobre una víctima elegida en sorteo. Anteriormente nos hemos referido al profundo mensaje antropológico que encontramos en este film porque nos muestra, aunque de forma exagerada, los problemas de nuestra sociedad que necesita de chivos expiatorios. Pero quizá nos tengamos que desdecir de nuestra afirmación de que la forma de expresión de la película sea exagerada.

Si nuestra sociedad quiere lavar sus propias contradicciones en el altar de la educación, no nos pueden sorprender las tensiones de los docentes. Éstos, sin lugar a dudas, constituyen uno de los tipos de profesionales que más sufren una fuerte presión social. Como la educación es incapaz de resolver todos los problemas que se les endosa, se culpabiliza a los docentes, pero, como hay necesidad de absolverlos, se les pone como condición el hecho de muestren las cualidades que en su momento se determinen, para que así puedan cumplir adecuadamente su función, que, por otra parte, les viene analizada en múltiples actividades. Por todo esto hemos de comprender el hecho de que muchos deseen abandonar su profesión.

En parte, la culpabilización del profesorado puede deberse a que éste mismo, a causa de cierto sentido mesiánico de su labor y creerse, con ello, con mayores posibilidades de las que realmente tienen. De alguna manera la hipervaloración de las recompensas intrínsecas, que parece darse en el profesorado, puede tener relación con ese sentido mesiánico. Pero los docentes, al constatar sus limitaciones, puede pasar de la euforia a la depresión, a las situaciones de agotamiento laboral.

Se piensa que, entre los muchos problemas que pudiera resolver la educación pública, habría de estar los derivados de incorrectas socializaciones primarias, cuando probablemente la educación no sea posible sin el concurso de los actores, sobre todo los padres, de la primera socialización.

Uno de los problemas del sistema educativo es el del aumento de la violencia. Kallen y Colton (1980), citados por Esteve (1998, 2003), que estudian el desarrollo de la enseñanza en Europa desde 1960, lo relacionan con la introducción de la escolaridad obligatoria. Si a la obligatoriedad de asistir a la escuela se le une la de seguir unos estudios comunes para todos (de acuerdo con el principio de comprensividad), alejados muchas veces de las aptitudes y actitudes de los alumnos, el problema, lógicamente, se agrava.

Se suele considerar que los problemas de los docentes no sólo se han agravado en los últimos cuarenta años, sino que éstos han perdido una especie de paraíso, en lo que respecta a la aceptación entre sus alumnos de su autoridad. Sin embargo ya en 1932,

Willard Waller (1932: 195), inspirado en Simmel*, nos describe el conflicto específico, permanente y oculto –una especie de «guerra fría»– en que vivían profesor y alumnos:

- Porque el profesor representa al grupo de los adultos y es considerado en principio como enemigo de la vida espontánea del grupo de alumnos.
- Porque el profesor representa el currículum formal, siendo su interés el imponerlo a los alumnos bajo la forma de tarea.
- Porque el profesor representa el orden social establecido en la escuela, siendo su interés mantenerlo frente a los alumnos que están en contra de esa «superestructura feudal».
- Porque los alumnos están mucho más interesados en su propio mundo que en los «trozos de vida disecados» que los profesores pueden ofrecerles.

El profesor se ve forzado por su propia función y por la voluntad de aquéllos (fundamentalmente el Estado) que se la otorgan a impartir unos conocimientos determinados, con unas finalidades educativas también establecidas. Y la tarea le será más difícil en la medida en que los alumnos rechacen su autoridad, rechazo que se incrementa, entre otras variables, con la edad de los alumnos. La autoridad le es necesaria a todo aquél que coordine a un grupo de persona, aunque, por otra parte, sólo es eficaz cuando sea democrática y dialogante. Sin embargo el profesor les viene dado a los alumnos, no resulta de su elección. En la realidad siempre tendremos el conflicto, que, como nos dice Waller (pág. 196), pasa a un segundo nivel, más profundo, cuando los estudiantes tratan de neutralizar el control del profesor, «haciendo mecánica la conformidad, riéndose a sus espaldas o negándole su existencia como persona, refugiándose en actividades cuyo sentido escapa a su alcance». El conflicto no ha revestir la siempre la forma de rebeldía, porque el alumno también emplea la estrategia de escaparse de la relación. Mientras que el profesor, que no puede emplear la misma estrategia, se esfuerza, no sólo en mantenerla, sino en llenarla de sentido y, si puede, en aumentarle su significado, el alumno operará en sentido contrario, porque no la necesita

* Simmel, en su obra de 1908, *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización*, se refiere a la subordinación en las relaciones sociales considerando la reciprocidad de la acción entre dominante y subordinado, que podemos aplicar, o que se podía aplicar en el momento en que escribe Waller, a la de profesor alumno: «Tras la aparente superioridad total de uno de los elementos y la obediencia pasiva del otro, se esconde una acción recíproca muy complicada, cuyas dos fuerzas espontáneas adoptan diversas formas» (Simmel G. (1977)).

para su vida, porque el profesor no es importante para él como persona (cfr. Waller, pág. 194).

Se nos propone estudiar (Gil, 1996: 108) las formas de adaptación de los alumnos en nuestros centros de enseñanza siguiendo a los autores que se inspiran en Nietzsche, como Foucault (1988: 34) y Deleuze (1993: 16), que conciben un esquema conflictivo para la comprensión de los acontecimientos y fenómenos sociales, en el que se consideran la presencia de una serie de fuerzas de signos opuestos en lucha entre sí.

Sara Freechman (1988: 143), que trata de lo que llama el *queme* de los profesores ('teacher burnout'), nos puede estar mostrando el "reverso de la moneda" de ese mesianismo que «alienta a los profesores a verse a sí mismos como más poderosos de lo que realmente son y, por ello, con mayor responsabilidad de la que tienen, para solucionar en solitario complejos dilemas sociales e institucionales».

En la bibliografía sobre profesores destaca en este sentido la reflexión autobiográfica que hace Pamela Bardo (1979) que se refiere al hecho de "quemarse" como docente. Ella, profesora de educación secundaria en los Estados Unidos, cambió la enseñanza por la actividad de agente de cambio y bolsa. Los sentimientos que expresan vienen encontrados: Por una parte, manifiesta que su abandono se debió al respeto a sí misma y a sus alumnos; por otra, parece que no sentirse bien por el fracaso que no puede dejar de significar una ruptura como ésta.

Otro concepto que describe el malestar docente es el de «ansiedad». Podemos encontrarlo en la literatura referida a los profesores, al menos, desde 1952, en la obra ya citada de Sarason, Mandler y Craighill. Sin embargo los términos «estrés» y «burnout», si no nos faltan información, se retrasan respecto al primero 25 años y 27 años respectivamente. Ya hemos visto que el término «burnout» lo emplea Pamela Bardo en 1979. El de «estrés» lo tenemos en 1977 y en 1978 empleado por Kyriacou y Sutcliffe. Según nos dice Esteve (1994: 156) el término *stress* lo utilizó por primera vez Hans Selye en 1936, en su trabajo: «A syndrome produced by deverse nocuous agents» (Selye, 1956). En 1973 trata sobre la evolución del concepto. Viene a definirlo como:

La respuesta no específica del cuerpo a cualquier requerimiento. Se desarrolla como reacción a un estímulo (llamado *stressor*) e implica un proceso de adaptación

que se manifiesta mediante cambios en los niveles hormonales y en el tamaño de muchos órganos (Tache, Tache y Selye, 1977: 48).

Hendricks y otro (1975) se refieren al autodomínio del estrés y de la tensión – conceptos ciertamente muy relacionados–. Objetivo muy próximo, la integración del estrés en el trabajo individual diario, se propone la obra citada de Tache, Tache y Selye (1977). Y es que es que Selye (1978), como también Bensabat (1984), con el objetivo de la utilización positiva del estrés desarrolló el concepto de *euestrés*, que tiene su opuesto en el de *distrés*. En el mismo sentido de desarrollo de la capacidad de dominio y, si es posible, de la utilización positiva del estrés escribe de él Dunham (1976). La sucesión de obras sobre el estrés es numerosa: Polaino (1982 y 1985) sobre el desarrollo de estrategias psicológicas frente al estrés; Blase (1982); Esteve (1986), en la que se le relaciona con los profesores principiantes; Esteve (1989a), referida también al burnout; Esteve (1989b), para el adiestramiento de los profesores frente al estrés; Cole y Walker (1989); Travers y Cooper (1996), sobre la presión que sufren los profesores.

Las obras relativas a las distintas formas de manifestarse el malestar docente vienen muy bien estudiadas por José M. Esteve, no sólo en la suya de este nombre (1987, 1994, 1998), sino también en muchas otras. Además en todas ellas podemos encontrar una amplia bibliografía, dentro de la que podemos destacar a nuestro Aquilino Polaino (1982), como estudioso, citado repetidamente por Esteve, como también Blase (1982), de los problemas de los docentes.

Vemos que hay quienes consideran que los problemas les llegan a los profesores porque no tienen la formación necesaria para evitar los conflictos y porque no se hace una selección que evite el ingreso en la función docente a los aspirantes sin los recursos emocionales necesarios o con predisposiciones negativas. En este sentido, además de a Esteve y a otros muchos, tenemos que resaltar a Merazzi (1983), que, en concreto se refiere a que la formación debe proponerse como tarea la de que los aspirantes aprendan a vivir los conflictos.

Nosotros, sin obviar que una causa de los conflictos pueda ser que los profesores no estén preparados en su capacidad para encauzarlos hacia objetivos educativos, y sin obviar tampoco la conveniencia de la mejor preparación y de que no asuman –aunque

no creemos que se deba hacer una selección psicológica— la función docente quienes no dispongan de perfil de personalidad apropiado, pretendemos señalar otra causa, ya señalada: la de que a la educación pública se le pide más de lo que realmente puede dar. Habría que estudiar las condiciones de posibilidad de la educación.

Ciertamente cuanto mejor realice el docente su trabajo menos conflictos tendrá. Y en este sentido tenemos, por ejemplo, el estudio para identificar empíricamente los factores que influyen en el malestar del docente en el capítulo «El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente» de Amparo Martínez Sánchez (1984), dentro de la obra colectiva, toda muy valiosa, editada por Esteve (1984).

En el sentido de la necesidad de una buena preparación profesional y de la capacidad personal para afrontar los problemas destacan las numerosas obras referidas a los profesores principiantes (Honeyford, 1982; Vonk, 1983; Veenman, 1984; Vera Vila 1988; Marcelo, 1995; Dean, 1996; Gold, 1996), y también a los ciclos vitales (como la de Fernández Cruz, 1995) que, a causa de la evolución de su autoconcepto y de su autoimplicación personal en la educación, pueden marcar la vida profesional de los docentes. Tezanos, por ejemplo, trata del tipo de consecuencias e implicaciones sociales y personales asociadas a los distintos niveles de satisfacción en el trabajo (1987: 2002).

La obra de J. M. Esteve sobre el malestar docente la tenemos muy repetidamente mencionada. Aquí señalamos también otra realizada en 1988 por J. González y M^a J. Lobato, *El malestar de los enseñantes en el País Vasco* que, de la misma manera, analiza las licencias de baja de los profesores no universitarios y estudia los principales factores de tensión en la profesión docente.

Destaca para nuestro interés el estudio que hace Polaino (1985) sobre la ansiedad y el estrés de los profesores de Educación Especial. Viene a aplicar a este colectivo el que ya hiciera para todo el profesorado tres años antes.

3.15. El mito o la realidad del altruismo docente. Su posible relación con la procedencia social del Magisterio.

Nos parece destacable de la obra de Fernández de Castro (1986) que, pese a que la realidad lo desmienta en muchos aspectos, el profesor, de la misma manera que otros profesionales, mantiene la “ilusión” de considerar su trabajo como una actividad altruista en la doble vertiente de cooperar al servicio de los demás y al bien común. Esto nos recuerda el concepto de «maestro» al que se refiere Carlos Lerena (1982, 1987) y del que ya hemos tratado: de apóstol, religioso o laico, pero, en todo caso de alguien entregado a los demás o a una causa suprahumana. Viene a ser una idealización en la misma línea de aquéllas a las que se refiere Ada Abraham. Uno de los primeros conceptos que nos presenta Carlos Lerena (1987) es la comparación de los oficios sacerdotal y docente a través de elementos lingüísticos que le permiten pensar que «el movimiento pedagógico reformista, de meollo socrático y cáscara roussoniana, descansa y renueva, reforzándola, la confusión o integración entre práctica religiosa y práctica educativa» (1987: 443). Podríamos profundizar en el rechazo de este autor, que en gran parte compartimos, de la representación esencialista de la educación, que ve en el verbo *maestrar*, «como operación de extraer, de sacar algo ya preexistente». Él concluye con que «la condición de maestro es inseparable de la plataforma de pensamiento socrático-cristiana». Ya cerca del final de su artículo nos dice: «El maestro es el vicario de los valores de las clases medias» (pág. 465).

Carlos Lerena (1987) nos presenta al principio de su artículo la estructura del mismo:

- Breve referencia a la evolución histórica del «maestro» como categoría social.
- Estudio sobre la composición interna en la época: extracción social y geográfica, *quantum* y formas de movilidad *social*, grado de feminización, características de su formación profesional, pautas de comportamiento demográfico y familiar —homogamia—, prestigio e imágenes sociales, rasgos de personalidad, en fin, idiosincrasia, *ethos* básico.

Al estudio de Carlos Lerena* le vemos un carácter excesivamente ideologizante: sesgado en el sentido no sólo de que le sirva para argumentar sus tesis, sino también de mirar más hacia atrás que hacia adelante. No tiene en cuenta los grandes cambios producidos desde unos 15 años antes ni el proceso total de la manera en que se iba produciendo en su mismo tiempo**. El estudio de Carlos Lerena, que tenemos analizado muy detenidamente***, merece, sin duda, un metaestudio: ¿Por qué y para qué se escribían estas cosas? Ciertas son, sin embargo, las diferencias –que él no las analiza expresamente como tales– entre el profesorado de E.G.B. de principios de los 1980 y el profesorado de otros niveles. Estas diferencias probablemente se mantienen en la actualidad, sin perjuicio de que, al mismo tiempo, se vayan diluyendo. Y estas diferencias pueden ocasionar las que se manifiestan en nuestra investigación.

Muy importante es la actitud que el profesorado tiene hacia sí mismo. La bibliografía recoge que se han venido dando en los profesores sentimientos de conmiseración hacia sí mismos y hacia su profesión. De la profesora francesa Jeanne Dherbécourt (1975) leemos en *Le Monde de l'Éducation*:

El enseñante, mal pagado, aislado, denigrado, humillado a la vez por los alumnos y por la jerarquía, ha interiorizado su condición y despreciado su propio trabajo (...). No nos engañemos, desempeñamos un oficio que ya no existe. La escuela ha muerto.

Y como causa de ello podemos encontrar la supervaloración de su función: el no percatarse que la educación es fundamentalmente una función social en la que el

* El autor nos dice que acerca de los maestros españoles no había en su momento ningún texto monográfico de carácter sociológico ni sociográfico, salvo dos o tres estudios: Varela y Ortega, 1984; un artículo y una investigación de C. Elejebeitia, un informe de Gonzalo Ena sobre los maestros de Aragón, y en fin, los trabajos de Josep M^a. Masjoan y Josep M^a. Rotger sobre los maestros de Cataluña. Se trata de investigaciones propiamente sociológicas sobre este área. Otra obra conteniendo materiales de interés es la de Escolano *et al.* (1973).

** Cita el autor textos de 10 años antes, cuando en la década de los 1970 había cambiado mucho el profesorado de EGB: Pérez Díaz, 1972; Romero y de Miguel, 1970. Cita también una obra propia, su tesis doctoral, de 1976, en su segunda edición, de 1980.

Las obras de 1970 y de 1972 ya podían estar algo pasadas en sus mismos momentos. Por ejemplo, consideremos el tema del maestro rural. Hasta la aplicación de la Ley General de Educación había escuelas unitarias en las pequeñas aldeas, si no se les había aplicado la graduación de la anterior Educación Primaria de finales de los 1960. Pero estas escuelas rurales, en su mayor parte, fueron suprimidas desde los primeros 1970 y sus alumnos se incorporaron, mediante transporte escolar, al centro docente de la capital del municipio.

Recientemente, en 2001 el propio Amando de Miguel, que cita Carlos Lerena, ha publicado *Cuando éramos niños*.

*** Nuestra crítica al estudio de Carlos Lerena no nos lleva, ni mucho menos, a contradecirlo en todo. Estamos muy de acuerdo con él en que no se puede supervalorar la relación interpersonal en el proceso educativo, cuando éste realmente, según pensamos nosotros, es un proceso en que participa toda la sociedad en el sentido parcial y estructurado en que ésta incide en cada sujeto.

profesional sólo puede cumplir el papel que le corresponde sobre el tablero de ese ajedrez que es la sociedad; que las posibilidades de su interacción con los educandos son mucho menores que las que él se cree y la sociedad misma le hace creer. Él se llega a considerar un «mesías», un «salvador» y la sociedad le sigue el juego. ¿O es al revés? Las consecuencias son las mismas. En concreto Julia Varela y Félix Ortega (1985: 28), refiriéndose al Decreto mediante el que se reorganizaban los estudios de Magisterio mediante el Plan Profesional de 1931 (Gaceta de 30 de octubre de 1931), nos muestran que la Segunda República pretendía convertir al maestro en sacerdote de la educación. A esto ya nos hemos referido con una cita del diario *Mercantil Valenciano* de 19 de abril de 1932. Y si recogiéramos muestras de la fraseología del régimen de Franco las encontraríamos mucho más expresivas en el mismo sentido.

Mollo (1980), en el estudio de los sentimientos de los profesores a los que nos hemos referido, considera las contradicciones de la sociedad. Y Amiel (1980: 81) nos señala que de una muestra de profesores que él ha estudiado, el 56% de las mujeres y el 45% de los hombres no animarían a sus hijos a seguir su misma profesión, quedando evidente la decepción en la que viven.

Una constante en los estudios sobre el Magisterio, como vemos con Carlos Lerena, es la teoría de que sus componentes suelen venir marcados por su origen socioeconómico. Julia Varela y Félix Ortega (1984: 56ss.) nos dicen que el acceso a dichos estudios «se encuentra en estrecha dependencia con la imagen social de la profesión docente» y que, siendo en el medio rural una de las tradicionales formas de movilidad social el acceso al sacerdocio, pero entendiéndose como prácticamente extinguida esta vía a causa de proceso de secularización en curso, «se produce un trasvase a la otra modalidad de promoción, el magisterio, forma secularizada de ejercer una función moralizadora».

También es cierto que los estereotipos en torno al maestro lo muestran como una especie de «apóstol laico», razón por la cual esta profesión puede atraer especialmente a individuos y a grupos de convicciones religiosas más arraigadas, lo que explicaría una presencia tan nutrida de creyentes entre los estudiantes de Magisterio.

Sinceramente creemos que también los investigadores se mueven por sus estereotipos. No caben dudas de que el origen social condiciona, pero ya en 1984 los estudiantes de Magisterio no funcionaban por el estereotipo de «apóstol laico». Les podría condicionar

la necesidad de hacer una carrera corta y de poca dificultad para acabarla pronto, pero esto en esos años, en los que aquéllos que tuvieran pocos medios económicos no debían tener ningún problema para la concesión de beca y en los que ya era menos habitual que a los padres urgiera la ayuda económica de los hijos, no debía tener mucho peso. Más podía tener que la selectividad no fuera aún obligatoria para las Diplomaturas en las universidades públicas, por lo que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica se llenaran de los que no se veían con capacidad para otras carreras.

Quizá a alguno le pueda escandalizar la consideración de que los investigadores se puedan dejar llevar por estereotipos y que, por ello, puedan hacer interpretaciones sesgadas de los datos empíricos. Pero desgraciadamente eso puede ser bastante habitual. En los estereotipos culpabilizadores que hacen responsable al profesorado por sus influencias negativas sobre sus alumnos subyace la concepción de la que Carlos Lerena (1980) llama la plataforma del esencialismo-idealismo-psicologismo-empirismo que ve en la educación, en lugar de un proceso social en el que el profesor es una pieza, una relación interpersonal. Lo fundamental en nuestra argumentación es la pretensión de reforzar una teoría sociológica de la educación con la que se libere al profesorado de sentimientos de culpa y de culpabilizaciones por no conseguir lo que no está en sus manos.

Para Antonio Guerrero Serón (1993: 142) la procedencia social del Magisterio también se sitúa mayoritariamente entre las clases populares y medias. Ortega y Velasco (1991) consideran que ha habido, a partir de la Ley General de Educación de 1970, cierto crecimiento de la categoría social que accede al Magisterio, aunque esto también pudiera tener como causa que haya habido crecimiento económico de todas las categorías sociales o que se haya dado aproximación entre las mismas, con lo que fundamentalmente la procedencia social podría seguir siendo el mismo. En todo caso, en la actualidad ese elemento quizá no tenga la relevancia que pudiera haber tenido en el pasado.

3.16. Satisfacción y profesionalización docente.

En la obra de Juan Carlos Zubieta Irún y Teresa Susinos Rada (1992), *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, cuyo estudio empírico coincide en gran medida con el nuestro*, no se profundiza, a nuestro entender, en el estudio de las causas más profundas. Se considera «la influencia de las características del entorno en el grado de satisfacción e insatisfacción del profesor» (pág. 8) y también se pretende «identificar las causas y/o razones a las que los enseñantes atribuyen su insatisfacción» como punto de partida para estimar hacia dónde se deben dirigir las “reformas” en el futuro. Y se llegan a ver «algunas de las causas que aducen como fuente de insatisfacción —ambigüedad en el rol, rutina en la tarea, pocas posibilidades de promoción, escasa racionalización del trabajo, poco margen para tomar decisiones, etc.—», poniéndose con ello «en evidencia la influencia de las características del entorno sobre la profesión docente, y el papel que juegan las organizaciones educativas sobre el desarrollo profesional de los enseñantes» (pág. 9). En su capítulo 2 trata de los estudios sobre la satisfacción del profesorado en España con el objetivo de «mostrar una serie de trabajos empíricos realizados en nuestro país en los que, desde diversas perspectivas y con distintas metodologías, se analiza la cuestión de la satisfacción/insatisfacción del profesorado» (pág. 19). No vemos que se haya considerado en ninguno de estos estudios la dificultad intrínseca del proceso educativo, que creemos que sólo puede desvelarnos su estudio fenomenológico, aunque entre ellos tenemos el de Ignacio Fernández de Castro (1986), una investigación titulada *Análisis de la actividad de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las Enseñanzas Medias*, que bien pudiera haberlo hecho si hubiera considerado los flujos de las conciencias rechazantes, flujos de las conciencias en su dificultad para cambiarse a sí mismos hacia los contenidos escolares.

De entre los tópicos más considerados en todas las obras tenemos el de que los profesores sienten nostalgia de muchas cosas: Del respeto a su autoridad, de su protagonismo social y político que con anterioridad ha tenido la actividad docente. Pero ¿ha existido alguna vez ese protagonismo o ese respeto social que se dice? ¿Lo tuvo Sócrates? ¿No será una fantasía con la que se huye de la realidad? También observamos

* Como también la encuesta que el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) realizó en 1984 a 3423 profesores de EGB, BUP y FP de toda España.

que en los estudios teóricos se suele considerar las virtudes del pasado. Nosotros pensamos cada época ha tenido sus problemas y que nos hemos de centrar sobre los de la nuestra, poniéndose entre paréntesis todo aquello que no pueda ser verificado, dudando de la validez de un instrumento tan impreciso como la memoria. Otra cosa muy distinta es el estudio histórico que considere los elementos que han podido ser causas objetivas de cambios, con sus pesos relativos razonables en el proceso, de manera que podamos seguir los pasos fundamentales de éste.

Otra de las conclusiones de Ignacio Fernández de Castro (1986), según Zubieta Irán y Susinos Rada (1992, 37s) es que los profesores llegan a asumir que su actividad, más que la de transmisión de una cultura, es la de domesticar a los alumnos –hacerlos dóciles– mediante “la doma disciplinaria”, que la represión es inevitable ya que las materias que se imparten carecen de interés para los alumnos. Este es un problema que también pertenece al ámbito de la sociología fenomenológica: Si el alumno no llega a verle ningún sentido a lo que tiene que aprender, difícilmente aprenderá y difícilmente tendrá un comportamiento que no cree problemas de disciplina en el centro docente. Consideramos que el primer objetivo educativo ha de ser siempre que el alumno le pueda ver algún sentido a las cosas que tiene que hacer y aprender.

No parece necesario afirmar que la felicidad es el objetivo máximo de cada persona. Todos la buscamos, aunque erremos en el camino. Las diferencias pueden estar en el concepto de felicidad, en la información sobre el mejor camino o en la evaluación de las renuncias para avanzar por el mismo.

Las personas somos libres en alguna medida, pero en gran parte nos vemos determinadas por nuestras realidades sociales, nuestros respectivos «mundos de la vida», *Lebenswelten* socioculturales históricos concretos, dentro de los cuales rigen como presupuestas y como socialmente aprobadas unas determinadas *Weltanschauungen*, ideas, cosmovisiones. Los colectivos condicionan, pero, al mismo tiempo, facilitan a sus integrantes estrategias apropiadas para liberarse de normas e ideas, a cambio de la asunción de las que en los mismos se consideran fundamentales. Todos los colectivos moldean a sus miembros en la medida en que éstos no puedan vivir en la *separatidad*, de la que nos habla Erich Fromm (1966: 21). Ada Abraham (1975: 23) cita a J. Oury para referirse a las características individuales que se deben al «yo de

grupo», a la institución, por la que el sujeto se deja apresar (Oury, 1967: 225) y de las cadenas simbólicas que, como fantasmas colectivos, le ligan (pág. 219). No parece que haga falta profundizar en el tema para entender que los sujetos, como pertenecientes a colectivos, adquieren las características comunes propias de los mismos.

Tenemos, pues, que los profesores como colectivo tienen unas determinadas características que nos proponemos estudiar. Partimos también del presupuesto de que todos buscamos la felicidad y de que la forma profesional de la misma es la satisfacción profesional, teniendo en cuenta la necesidad de todo ser humano de ser necesario socialmente, de cumplir un papel social a través de su trabajo, que hace que éste se convierta en profesión.

«La identidad del individuo está constituida sobre la base de una interacción simbólica con un mundo humano (o humanizado) externo, personificado en «los otros»» –nos dice Ramón García Cotarelo (1985: 19) para presentarnos las ideas de Peter L. Berger y Hansfried Kellner, cuyo interés por el ámbito de lo intersubjetivo se apoya en los conceptos de George Herbert Mead (1999): la teoría de los roles sociales y esa idea la influencia de «los otros significativos» en la constitución de la identidad del individuo. Cuando hablamos de esta constitución solemos referirnos sólo a la primera socialización e, igualmente, solemos restringir el concepto de los «otros significativos» («que cumplen funciones esencialísimas en la formación de la identidad previamente a la interacción con el «otro generalizado»»), a los parientes más próximos del niño pequeño. Pero también hemos de considerar, dentro de unos conceptos más amplios, que la identidad, no siendo algo cerrado e inflexible, se reconstituye permanentemente, por lo que la profesión, a través de las personas que pone en contacto relativamente íntimo con el sujeto, como nuevos «otros significativos», reconstituye en gran medida la identidad, ya que el sujeto llega a necesitar cambiar, sustituir, redefinir muchos de sus elementos. La profesión puede llegar a convertirse de alguna manera en un nuevo ambiente parafamiliar, moldeador de sus integrantes. Es el aglutinante de un grupo que se aproxima, de acuerdo con sus características, al que Cooley (1909) llama «primario», en el que se producen relaciones cara a cara, o «relaciones Nosotros puras», a las que se refiere Alfred Schütz:

Dentro de este horizonte común, hay objetos de interés común y de significatividad común; cosas con las cuales o sobre las cuales operar, de modo actual o potencial (Schütz, 1974: 111).

El mutuo moldeamiento de los profesionales que con ello se produce y la necesidad personal de cumplir un papel social quizá puedan considerarse definidores de un trabajo o empleo como profesión. Otro elemento a considerar pudiera ser el nivel de satisfacción con que se ejecuta, como también la autotelia –la conversión del trabajo en un fin en sí mismo– o la autonomía en aspectos esenciales del mismo. En todo caso estamos hablando de factores entre los que sería muy probable una alta correlación en cualquier estudio que los pudiera convertir en variables estadísticas.

Carlos Marx y Federico Engels en *La ideología alemana* (1845-46) afirman que su «punto de partida son los individuos reales; su acción y condiciones de vida materiales» (1958: 26). El tema de las condiciones materiales de la vida lo vamos a dejar más bien entre paréntesis. Pero resaltamos el hecho de apoyar el estudio en los individuos reales, en sus necesidades y aspiraciones. «Produciendo sus medios de subsistencia, el hombre realiza el modo de vida que le es propio, y que consiste en la actividad». Nosotros entendemos que estos autores nos vienen a decir implícitamente que mediante el trabajo el hombre se realiza a sí mismo. Y de hecho esto considera Federico Engels en su interesante trabajo «El papel del trabajo en la transformación del mono en el hombre» (1876). Nosotros todo esto lo aplicamos en el sentido de reafirmar nuestra convicción de que los profesores, al menos aquellos que dicen sentirse satisfechos y felices en su ejercicio docente, se realizan mediante éste.

Marx y Engels (1958: 44) en sus premisas para el estudio de la historia humana consideran que el factor primordial de ésta es la producción de los medios para satisfacer las primeras necesidades. Pero añaden que, una vez satisfechas éstas, «suscítanse otras de orden más complejo», para las que la producción de medios «constituye el segundo factor que encauza la evolución histórica». Como no llegan a analizar cuáles puedan ser estas necesidades «de orden más complejo», se nos permite establecer hipótesis sobre las mismas. El tercer factor que consideran interviniente en la evolución histórica, la *familia*, el deseo de prolongar la vida propia en la de los hijos, nos alumbró sobre el segundo factor. Se trata, a nuestro entender, de la necesidad de todo hombre de tener una identidad, mediante el desenvolvimiento de su personalidad, al que también se refieren Marx y Engels (1958: 133), de tener una proyección social,

una proyección sincrónica –complementaria con la proyección diacrónica que se realiza a través de la descendencia–. Veamos lo que decimos a continuación. El cuatro factor que indican, la conciencia, relacionado con el lenguaje hasta el punto de que

Acuciado por la imperiosa necesidad de comunicarse y tratar con sus prójimos, el hombre crea el lenguaje. Y procurando darse a entender –hablando–, llega a darse cuenta –a adquirir conciencia– de todo lo que se agita confusamente en su espíritu (Marx y Engels, 1958: 48).

Lo que siguen diciendo recuerda, aunque mínimamente, la rica exposición sobre el desarrollo de la conciencia que hace George Herbert Mead, en su *Espíritu, persona y sociedad*, que inspira el *interaccionismo simbólico* de Herbert Blumer (1982) y que describe el proceso en el que, mediante la comunicación, se constituyen el hombre y la sociedad. Por ello podemos pensar que, mientras que la cobertura de las necesidades básicas es imprescindible para la vida, la identidad social, el derecho a cumplir unos papeles sociales, es igualmente imprescindible para que esta vida pueda calificarse de humana.

El profesor se puede sentir satisfecho de *su* ejercicio docente en cuanto en el mismo descubre y cumple *su* rol social. Este concepto de rol social, que otorga el reconocimiento de los demás, la identidad, viene a corresponder con el concepto de vocación, aunque éste conlleva una forma de sublimación del primero. De acuerdo con la metodología marxista-engelsiana de *La ideología alemana* habría que entender que, al ser inaceptable, se huye de la realidad y que, al mismo tiempo, ésta conduce a sublimaciones que la haga aceptable. Pero, sin la idealización que conlleva el concepto de vocación, no podemos negar la necesidad de todo hombre de sentir que viene cumpliendo una función social que le otorga identidad, aunque, en gran medida, esta función le venga impuesta por la misma realidad o por la misma sociedad, como la propia conciencia, de la que los autores que venimos estudiando dicen que es un producto social (Marx y Engels, 1958: 48). Que la conciencia del hombre, según Carlos Marx (1844), esté determinada por su ser social viene a ser, para Berger y Luckmann (1991: 18), la proposición básica de la sociología del conocimiento. Esto, sin embargo, nos sorprende en los autores de *La construcción social de la realidad*, ya que Marx y Engels, quizá en su afán de distanciarse de los neohegelianos alemanes, a los que tanto critican, afirman que las ideas no tuercen el curso de la realidad (1958: 69), por lo que no podrían admitir “interpretaciones performativas”, las que según Derrida (1995: 64) transforman aquello mismo que interpreta.

Según Engels (1847) los profesores son proletarios porque consiguen sus medios de subsistencia exclusivamente de la venta de su trabajo. Pasa las consecuencias del concepto de «proletario» el hecho de puedan ser funcionarios, por lo que, de hecho, la venta de su fuerza de trabajo depende mínimamente de la competencia. Pero nos sorprenderá ver que pudieran encontrarse más satisfechos con su ejercicio docente los profesores privados que los públicos.

Martínez Bonafé (1998) analiza pormenorizadamente el trabajo docente después de la publicación de la LOGSE y llega a la conclusión de su proletarización, pese a los discursos de autonomía que han acompañado a esta Ley.* Afirma que, contrariamente a estos discursos de autonomía, «el ejercicio de la profesión de la enseñanza es una práctica social alienada» (Martínez Bonafé, 1998: 41) y para ello analiza «el marco teórico y práctico del desarrollo del currículum». Cita a Apple (1997: 14) para hacernos ver que las tendencias al desarrollo de nuevas formas de control, al proceso de “desadiestramiento”, y a la separación entre la concepción y la ejecución no se limitan a las fábricas y las oficinas, sino que, por el contrario, se introducen cada vez más en instituciones como la escuela, añadiendo que para poder comprender esto, «debemos examinar la naturaleza de la lógica del desadiestramiento y el control empresarial» (Martínez Bonafé, 1998: 46), considerando también al Estado como un empresario, que trata de imponer la ideología de la clase dominante. Esta idea, antes que expresa en Marx, la podemos encontrar implícita en William Godwin (1946), que publicó su *Investigación sobre la justicia política* en 1793, considerando «que las instituciones políticas favorecían la usurpación del poder por los ricos y tendían a agravar las diferencias entre ricos y pobres» (Spring, 1987: 19), y que una de estas instituciones era la educación pública y obligatoria, que no quería en manos del Estado).

Venimos haciendo estas reflexiones porque consideramos antagónicos los conceptos de alineación y de satisfacción profesional, y que la satisfacción es precisamente uno de los mejores índices de profesionalización de un trabajo. «El proletariado está formado por la masa de los *simples* trabajadores que se ven excluidos de la posesión del capital, o de todo lo que sea una satisfacción, por pequeña que sea»,

* Cita al respecto al Real Decreto 2112/1984, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOE nº. 282, de 24 de noviembre de 1984).

afirman Marx y Engels (1958: 59). Dicen (1958: 131) que para el obrero de sus días no puede considerarse su actividad –el trabajo– como espontánea, que el trabajo es una forma negativa de actividad espontánea: «el que trabaja no lo hace por impulso propio, para dar empleo a sus energías, sino por necesidad». Páginas más atrás habían dicho que el trabajo es un yugo que gravita sobre él, impidiéndole obrar libremente, que «bajo el régimen de la división del trabajo, cada cual tiene acotado el repertorio de actividades fijo y exclusivo, que se le impone a la fuerza, y del cual le está prohibido salir» (1958: 53).

En cambio, cuando se implante el comunismo, nadie tendrá acotado un repertorio de actividades exclusivo. Cada cual podrá cultivar el género de trabajo que mejor le cuadre. La sociedad, regulando la producción universal, le dará la posibilidad de que hoy haga esto y mañana lo de más allá; de que por la mañana cace, después de almorzar pesque, por la tarde pastoree el ganado, después de cenar se dedique a crítico, según le venga en gana; sin por ello convertirse en cazador, pescador, pastor o crítico (1958: 53s).

La revolución comunista transformará por entero el modo de producción y la organización social vigentes actualmente. La actividad espontánea y la producción de la vida material no recaerán, como ha venido ocurriendo hasta el presente, en individuos diferentes. Todos los individuos serán libremente activos y todos colaborarán en la producción de la vida material. Desapareciendo, como desaparecerá, la división del trabajo, el individuo no tendrá que limitarse a desempeñar un oficio determinado, impuesto por las circunstancias; podrá dar a su actividad el cauce que mejor le parezca. Gracias a ello cada uno podrá desenvolver su personalidad en el sentido de la máxima plenitud. La sociedad constituida por tales individuos dejará de ser un conglomerado de individuos unidos o separados por ciertos intereses. Será una asociación de personas libres. (1958: 132s)

Satisfacción profesional y proletarización vemos que no casan muy bien, que vienen a excluirse mutuamente. Si los profesores se declaran satisfechos, ¿puede suceder esto por pura idealización? Sin lugar a dudas, se producen idealizaciones y, concretamente en el profesorado, se producen también condicionamientos mutuos, idealizaciones creadas por el propio endogrupo, y los sujetos necesitan apoyarse tanto en sus idealizaciones como en el propio colectivo y en las convicciones del mismo. Que puedan ser precisamente los sectores del profesorado con sueldos menores los que más satisfechos digan encontrarse, que puedan ser los más identificados con sus grupos y sus ideales, pudiera ser una prueba de que la convicción de satisfacción profesional sea una forma de sublimación.

Nosotros pretendemos conocer la importancia que los docentes otorgan a su satisfacción profesional, la medida en que ésta puede darse y la relación que pueda tener con los demás aspectos del ejercicio docente que estudiamos.

3.17. La profesionalidad docente

Se puede considerar que el status profesional sea algo que se puede llegar a obtener externa o extrínsecamente, de la misma manera que se obtiene, por ejemplo, un título nobiliario, o también por un incremento salarial, pero nosotros pensamos, con respecto al profesorado, que la concepción profesionalizadora ha de venir, si no se da ya e, incluso, se ha dado siempre, de una forma de vivenciar las relaciones del docente con su entorno, tanto por el propio docente como por los demás estructurantes de este mismo entorno. Creemos que las características fundamentales de la *profesionalidad* son las que comúnmente se entienden cuando se utiliza este término, es decir: *autonomía* en el ejercicio y un profundo sentido de *responsabilidad*, que hagan innecesarias cualesquiera medidas controladoras de ese mismo ejercicio laboral. Con ellas pensamos que deja de ser un trabajo y que pasa a ser una profesión.

Se piensa en las condiciones que homologuen la dedicación docente al de las llamadas profesiones liberales, en las que el sujeto tiene una *libre y autorresponsable relación* con el cliente. Uno de los campos clásico de este supuesto sentido profesional ha venido siendo la medicina. Pero, precisamente en éste, las condiciones sociales están cambiando muchísimo. El médico como profesional se ve fuertemente cuestionado. Si damos un repaso a las páginas web que podemos encontrar sobre satisfacción profesional, nos percataremos no sólo de la abundancia que hay relativas a médicos y otros profesionales sanitarios, sino también de los numerosísimos motivos de insatisfacción que encuentran estos supuestos, y quizás en otros tiempos incuestionados, profesionales.

Fernando Gil (1996: 9) nos dice que «la mayor parte de las causas o problemas que se considera normalmente que originan la situación en la que se encuentra el enseñante giran alrededor del sistema educativo». Se refiere a causas internas o endógenas e inmediatas, y relaciona las que le parecen más significativas: el aumento y la creciente complejidad de las tareas docentes, la descualificación del trabajo, la burocratización, la tecnocratización, y también las condiciones materiales, entre las que

destaca el salario. Ya hemos visto que Guerrero Serón (1996: 186ss) nos muestra que a los docentes les motivan más las recompensas intrínsecas, que su ejercicio lo lleva a cabo pensando sobre todo en su eficacia social y no en el salario; que sienten realizarse en la proyección social de sus personas en su propio ejercicio. Nos lo dice, sin embargo, añadiendo que se dan ciertas formas de alarde de entrega social.

Nosotros creemos poder encontrar en las estructuras estadísticas de correlaciones y de análisis de componentes principales la jerarquía de actitudes, la estructura de sentidos –dicho en lenguaje weberiano y schütziano–, de motivaciones, que guía la conducta de los docentes. Pero antes queremos tener cierta visión del tema en la literatura científica correspondiente.

Son muchos los que clasifican a los factores del ejercicio docente en endógenos y exógenos. Esteve (1998: 27) para referirse a los indicadores del malestar docente se remite a la clasificación que, para el estudio del estrés de los profesores, hace Blase (1982: 103), distinguiendo entre factores de primer orden («los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase») y de segundo orden (el contexto ambiental de la docencia). Esteve (pág. 27ss) se refiere en primer lugar a este segundo tipo de factores. A nosotros nos interesaría comenzar por los primeros, ya que percibimos que otorgan al trabajo docente su carácter de profesionalidad y quizá lo fortalece, de manera que impida el efecto negativo de los segundos. Esteve (pág. 35) piensa que su estudio «vendría a confirmar la hipótesis de Blase (1982)»: los profesores se encuentran más capacitados para resolver los problemas de la clase, «dificultades inherentes a su propio trabajo», que los del entorno social de la educación, como

la consideración social de su trabajo, la crítica radical a sus modelos de enseñanza y el clima que rodea a la institución escolar, particularmente en lo que respecta a sus relaciones con los administradores (pág. 35),

que,

al ser cuestiones que les afectan profundamente, pero que no tienen capacidad de dominar, les plantea una auténtica crisis de identidad en la que los enseñantes ponen en cuestión el sentido de su propio trabajo, e incluso a sí mismos (pág. 35),

ya que

influyen fundamentalmente sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso —como veremos más adelante— a la autodepreciación del yo (pág. 27)

Refuerza su argumento con las aportaciones del estudio de Litt y Turk (1985) de las principales razones de los profesores para pensar en abandonar la enseñanza: La primera que encuentra es el salario (76%): la segunda, «las pocas oportunidades para progresar (45%)». La referencia «al trabajo del profesor en el aula aparece situado en tercer lugar (34%): «demasiado trabajo a hacer o demasiado poco tiempo para hacerlo» (Litt y Turk, 1985: 184).

Nuestro estudio, de manera global (ya lo iremos viendo más analíticamente), parece, en principio, que nos aleja de esta percepción de los problemas docentes. Entendemos que para el profesor los que más les afectan son los problemas intrínsecos a su ejercicio profesional, o, al menos, que los factores de éste que más le motivan son los de sus relaciones con los alumnos.

Gil (1996: 13) observa que se viene produciendo incremento de referencias sobre el tema de la profesionalización docente, aunque también que la profesión docente parece hallarse fragmentada, al compartir su función con otros agentes (padres, medios de comunicación y las nuevas tecnologías) y al complicarse la jerarquía dentro del propio profesorado y dentro del sector más amplio con funciones educativas:

Desde cierta perspectiva de la sociología de la educación se ha observado que la profesión docente se hallaría fragmentada. De un lado, comparte la tarea educativa con los padres, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. De otro, se complica la jerarquía tanto dentro del propio profesorado —al imponerse el reciclaje en materia de gestión y de orientación psicopedagógica— como en lo que se refiere al colectivo más amplio de especialistas que tienen que ver con la educación: psicopedagogos, logopedas, personal sanitario, etc.

Los profesores pueden estar desorientado: Más que enseñar, han de educar, pero esta labor es mucho menos concreta y mucho más comprometida. Se desconocen los límites en los que pueden moverse y la colaboración con que pueden contar. Los profesores pueden desconocer sus auténticos roles. Mejor conocen que otros sectores compiten por el mismo campo profesional: Tenemos, al menos, por una parte, a otros profesionales con tareas educativas, más o menos solapadas, como educadores para la salud, trabajadores sociales, educadores sociales, consejeros espirituales, técnicos de relaciones públicas, animadores socio-culturales, líderes de opinión, profesores de artes marciales, de kárate, profesionales de la educación física, etc., etc.; y, por otro, los profesionales de la prensa, el cine, la radio, la televisión, etc. Concretamente de éstos,

ya que los sufrimos directa o indirectamente todos los días, podemos percatarnos fácilmente de que, más que informar, se proponen ideologizar: *variación en la actitud y estructura de carácter de la población*, como nos describe Joel Spring (1987: 11), un objetivo básico de la educación radical, concretamente de Wilhelm Reich.

López Herrerías (1989: 160) considera clave para el enseñante el interés por el pensamiento, por el conocimiento, pero observa que no sólo se hace poco en esta dirección, sino, incluso, que estamos en una situación de práctico anquilosamiento, en la que influye que

el plan mental de nuestra sociedad y toda la trama que configura nuestra forma de ver el mundo no se ha tomado en serio la formación y el nivel de exigencia cognoscitivo de nuestro profesorado.

Estamos pretendiendo aproximarnos al estudio de las condiciones laborales del ejercicio docente para llegar a comprender si puede tener las que se puedan considerar fundamentales para concebirlo como un verdadero ejercicio profesional. Nos hemos atrevido a insinuar las condiciones básicas que consideramos nosotros: *Autonomía en el ejercicio* y un *profundo sentido de la responsabilidad en el mismo*, que hagan innecesarias cualesquiera medidas controladoras de ese mismo ejercicio laboral.

Cuando decimos de alguien que actúa con profesionalidad nos estamos refiriendo exclusivamente a la segunda de estas condiciones, pero, por otra parte, ésta es imposible sin la primera: sin la autonomía. La autonomía le viene, más que de que la pueda conceder el empleador, de las propias características de la ocupación docente. Veamos: Si el empleador fuera un empresario privado y si los niveles de enseñanza pertenecieran a la estructura del sistema educativo, aunque el centro docente no estuviera concertado, tanto aquél como los docentes empleados tendrían que sujetarse, por igual, a las condiciones para que los estudios pudieran tener validez oficial. Más difícil, por este camino, es ver la autonomía si el empleador es el propio Estado o la Comunidad Autónoma, si es lo que indistintamente denominamos Administración educativa. Ésta diseña los contenidos.

Todo el estudio de Martínez Bonafé (1998), ya citado, es un análisis pormenorizado del ejercicio docente para demostrar tanto la realidad de su

proletarización como la falacia de los discursos relativos a su autonomía que han acompañado a la LOGSE. La primera parte la titula como *El trabajo docente y las políticas de control*, y la segunda como *Políticas de control y códigos del currículum en la forma del material curricular*. Sólo a la tercera le falta el término «control» en su denominación. En el texto está contenido 96 veces. Su plural –morfológico–, «controles», aparece 4 veces; formas del verbo «controlar», 9 veces; además tenemos una vez al sustantivo «controlador» y al adjetivo «controlable». Nos dice (pág. 72) que la idea-resumen que quiere transmitirnos de esta época es que, al mismo tiempo que se refuerza y se consolida la imagen tecnocrática de los profesores y profesoras, que parece beneficiarles, al darle a su actividad carácter profesional, se van aumentando sutilmente los controles y la descualificación del valor de su fuerza de trabajo. Ve (pág. 75, entre otras) controles implícitos en la lógica tecnocrática y que éstos han sido impuestos a través de un discurso aparentemente democratizante y progresista.

En su argumentación considera (págs. 50ss) el cruce de la proletarización en un primer nivel prescriptivo, referido a la política curricular del Estado que selecciona y estructura los contenidos del currículum. No vamos a entrar aquí en su crítica de que con ello

las escuelas reproducen el orden social estratificado, que descansa en la desigualdad de sexo, clase o raza, y mantienen las actuales relaciones de dominación y explotación en las sociedades capitalistas,

ya que, en principio, sólo nos interesa la medida en que los contenidos, con independencia de su sentido, les vienen impuestos a los docentes.

Con respecto a la estructuración del currículum que presenta la Administración educativa, nos dice que éste es el nivel de concreción del mismo «con mayor poder de conformación de la práctica social de la enseñanza» (pág. 51).

El argumento central en el análisis de los materiales es que su formateado, la manera en que se organiza su presentación, actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza de los profesores (pág. 52).

Después de la selección de los contenidos y de la estructuración del currículum por parte de la Administración educativa, en el planteamiento lógico de Martínez Bonafé, viene la referencia a las editoriales de libros de textos (págs. 63, 72, 79, 84, 94, 116, 122, 123, 125, 132, 133, 136, 144), que colaboran en este mismo proceso (de

selección de contenidos y de la estructuración del currículum), ya que «el mercado editorial es un potente controlador de la cultura que selecciona el currículum» (pág. 132).

Como bien dice Martínez Bonafé (pág. 58), tenemos que considerar tres diferentes niveles de concreción del currículum:

- El Diseño Curricular Base.
- El Proyecto Curricular de Centro.
- Las programaciones de aula.

Pero estos tres niveles digamos de redacción, de textos escritos, no se corresponden perfectamente con los de orden lógico-operativo: En el Diseño Curricular Base confluyen los dos primeros: selección de contenidos y estructuración de los mismos. El Proyecto Curricular de Centro e, incluso, las programaciones de aula, ocupan un lugar intermedio entre el segundo y el tercer nivel lógico-operativo.

Considera (pág. 53), como tercer nivel lógico-operativo*, al desarrollo práctico del currículum en las aulas, que llama el *currículum en acción*. Para desmentir la supuesta autonomía profesional y para apoyar su tesis de la proletarización, considera las ideas de currículum oculto y currículum nulo y la de que

la inmersión ideológica de la mentalidad profesional del profesor a menudo se produce de un modo no consciente, y en el terreno de la vida cotidiana dentro de las aulas. Se trataría de ver con ello, en palabras de Apple (1987: 151), “cómo actúan las ideologías no sólo sobre la educación, sino de la propia educación”.

Se apoya para defender esta conducta de los profesores en que, si, según Bernstein, en la escuela se forman las estructuras mentales de los alumnos,

el trabajo en la escuela conforma de un modo tácito una determinada ideología del profesionalismo docente regulada por una lógica de control técnico, e interiorizada bajo su apariencia de normal y natural. Esto reduce en la práctica el conocimiento profesional del profesor a aquellas cuestiones específicas del control técnico y práctico del desarrollo del currículum. Es decir, en términos de Habermas (1982), conforma un *saber de producción*, pero traza una espesa cortina de humo sobre la conciencia emancipatoria.

Para defender su tesis, considera que los profesores se desplazan hacia posiciones ajenas a las que objetivamente mantiene su propia condición de asalariados, a causa de los

* Con la denominación de “lógico-operativo” para el tercer nivel, creemos recoger el sentido que le da el autor. Él lo considera de desarrollo práctico del currículum, lo refiere a lo que ocurre realmente en las aulas, y lo llama el *currículum en acción*.

principios estratégicos más comunes de la ausencia de conflicto, de la búsqueda del consenso, y de la neutralidad sobre bases acrílicas.

Se refiere expresamente a la dependencia y a los procesos de control sobre profesores y alumnos a través de una determinada forma de estructuración del currículum en los materiales de uso en las aulas (pág. 144).

Según las características mencionadas:

- Los profesores siguen unas pautas marcadas por la Administración y por las editoriales de libros de texto,
- Los profesores se ven controlados,
- Los profesores conforman su mentalidad de acuerdo con las características de su propia ocupación remunerada, en la que destacan las relaciones de compañeros en la misma;

no podemos concluir que el ejercicio docente no sea una profesión. Veamos, por ejemplo, a los notarios, de los que nadie duda en llamarles «profesionales». También siguen las pautas marcadas por la Administración, y, con seguridad, en aquellos elementos más flexibles de esas mismas pautas, se ven influidos por las producciones de otros compañeros o, sin serlos, de autoridades en las materias correspondientes que les lleguen a través de editoriales. Suponemos que también se les controla directa o indirectamente para que cumplan debidamente su función. Y también los notarios, aunque no compartan físicamente locales con los demás compañeros, se ven mentalmente inmersos en sus formas de funcionar a través de la lectura de sus documentos. Prácticamente lo mismo podemos decir de abogados, médicos, jueces, etc., de todos los prototipos de profesionales.

Hay, sin embargo, dos notas claramente diferenciales entre el profesor y estos prototipos:

- El carácter ideológico que siempre tiene la profesión docente, porque los contenidos nunca son asépticos, porque la educación conlleva necesariamente la habituación a una disciplina y porque es imposible el ideal de un actividad humana, que no se puede realizar sin esfuerzo y sin afán de superación, que no lleve también los componentes de competitividad y de selección de sus intervinientes, pudiéndosele siempre acusar de ser una

forma de preparación para ser útil y sumiso a las empresas en beneficio de las clases dominantes.

- La incapacidad del docente para rechazar a un alumno determinado, por lo que las relaciones, en este sentido, son menos personales que las que se producen con los prototipos de profesionales. Por otra parte, esto contrasta con el hecho de que la actividad educadora se realiza básicamente mediante relaciones personales mucho más intensas que las que puedan producirse espontáneamente entre cliente y profesional.

Como ni el discente elige al docente ni éste puede evitar al primero, se puede producir situaciones de una muy difícil convivencia. Los profesores pueden llegar hasta a verse despreciados e, incluso, agredidos, tanto por algunos de sus alumnos como por sus padres. En otras épocas podían usar, prácticamente sin miedo a expedientes ni sentencias judiciales, de castigos o de refuerzos negativos –en el argot conductista–, pero en la actualidad la víctima suele ser el docente. La Administración educativa, más motivada normalmente a ganarse el mayor número de votantes, puede desasistirse, aunque objetivamente lleve toda la razón.

Respecto a la profesionalidad, que creemos que ha de entenderse normalmente en el sentido habitual del término, que viene a ser de *autorresponsabilidad* del empleado, se han elaborado, desde un «enfoque taxonómico», listas de características. N. C. Burbules y K. Desnsmore (1990: 71s) presentan ésta:

1. Autonomía profesional,
2. Motivación basada en un ideal de servicio público más que en el interés propio,
3. Acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado,
4. Control de la formación y de las certificaciones de las nuevas profesiones,
5. Autogobierno.

Creemos que a los docentes no se le suele negar la segunda de estas condiciones. También dispone de un buen nivel de autonomía, aunque lo cuestione Bonafé, no tanto porque la Administración educativa lo permita cuanto porque no puede evitarlo, dado que la educación se realiza en una relación interpersonal, para cuyo estudio más profundo posible tendríamos que acudir a la fenomenología, que necesariamente ha de

escapar a todo tipo de control. Respecto a los conocimientos, es habitual cuestionarse si los docentes tienen los niveles apropiados para constituir una verdadera profesión, aunque no creemos que les falten niveles. Por otra parte, carecen de institución (colegio profesional) con la que puedan controlar la formación de sus aspirantes y por la que puedan autogobernarse.

Félix Ortega (1990) propone centrar el análisis en las variables de *formación, práctica, identidad y carreras profesionales*. De su examen se desprende una situación singular y paradójica ya que, en relación a las actitudes de identificación con su trabajo (y la dedicación al mismo), los docentes formarían un grupo profesional definido y cohesionado; pero no puede decirse lo mismo en relación a las responsabilidades y contenidos de la socialización profesional recibida, que se considera pobre; ni respecto a la carrera, sin posibilidades de promoción.

3.18. La vocación docente y el mundo objetivo de los docentes

Ya en nuestra *Introducción* hemos tratado el tema de que los docentes, como los integrantes de otros grupos profesionales, constituyen un mundo de la vida cotidiana o *Lebenswelt*. Nosotros, siguiendo el discurso de Alfred Schütz, le hemos llamado *mundo objetivo*, un mundo en el que se dan significados objetivos comunes y propios, por ser un mundo de interacciones y de configuraciones mutuas y generalizadas para todos los integrantes; siendo, precisamente, estas configuraciones de sentido generalizadas del mundo objetivo de los docentes las que podemos llegar a conocer en nuestra investigación, y siendo una de ellas, y quizá de las más significativas, la *vocación*.

La docencia es una actividad de sujetos –los docentes– en el mundo objetivo general, en el mundo de las ideas y de los valores de su sociedad, que pretenden transformar con sus propias ideas y valores. Como actividad de sujetos tiene para cada uno de ellos un significado subjetivo –aquello a que apunta cada uno de ellos. Cada uno de esos significados subjetivos puede pretender objetivarse en múltiples facetas. Probablemente no podamos encontrar el conjunto de todos los *motivos-para subjetivos* de todos y de cada uno de los docentes en su actividad.

Entre estos significados subjetivos a todos nos parece que existe uno al que objetivamos con el nombre de *vocación*. No hay forma de saber qué entiende cada sujeto por *vocación*, pero el hecho concreto es que objetiva o intersubjetivamente nos ponemos de acuerdo en su existencia, en su nombre y, en parte, en su concepto. Estos últimos se encuentran interrelacionados, ya que el nombre de esa motivación, el de *vocación* deriva del verbo latino *vocare* (*llamar*) y se le concibe como una forma de *llamada* a prestar un servicio, a cumplir una función. Se entiende que, si la persona es llamada, si es sujeto pasivo, habría de darse un sujeto activo: ¿Quién llama? En el concepto más tradicional de la *vocación* se entiende que quien llama es Dios, pero también se podría entender que llama el destino, la naturaleza, el futuro, etc., o las propias cualidades del sujeto pasivo, la posibilidad de su realización a través de una función social.

El concepto de *vocación* tiene su expresión más fidedigna en el servicio a la voluntad de Dios, por ello viene referida fundamentalmente a funciones religiosas: el sacerdocio o la vida consagrada en una orden. El ejercicio docente ha sido entendido de una forma bastante general como una función cuasi-sacerdotal y así nos lo describe Carlos Lerena (1987: 441-472), concretamente respecto a la enseñanza primaria. La educación, aunque no olvide la formación en lo que se podrían llamar materias profanas, se ha entendido fundamentalmente como una labor de acercamiento de la persona a Dios y a los demás en el sentido cristiano. De ello viene, en gran medida, el uso del término y del concepto de *vocación*. Ese sentido cristiano del ejercicio docente se ha considerado siempre más vinculado al Magisterio Primario que al Profesorado de Educación Secundaria, por lo que suele verse más empleado por el primero que por el segundo.

Creemos que la *vocación*, fuera del ámbito religioso, viene a entenderse, de una manera más objetiva, como la convicción de la posibilidad de realización personal a través de una función social determinada. Pero, si profundizamos un poco en este concepto, observaremos que fácilmente se puede vincular esta convicción de realización personal al de una llamada divina. En todo caso, no deja de ser sintomático que tengan cierto sentido religioso todas las profesiones en las que se utiliza más el concepto de *vocación* como el Magisterio Primario o la Medicina. Hay un componente social evidente: la

Educación Primaria tradicional ha tenido mucha más vinculación con la pobreza y con las clases sociales más bajas, mientras que la Educación Secundaria* venía siendo propia de las clases medias y altas. Como a los hijos de aquéllas les eran más difícil la adquisición de conocimientos de un mundo alejado del propio, hacían falta que los maestros tuvieran algunos conocimientos de psicopedagogía, para los que habían de estudiar una carrera docente propia, la de *Magisterio*, y como la actividad les podía ser más ingrata era necesario revestirse de *vocación*; pero, como a los hijos de las clases medias y altas se les transmitían conocimientos que solían tener sus propios padres y la mayoría de los adultos del mismo medio social, no se consideraba necesaria ninguna carrera de estudios para la docencia ni la *vocación* para ella. La *vocación* venía a suplir lo que faltara en conocimientos a la carrera de Magisterio.

Alfred Schütz también afirma (1995: 36) que «todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones». Con esos «conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones» organizamos no sólo nuestro pensamiento, sino, sobre todo, nuestra vida. Nos insiste en la idea de que los hechos puros y simples, en términos estrictos no existen: «Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente».

Cuando Schütz nos habla de conocimiento del mundo sabemos que no se refiere sólo, ni siquiera fundamentalmente, al conocimiento científico, sino más bien al de la vida cotidiana: al conocimiento con el que actuamos normalmente, en la que llama la *actitud natural*. El docente está actuando en su *mundo de la vida* mediante un conocimiento del mismo y éste, a su vez, viene determinado por las cosas de la realidad que pone o no pone entre paréntesis. Este juego de poner o no poner entre paréntesis (la *epoché* husserliana) es el que da pie a ese «conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento». Toda comprensión e interpretación de la realidad se produce mediante la suspensión del pensamiento sobre parte de la misma. Captamos, nos dice también Schütz (1995:37) solamente los aspectos de la realidad que nos interesan para vivir. El mundo

* En teoría existía antes de la Ley General de Educación de 1970 cuatro años comprensivos, los cuatro primeros de la Educación Primaria, pero socialmente venían a ser simplemente cursos preparatorios para el Bachillerato, cuyo ingreso se hacía a los diez años. Podíamos negar, pues, toda comprensividad antes de 1970. La Educación Primaria se podía considerar exclusivamente de pobres.

que comprendemos cada uno es una construcción mental que hemos elaborado. Pero, si cada uno vivimos nuestro propio mundo, existe también un mundo de interacciones – recordamos el *interaccionismo simbólico* como metodología de interés para nuestro estudio– y, a través de estas interacciones, se produce un mundo común, que, en parte, sería la intersección de los mundos subjetivos.

Los distintos grupos profesionales se caracterizan porque cada uno de sus miembros vive su respectivo mundo común con los demás miembros, productos, en gran medida, de las interacciones. Parece que el concepto de *vocación* en gran medida pertenece a los mundos profesionales, aunque quizá sólo a algunos de ellos, como los citados, pero pertenece a estos mundos, de manera tal que, si un sujeto entra en ellos sin mostrar previamente *vocación*, es probable que poco después la asuma. Por eso podemos hablar de *vocación sobrevenida*, que quizá pueda deberse a la necesidad de explicar *a posteriori* una elección profesional determinada o, incluso, a la necesidad de buscarle sentido a encontrarse inserto en una realidad profesional concreta, sobre todo si es problemática; pero que aún más pueda a la necesidad de responder convenientemente a los problemas educativos que se les presentan al docente.

Los docentes forman un mundo común entre ellos, pero también con los alumnos y con los demás miembros de su comunidad educativa con los que interactúan. Este mundo en que viven los docentes los determina fuertemente. Este mundo les favorece la creación de sus actitudes y convicciones peculiares, quizá para hacerles posible una vida mentalmente sana. Y una de estas convicciones parece ser la *vocación*. Con ello, la *vocación* podría ser explicada mediante la teoría de la disonancia cognitiva, como una forma, al mismo tiempo, de encarar la realidad objetiva y de escapar de la realidad subjetiva, huyendo de la depresión.

Bernardo de la Rosa –ya lo hemos adelantado– se refiere a esta posibilidad de la *vocación sobrevenida* o «a posteriori». Esto se relaciona con otro tema que trata, el del *acceso inespecífico a la docencia*, que, a su vez, vincula a la consideración de *estadial* de la ocupación docente, «como una situación eventual, de tránsito, en espera de una ocupación mejor remunerada y más gratificante, social e individualmente considerada» (Rosa Acosta, B. de la, 1993: 19). Encarnación Sánchez Lissen (2002: 270) ha estudiado en su tesis doctoral las influencias en la elección de la carrera de Magisterio.

Le resulta que manifiesta que había elegido por libre voluntad el 73% (68% de los varones y 74,7% de las mujeres); que no pudo elegir (por la distribución de plazas en la Universidad, se entiende) el 6,7% (7,7% de los varones y 6,7% de las mujeres); que fue a Magisterio por fracasos en otros estudios el 4,8% (5,7% de los varones y 4,2% de las mujeres); que tomó una decisión impremeditada el 3,4% (2% de los varones y 3,7% de las mujeres); que aceptó estudiar Magisterio por ser la base para otros estudios el 2,3% (3,2% de los varones y 2,1% de las mujeres).

Bernardo de la Rosa en su Tesis de Licenciatura (1969), *Influencias de los factores socio-económicos en la elección de la carrera de Magisterio*, que nos viene a confirmar la pertenencia global del Magisterio a una clase socio-económica determinada, ya pudo constatar que la consideración de *estadial* también se da o se daba en las intenciones de los estudiantes de Magisterio (Rosa Acosta, 1969: 194),* pese al hecho de que goza de titulación específica. Por ello considera que «la inespecificidad para la entrada en la docencia se ve mucho más clara cuando se trata de las enseñanzas medias y universitaria» (1993:19). Los licenciados que acceden a la enseñanza no se han preparado para ella en sus Facultades y el título profesional de especialización didáctica, establecido en el artículo 24 de la LOGSE y en el 58 de la LOCE (o la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la LOE), no puede dar lo que ofrece en su nombre porque se hace de la manera de quien cumple un requisito absurdo que impone el Ministerio de Educación.

Insiste Bernardo de la Rosa en que «el ejercicio de cualquier profesión precisa de una *formación específica*, exigida a quienes desean ejercerla» y cita a Martín Toscano y García Gómez (1991:369) para decir que “«una primera aproximación a la realidad nos muestra claramente como a ningún licenciado en Derecho (por ejemplo) se le reconoce socialmente la posibilidad de ejercer la profesión médica» y viceversa” (1993: 19s). Califica todo esto de “*intrusismo consentido* que desvaloriza la función docente al tiempo que pone en serio cuestionamiento la auténtica profesionalidad” (1993: 20). Considera que “de esta guisa, la docencia se convierte en el *primer trabajo* al que se tiene acceso, en espera de otro más acorde con la titulación específica”, que

* En este estudio se observa que solamente el 32% de los varones, frente al 49% de las mujeres pensaban dedicarse exclusivamente a la docencia, una vez terminados los estudios requeridos. El autor realizó una labor de seguimiento, constatando que, a pesar de la mejora económica en el Magisterio, seguía la tendencia, aunque menos acentuada, de expectativa de mejor empleo.

“parece como si la ocupación docente fuese una «función escoba» que recoge a cualquier tipo de profesional” si bien “no es menos cierto que, ingresado en el sistema, muchos quedarán dentro del mismo e incluso, pasados ciertos años, dirán e incluso sentirán, estar en la docencia por «vocación»”, para lo que cita su obra de 1980 (pág. 149). Piensa que este fenómeno “vocación a posteriori” se da también en otras profesiones, pero «en menor medida» (Rosa Acosta, 1993: 20).

Volvamos un poco sobre el razonamiento de Bernardo de la Rosa. Nos ha dicho: «En espera de otro más acorde con la titulación específica». Esto no puede referirse al Magisterio, ya que su titulación es específica. Es la única específica en toda la docencia. Y que para pocas otras, o para ninguna otra ocupación, puede tener aplicación. Además es la única titulación con la que se puede acceder a la Enseñanza Primaria. Así pues, entre los docentes de Enseñanza Primaria y de Enseñanza Secundaria se dan unas diferencias que pueden ser significativas, como veremos más adelante, en muchos aspectos. Entre ellos en el de la *vocación* y también en la satisfacción en el ejercicio docente, muy relacionada con la primera, si la entendemos como la convicción a poder realizarse en este ejercicio.

Con respecto a la vocación, considera que, si bien la docencia comporta un alto grado de la misma, «gradualmente se deteriora por falta de incentivos (aunque no sólo por eso)» (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 16). Nos formula también un comprometido interrogante sobre qué pueda ser en el fondo lo que se viene en llamar *vocación*:

En ocasiones me formulo si la "vocación" docente no será un mecanismo de ajuste, un modo de escapar de la realidad o, tal vez, una enfermedad profesional más. Haberlos con vocación, los hay. El interrogante estriba en: ¿cómo, en este universo socio-profesional nada cálido, la vocación misma no llega a desaparecer o a ser cuestionada seriamente por el mismo que la disfruta o la padece (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 16s).

Implícitamente la cuestión que plantea parece llegar a más: Si pudiera ser precisamente que cuanto más se apela, como sucede en el ejercicio docente, a la vocación, más se carece en el fondo de la misma o más venga a ser fundamentalmente «un mecanismo de ajuste», «una enfermedad profesional». El autor, sin solución de continuidad, nos viene a hablar, ya no sólo del acceso inespecífico a la docencia, que pueda requerir de la vocación para que el profesional pueda encontrarle sentido, sino

también del victimismo docente, que «bien pudiera ser –por qué no– una actitud acomodaticia, al menos externamente, ante la variopinta gama de ingratitudes, incluidas en el magro salario que percibe» (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 17).

En su obra de 1993 nos insinúa que también la religiosidad o la relación implícita con lo religioso que comporta el término *vocación* bien pudiera delatarlo, en cuanto a su necesidad, como mecanismo de ajuste:

De la "misión" religiosa de educar a los niños y jóvenes, se aboca al ejercicio de un oficio, mejor o peor remunerado; de la "vocación", concebida como una llamada, se pasa a una *profesión*, sin que, por ello, las viejas motivaciones desaparezcan radicalmente y sean sustituidas por escalas valorativas más "terrenales". No obstante, el sentimiento de *responsabilidad* colectiva no ha desaparecido; más aún: el docente como "colectivo social" (valga esto de momento) mantiene unos esquemas conductuales no muy acordes con los parámetros de una sociedad basada en el beneficio y en la economía de mercado. (Rosa Acosta, 1993: 17)

Nos parece interesante la referencia que hace a T. Veblen, quien piensa, como ya hemos visto, que «el trabajo al que se dedican los hombres determina las estructuras del pensamiento». T. Veblen señala en su teoría de la clase ociosa que «las culturas son complejos de hábitos del pensamiento predominantes con respecto a relaciones y funciones particulares de los individuos y la comunidad» (Velarde Fuertes, 1991). De ello resulta que, «a pesar de las distintas motivaciones y circunstancias por las que se ha ingresado en la tarea docente, este colectivo sea muy homogéneo en sus actitudes y visiones de la realidad laboral concreta» (Rosa Acosta, 1993: 20)

A lo mismo viene a llegar la aplicación que para la vida profesional puede tener los conceptos del capítulo II, «La sociedad como realidad objetiva», de la obra de Peter L. Berger y Thomas Luckmann *La construcción social de la realidad*. Comienza diciéndonos que el hombre, a diferencia de los demás mamíferos superiores, no posee un ambiente firmemente estructurado por la organización de sus propios instintos (1991: 66). Pero el ser humano llega aún a más de lo que, en principio, aquí parece insinuarse: No sólo no está determinado a un ambiente firmemente estructurado, sino que tiene la posibilidad de ir adaptándose, a lo largo de su vida, a muy diferentes ambientes. Por ello, como nos dicen estos autores más adelante, puede el ser humano dedicarse a diferentes actividades, a un campo de actividades muy amplio que varía y se diversifica constantemente (1991: 67) a causa de su plasticidad (1991: 68), por lo que «las maneras de ser y llegar a ser hombre son tan numerosas como las culturas del hombre» (1991:

69). Y aquí el concepto de cultura podemos entenderlo de la manera más amplia: cada grupo humano, los docentes por ejemplo, puede constituir, a este entender, una cultura.

Si se nos dice que «el período en que el organismo humano se desarrolla hacia su plenitud en interrelación con su ambiente, es también aquel en que se forma el yo humano» (1991: 70), de una manera estricta entendemos que los autores se vienen a referir básicamente a la infancia. Pero también podemos entender que la plasticidad del ser humano es constante, y que su pleno desarrollo está precisamente en la constancia de su plasticidad, en la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.

Cuando estos autores analizan los orígenes de la institucionalización, consideran que «la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores» (1991: 76). Es decir que los actores en todas sus relaciones sociales tipifican recíprocamente sus acciones y, con ello, institucionalizan unas maneras determinadas de funcionamiento común. Este fenómeno se da en todo grupo social. La *vocación sobrevenida* viene a ser una forma de adaptación e, incluso, un medio de institucionalización de unas formas sociales. También puede ser una forma de sublimación para poder sobrevivir en la realidad de la profesión docente.

Para J. Agustín Morón Marchena (1993: 105) el concepto de la “*vocación*” viene a ser, en cierta forma, el punto de unión, un “cerro testigo”, nos dice, del amor pedagógico, el sustitutivo posterior de éste, y lo considera fundamental en la concepción y planteamientos anteriores del profesor como hombre, vinculado, quizá, a la necesidad que nos descubre Alfred Schütz como propia de todo ser humano de tener un proyecto de vida, como también a las caracterizaciones basadas en modelos ideales. Por ello «está estrechamente ligado a las notas de amor y magia que señaló Spranger». Nos señala también Morón Marchena los hechos de que «la vocación, históricamente, parte de una profunda carga espiritualista y literaria» y de que «la encontramos en las virtudes básicas del buen educador» (cita a Hubert, 1959; a Muñoz Alonso, 1962, y a otros).

Carlos Lerena (1987), apelando a John Brebeck, se refiere al maestro como «un extraño sociológico», como a «alguien que está en la comunidad, pero que no forma parte realmente de ella», mencionando el caso de los psicóticos y considerando que

«esta falta de integración a la sociedad constituye, a mi juicio, uno de los puntos claves del análisis sociológico de este grupo» (pág. 461). Esto que nos dice Carlos Lerena no está en contradicción ontológica con lo que hemos deducido de *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann, que se relaciona con la idea de constructo cultural de Alfred Schütz, sino que, por el contrario, lo dramatiza. La fortaleza de la adaptación a unos medios sociales determinados por los docentes puede conllevar la debilidad de adaptaciones a otros medios, de los que se sienten más ausentes.

En «El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)» Carlos Lerena estudia el papel que ocupa este grupo en la estructura social y analiza pormenorizadamente lo que denomina el *ethos* básico del maestro, que ve fuertemente relacionado con la consideración religiosa de la docencia. Este carácter subyace, incluso, en el redentorismo/apostolado laico que pretendía la educación en la II República, como podemos constatar en los discursos de la época.

Max Weber (1989: 61) nos da una muy breve definición del trabajo como profesión: «el trabajo como absoluto fin en sí». Este concepto viene muy relacionado con el sentido que para los protestantes tiene el éxito mediante el trabajo, como índice de salvación eterna. Por ello la profesión puede utilizar su propio nombre con raigambre religiosa: «Profesar» significa tanto «manifestar la fe» como «asumir una forma de vida como compromiso por la fe». Parece que el concepto de «profesión» no podemos desvincularlo del de «vocación».

Podríamos fácilmente aventurar la hipótesis de que el concepto de «vocación» es más propio del ámbito católico y que el de «profesión» lo es del ámbito protestante. Entre ambos tenemos los conceptos de «pecado», de «salvación eterna» y de «predestinación». El protestante, quizá porque no cuenta con el sacramento llamado de la penitencia, que más bien es de confesión/evacuación de culpas, se percibe como más manchado, menos digno de la salvación eterna, que, por otra parte, concibe como predestinada. El trabajo para el protestante puede ser, al mismo tiempo, una forma previa/preventiva de penitencia y un medio de hacer patente/manifiesta la salvación eterna en el éxito conseguido a través del trabajo.

En página web titulada *vocación: El docente como profesional*, de la Universidad Autónoma de México (fuente citada: Dawn Twomey el 01/08/03), se considera que el investigador, en cuanto espera que el docente cumpla una misión en su actividad diaria, está suponiendo, en el fondo, que existe vocación docente. Por vocación se entiende, nos dice, una llamada interior, un compromiso personal, una responsabilidad con una actividad, y también la responsabilidad de la persona con ella misma.

Se nos afirma, fundándose en Weber, que tiene vocación quien vive para una causa, que «el docente con vocación es aquel que realiza su trabajo pensando en una causa específica». También se considera que «la vocación no es natural (biológica)», sino que se conforma mediante una comunicación constante con los demás,

mediante una comunicación constante con quienes se comparte el mundo particular, de igual forma los predecesores, quienes dejan huella en los asociados, lo sepan éstos o no, asumen los encargos previos.

Con lo que se nos viene a decir que con la vocación asumimos un papel para una actividad establecida, de alguna manera, como destino histórico. Al mencionarnos a Max Weber, nos está recordando su obra *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Parece que nos está hablando, implícitamente, de la mística del trabajo. Podemos ver a la vocación como una especie de compromiso social. Nos dice que

La idea del trabajo como una profesión y del trabajador como un profesional se gestó con la sociedad moderna. Esta idea, según Max Weber, tuvo como cimiento la ética protestante. Aceptar el trabajo como profesión significó asumir la tarea terrenal predestinada, sin importar las inquietudes personales.

Hace unos años encontramos otra página web, de la que desconocemos su autoría (http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol12/sec_71.html)*, con las mismas o casi las mismas ideas, pero se hacía referencia a otra obra de Weber (1980), *El político y el científico*, así como a las de Juliana González (1996) y Juan Manuel Pila (1991). La vocación, se nos decía, «no es resultado individual ni la persona nace con ella, sino que se construye a lo largo de la vida, porque vocación implica

* Buscando esta página web (http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol12/sec_71.html), donde inicialmente encontramos estos conceptos, con la intención de refrescar su sentido, ya que hace ya algún tiempo que la consultamos, nos la hemos encontrado como caducada, pero en el intento de su búsqueda nos hemos encontrado con otras, de las que parece procedente citar una que recoge las reflexiones del Cardenal Paul Poupard, Presidente del Consejo Pontificio de la Cultura, en Universidad Católica San Antonio de Murcia (España), el 22 de noviembre de 2001, en la que su autor establece como uno de los objetivos de la Universidad el enseñar a amar. Relacionamos esto con el hecho de que el concepto de vocación se encuentra muy vinculado al ámbito religioso.

significatividad». Con esto se nos sitúa en el ámbito de la fenomenología. Se argumentaba que «de lo que se presenta en el exterior se selecciona lo que tiene importancia para la persona, aquello que tiene significado». Se afirmaba que proyectamos hacia el futuro los motivos personales, «resultado de una biografía construida con los otros pero vivida personalmente», que «permanece lo significativo, lo que ha marcado a la persona».

Se relativiza el concepto de *vocación* cuando se considera que «la vocación no es la misma en todos los periodos históricos», que «depende de las circunstancias específicas que imperan en un momento histórico determinado», que, aunque todos los profesores tengan «compromiso e identidad con su actividad académica», son diferentes según las épocas que les correspondan: «Todos tienen vocación», se nos dice, pero son distintas las particularidades, ya que éstas dependen de los entornos. «La vocación, como las circunstancias, son sociales, pero también particulares porque las vive cada persona».

De la vocación encontramos reflexiones hasta de los astrólogos, como Liz Greene, de la que se nos dice que posee un doctorado en psicología y que es una calificada analista junguiana. De ninguna manera nos interesa lo que pueda decir como astróloga, pero encontramos valiosos algunos de sus conceptos. Considera que, tras la llamada a una labor social, tenemos «un camino de vida determinado por una estructura interna de carácter, capaz de brindar no sólo el medio para ganarse la vida, sino también la sensación de estar conectado a un propósito y significado más profundos».

En el *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, 1996: 157ss) se recogían expresiones textuales de los profesores definiendo a la vocación:

- “La *vocación* es el motor que mueve hoy día la enseñanza” (varón)
- “Esta falta de ilusión hace que el grado de vocación sea muy grande para continuar en el trabajo” (varón).
- “Sin vocación el trabajo que lleva la enseñanza no compensa” (mujer).

El término «vocación» puede ser uno de los primeros conceptos que emplea el grupo social para configurar al sujeto docente, y con el que, de alguna manera, construye su universo simbólico.

Cada docente queda irremisiblemente atrapado en su propio contexto social y éste elabora una serie de conceptos que le resultan imprescindibles al colectivo o a la mayoría de los individuos. El concepto de «vocación» quizás, antes que al ámbito de la sociología del conocimiento, pertenezca al de la psicología social. Se puede tratar de un recurso para poder “sobrevivir” en un mundo repleto de problemas y de contradicciones; una forma de justificarse el docente ante sí mismo el esfuerzo necesario para su labor. El término «vocación», aunque se quiera desacralizar y secularizar, no puede separarse de su vinculación con la divinidad. Se concibe, en el fondo, como una llamada o designación divina (Dios nos llama a participar en su labor providencial de transformar/mejorar el mundo y las estructuras sociales desde algún lugar de éstas) y por ello el sujeto puede considerar que le exige una respuesta y una actitud diligente. La consideración del designio divino hace más llevadera una carga en cuyo rechazo se puede ver una falta de lealtad al mismo Dios. Y si la vocación no vincula a Dios, parece que, en todo caso, se hace a algo trascendental, a algo que, no perteneciendo al mundo empírico, lo estructura, lo conforma, como la idea de una armonía universal.

3.19. La gratificación personal en la profesión docente

En el estudio del capítulo anterior sobre la satisfacción laboral, hemos visto que la probablemente mayor motivación al trabajo, y la primera causa de satisfacción en él, sean la motivación intrínseca o el propio desarrollo personal del trabajador. Quizá la teoría que mejor la describe sea la de Herzberg *et al.* (1959), con la que para muchos se inicia la que se denomina *Escuela del desarrollo*. Lógicamente el concepto de motivación intrínseca o del crecimiento personal mediante el trabajo ha de encontrarse fuertemente asociado al de vocación. Quizá. Por otra parte, el sentido que el trabajo tenía para el ascetismo protestante quizá también estuviera muy vinculado a este concepto.

Como Guerrero Serón (1996: 186ss), recogiendo la teoría dual o de los dos factores de Herzberg *et al.* (1959), nos dice que los profesores se sienten especialmente motivados por las *recompensas intrínsecas*, es decir, aquellas que, por estar vinculadas

al propio desarrollo personal, se encuentran en el mismo ejercicio de las tareas propias de la actividad profesional, no podía faltar en nuestro cuestionario un ítem de valoración del ejercicio docente por su gratificación personal.

Ello no quiere decir que nosotros consideremos este tipo de motivación como más característico del profesorado que de cualquier otro profesional. Lo importante para nosotros es que se trata de una motivación eminentemente profesional, una motivación que profesionaliza a cualquier trabajo. Nos parece que nuestro ítem nos invita a considerar también lo que podíamos entender como el reverso de esta motivación, es decir, el hecho de que un profesional necesite la gratificación personal de un trabajo que se lleva a cabo con este tipo de motivación. Probablemente se dé este reverso, pero ello no quita, a nuestro entender, ni un ápice de mérito al profesional en cuestión. Hemos de considerar que, como personas, necesitamos todos entregarnos a los demás y, al mismo tiempo, la recepción de diversas formas de gratificación. En esto se fundamentan los procesos de motivación. El docente que, como nos recuerda Ada Abraham (1984), es una persona, también la necesita. Y quizá la pueda necesitar de una manera más destacada por el hecho de que su trabajo se lleva a cabo en un proceso de relación personal, en un proceso en que la persona queda implicada.

Ya hemos visto que la condición que hace que la conducta humana pueda considerarse, según Weber, como acción es la de que tenga sentido para el sujeto, es la de que el sujeto la lleve a cabo para algo o por algo. Esto lo utiliza magistralmente Alfred Schütz desde que escribiera la obra que en castellano (1993) se ha titulado *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, aunque en la primera traducción se le llamó *Fenomenología del mundo social*. Y es que, además de fundamentarse en Max Weber, Alfred Schütz parte del avance del pensamiento que suponen la fenomenología de Edmund Husserl y el concepto de tiempo interior, de tiempo vivenciado (la *duré*), de Henri Bergson. Uno de sus libros póstumos, *Las estructuras del mundo de la vida*, fue redactado por Thomas Luckmann, el coautor con Peter L. Berger de *La construcción social de la realidad*. Éste último con H. Kellner escribe *La reinterpretación de la sociología y nos dicen* (1985: 52) que todos los seres humanos tienen significado y tratan de vivir en un mundo de significados. Es decir, todos hacemos las cosas, nos comportamos como nos comportamos, por algo, buscando un/unos objetivo/s futuros, además de por una/unas causa/s pasada/s, y,

además, pretendemos que el mundo en el que vivimos también tenga significados. Para ello es necesaria la accesibilidad, la comprensión mutua de los significados subjetivos y la comprensión general de los objetivos. Es precisamente Alfred Schütz el que realiza la distinción entre «significado subjetivo» y «significado objetivo».

En nuestra investigación pretendemos encontrar el/los *significado/s*, el *sentido único o plural*, que tiene para los docentes su labor. Evidentemente la *gratificación personal* es siempre un objetivo, siempre da *sentido* a cualquier labor, a cualquier acción. Los docentes no pueden ser una excepción a esta regla general. En qué pueda consistir la *gratificación personal* ya pasa a ser tema personal y subjetivo. Cada uno la puede entender de una manera, incluso muy diferenciada de la que entienden los demás, mayoritaria o minoritariamente. Pero lo general es que todos deseen vivir satisfechos y felices, que todos deseen la *satisfacción en su profesión*, que todos deseen que ésta *les gratifique personalmente*. Probablemente, como hemos dicho antes, la gratificación personal se vincule a la que siente el trabajador por el propio ejercicio de la actividad, a la *motivación intrínseca*.

Quizá, por ello, sea la *satisfacción profesional* el elemento fundamental en la diferenciación entre un trabajo o empleo y una *profesión*. Quizá haya muchos elementos para caracterizar el concepto de *profesión*, pero quizá ninguno pueda ser tan determinante como el de que constituya motivo de *satisfacción* para los que la ejercen. En nuestra opinión, todo trabajo podría ser vivido como una profesión, si el sujeto fuera capaz de encontrarle su sentido. Del trabajo como factor de la construcción del ser humano tratan Engels (1876)* y, de manera más técnica, aunque también menos directa, Mead (1999). Lejos de concebirse como un castigo divino, habría que valorarse, a nuestro entender, como el medio propio de realización social del hombre, pero en muchos casos no se vivencia así. Podríamos entender que un trabajo pasa a ser profesión cuando el sujeto lo percibe como forma de su desarrollo y de participación en la tarea común que significa la sociedad.

* Este artículo lo acogimos, en un principio, casi como dogma de fe. No le vimos sus defectos hasta la posterior profundización en la obra de Mead (1999). Pero, en todo caso, nos parece interesante.

3.20. El tema de la homogeneidad de los docentes

Bernardo de la Rosa (1996: 124) se refiere a la homogeneidad estadística del profesorado como a algo bien conocido y que reporta facilidades «a la hora de extrapolar los datos recogidos a partir de muestras reducidas en número o territorialmente limitadas». Por nuestra parte, hemos pretendido ver las causas de esa misma homogeneidad en que el profesorado constituye un mundo objetivo. De él y de diversos paradigmas en su relación ya hemos tratado, según creemos, con suficiente profusión. Sólo nos parece conveniente añadir la breve referencia de que «el acopio de conocimiento de una sociedad se estructura según lo que sea relevante en general y lo que sólo lo sea para “roles” específicos» (Berger y Luckmann, 1991: 101), como sería el caso del rol docente.

El hecho que se deriva, como ya hemos visto, es que todos aquellos que conviven, que comparten problemas, coinciden en gran parte de su concepción de la realidad, de una realidad común. Los docentes no podían ser menos. Quizá puedan ser más porque, a diferencia de la mayoría de los empleos, la educación requiere, como hemos reiterado, de la implicación personal. Los educadores en su ejercicio profesional son cuestionados como personas. No utilizan máquinas, sino que se utilizan a sí mismos. La educación es un proceso de inferencia en los flujos de vivencias de unos sujetos realizada por otros sujetos. Y esta tarea necesariamente produce una inferencia correspondiente en los propios educadores que se ven condicionados/motivados tanto por sus alumnos como por sus compañeros en la misma.

Nosotros, sin embargo, no vamos a hablar sólo de la homogeneidad. Queremos examinar también los niveles de heterogeneidad que producen los distintos sentimientos, opiniones y actitudes que pretendemos medir y relacionar entre sí. Sin duda, es otra forma de estudiar la homogeneidad, ya que no tenemos nunca ni una homogeneidad absoluta ni una heterogeneidad absoluta. Ambos conceptos son relativos y correspondientes entre sí. Pretendemos conocer no sólo los estadísticos centrales de las variables que hacen posible la cuantificación de esos sentimientos, opiniones y actitudes, sino también sus dispersiones, los niveles de heterogeneidad.

Ada Abraham (1975 y 1987) utiliza la desviación típica no tanto para diferenciar los rasgos de los docentes que estudia cuanto para discriminar entre la forma de evaluarse a sí mismos éstos y la que emplean sus alumnos. En las páginas 67ss. de su obra de 1975 y en las 62ss. de la de 1987 nos presentan las medias de lugares de los montones de su Q-sort en que los rasgos han sido situados tanto por los docentes como por sus alumnos y las desviaciones típicas de estos mismos lugares. Verifica las diferencias entre los dos grupos:

La imagen de los alumnos es diferente a la de los docentes en la mayoría de los rasgos y que esta diferencia es estadísticamente significativa para los dos tercios de los rasgos. En general, los alumnos ven a los docentes bajo un aspecto menos favorable que como éstos se ven a sí mismos (1975: 71 ó 1987: 66).

Establece Ada Abraham una segunda hipótesis considerando que los docentes se rigen más que los alumnos por estereotipias, ya que sus desviaciones típicas son más débiles que las de éstos, es decir, que puntúan (en su caso, amontonan los rasgos) con mayor estereotipia (1975: 72 ó 1987: 67), con mayor homogeneidad. También nos dice que «contrariamente a los enseñantes, que presentan su yo idealizado en vez de su yo auténtico, los alumnos, en su descripción, están mucho más cercanos a la realidad» (1975:79 ó 1987: 74). No vamos aquí a entrar en discusión con Ada Abraham porque nuestro objetivo no se relaciona con la comparación de puntuaciones de docentes y de alumnos, sino con la posibilidad de comparar las puntuaciones de los primeros respecto a las cuestiones de que tratamos.

Creemos que un paso hacia delante en este sentido es de utilizar, en lugar de las desviaciones típicas, los cocientes de variación, ya que aquéllas son relativas a las medias. Pensamos que no pueden compararse directamente. Si en lugar de puntuar de 0 a 10 lo hacemos de 0 a 100, ambos estadísticos se multiplican por 10. Nosotros empleamos distintos tipos de escala: De nuestras 49 variables paramétricas principales, 33 tienen escala 0 a 10, 13 de 1 a 5, 1 de 1 a 4 y 2 de 1 a 3. Para la comparación de las medias hemos calculado las correspondientes medias relativas, de 0 a 1. Las desviaciones típicas, siempre relativas a sus medias, con más razón requieren su homogeneización mediante los cocientes de variación.

La tabla de los cocientes de variación la presentamos con el número 16.a del apéndice que tenemos en formato informático. Por entender los tipos de sentimientos,

de opiniones y de actitudes que, según este estadístico, nos muestran mayores niveles de homogeneidad, así como los de mayor heterogeneidad, presentamos tanto las cinco variables de menores cocientes de variación como las cinco que los tienen mayores. En el primer caso se encuentran:

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var.	Ord. C.V.
a_07: Consideración sobre la enseñanza en equipo.	,717	,174	1
a_23_2: Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación.	1,937	,234	2
a_03_3: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación.	2,145	,265	3
a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente	,893	,269	4
a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.	2,267	,276	5

De mayores cocientes de variación tenemos:

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var.	Ord. C.V.
a_06_2: Desagrado por el tipo de horario.	2,717	,931	49
a_23_9: Valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.	2,900	,774	48
a_06_5: Desagrado por el control de los órganos directivos.	2,737	,771	47
a_06_1: Desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea.	2,650	,721	46
a_03_7: Satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales.	2,901	,698	45

Evidentemente a las cinco primeras les afecta el hecho de tener medias muy altas, que dividen a sus respectivas desviaciones típicas, como a las cinco últimas el de tenerlas muy bajas. En nuestra opinión la homogeneidad/heterogeneidad queda mejor expresada por los coeficientes de curtosis, matizados por los de asimetría, que muestran las distancias a la distribución normal central y lateralmente. La curtosis positiva, que nos muestra mayor concentración alrededor de la media que la que se da en la distribución normal, nos indica, al mismo tiempo, mayor homogeneidad en la medida en que se distancia de esa distribución normal; y la curtosis negativa, también en tanto que se aleja de la misma, nos muestra mayor heterogeneidad.

En las tablas 16.b y 16.c de nuestro apéndice tenemos los coeficientes de asimetría y de curtosis. De nuestras 49 variables paramétricas principales, tenemos 19 con curtosis positiva y 30 con curtosis negativa, y 33 con asimetría negativa y 16 con asimetría positiva.

Destacamos aquí, como ejemplos, las cinco variables con mayores curtosis positivas, las que entendemos como de mayor homogeneidad:

Variable	Curtosis	Ord. C. (con \pm)	Curtosis tipificada	Ord. C.T. (con \pm)
C_09: Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE.	4,128	+19	21,201	+19
A_03_3: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación.	2,734	+18	14,038	+18
A_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.	2,409	+17	12,420	+17
A_23_2: Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación.	2,194	+16	11,089	+16
A_06_8: Desagrado por la indisciplina del alumnado.	1,337	+15	6,872	+15

Igualmente las cinco con mayores curtosis negativa, es decir, con mayor heterogeneidad:

Variable	Curtosis	Ord. C. (con \pm)	Curtosis tipificada	Ord. C.T. (con \pm)
A_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.	-1,122	-30	-5,831	-30
B_18_6: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de gastos personales.	-1,095	-29	-5,031	-28
A_03_5: Satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional.	-1,089	-28	-5,380	-29
A_03_7: Satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales.	-1,010	-27	-4,806	-26
A_06_3: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.	-0,973	-26	-4,921	-27

En su momento nos referiremos al interés que creemos que tiene tanto la homogeneidad como la heterogeneidad respecto a las variables concretas, mejor dicho, respecto a los sentimientos, opiniones y actitudes que éstas nos miden.

Las asimetrías, por su parte, nos muestran las frecuencias que se separan más de los respectivos núcleos centrales de las distribuciones. El hecho de que tengamos más coeficientes negativos que positivos nos indica que la mayor parte de las distribuciones tienen mayores frecuencias en sus zonas altas, que son más frecuentes las puntuaciones altas.

3.21. Importancia del contexto social de cada uno de los docentes.

Parece que con independencia de que todo el colectivo docente, como tal, constituya un mundo objetivo, cada uno de los integrantes del mismo, como personas, se ven necesitados del apoyo de los demás. Esto podríamos decirlo de cualquier trabajador, pero probablemente el docente se vea con mayor necesidad de apoyo social por el hecho de que su trabajo requiera de mayor implicación personal, porque la educación sólo es posible si el educando consiente que el educador irrumpa en su flujo de conciencia.

La dificultad de la labor educativa requiere para cada docente, en primer lugar, el apoyo de sus compañeros, no por corporativismo, sino por comprensión de los problemas. En segundo lugar, se hace también imprescindible el respeto de los alumnos y la valoración de sus padres. Por ello nos encontramos con variables referidas a estos conceptos.

Con sus compañeros los docentes interaccionan constantemente, en un proceso de permanente diálogo, como ya hemos mostrado para fundamentar el concepto de mundo objetivo. Nuestras variables pretenden medir y estudiar la satisfacción en el ejercicio docente como consecuencia de estas relaciones, así como los diferentes sentidos con que se vive la enseñanza en equipo, que suponemos tema muy relacionado con la confianza mutua de los docentes. En relación a los alumnos, las variables son de tipo negativo. Queremos decir con ello que no se ha visto necesaria tanto la satisfacción como la ausencia de insatisfacción, la ausencia de desagrado: Por la posible pérdida de autoridad del profesor, por las posibles indisciplina y desinterés de los alumnos. De los padres, como también de la sociedad en su conjunto, se pretende el estudio de las

valoraciones que perciben los docentes. Queremos resaltar, pues, la importancia para la satisfacción profesional de las interacciones sociales dentro de las comunidades educativas.

Entendemos que cuando un docente llega a un centro educativo tiene expectativas respecto a sus relaciones con todos los integrantes de la comunidad educativa en la que se inserta en ese momento. Como no conoce a nadie personalmente, estas expectativas han de ser las que correspondan a los roles sociales o a los tipos ideales que concibe para cada uno de los demás. Ya aquí se nos presenta el primer problema: No se trata de que cada uno cumpla su papel, sino de que cómo concibe el sujeto que son los papeles sociales. Normalmente asumimos un mundo objetivo, unas concepciones en las que solemos ponemos de acuerdo o que nos sirven para entendernos. Las que aquí nos interesan son las de los roles sociales, como les llaman los funcionalistas, o los tipos ideales, como prefiere Weber. Las concepciones subjetivas pueden ser muy diferentes, pero, por una parte, cada sujeto hace lo posible por conciliar sus conceptos con los de los demás y, por otra, la sociedad puede funcionar con ciertos niveles de tolerancia respecto a aquéllas.

Schütz (1993) ha pretendido profundizar en la difícil cuestión de las relaciones sociales, relacionada con los diferentes sentidos que pueden tener las acciones. Comencemos, como él, con Weber (1979: 5) que identifica el concepto de acción: «una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo». Schütz (1993, 37ss.) le critica que no establezca distinción entre la acción, considerada como algo en curso, y el acto completado, entre el significado (el sentido) que otorga el productor de un objeto cultural y el significado del objeto producido, entre el significado de la acción del sujeto y el significado de la acción de otro, entre la vivencia del sujeto y la de otro, entre la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo y la que tiene de otra persona. Y todo esto porque Schütz, apoyándose también en Husserl y Bergson, ha pretendido, con bastante éxito sin duda, profundizar en el estudio de los individuos y de la constitución de la sociedad. Le interesa saber cómo se construye el significado de un actor y qué modificaciones sufre ese significado para los que participan con él en el mundo social y para los observadores no participantes –los sociólogos, en especial y por ejemplo–; le interesa identificar la relación única y

fundamental que existe entre cada individuo y el yo de otro, ya que es fundamental para comprender con exactitud en qué consiste conocer a otra persona; le interesa mostrar las diferencias radicales que se dan en la estructura significativa de la conducta de cada sujeto, la de los que forman parte del mundo de la vida, el *Lebenswelt*, del mismo sujeto, de los que llama «consociados», y la de los meros «contemporáneos» y la de los «predecesores», cuyo conocimiento es siempre indirecto.

Concluye Schütz considerando que Weber vio todas las implicaciones que tenía su concepto de acción, pero que sólo lo analizó en la medida en que le parecía necesario para sus propias finalidades, dando ingenuamente por sentados los fenómenos significativos del mundo social como una cuestión de *acuerdo intersubjetivo*: «*comprendemos* la conducta de los otros y suponemos que ellos comprenden la nuestra», vivenciamos como significativo a nuestro mundo social y suponemos la misma vivencia en los demás; entendemos el mundo como una estructura inteligible.

Antes de seguir adelante con los reproches que hace Schütz a Weber, consideremos el sentido con el que traemos aquí estas reflexiones. ¿Qué pretende un profesor cuando explica una materia, plagada de conceptos, a sus alumnos? De alguna manera éstos han de reconstruir en sus mentes los procesos que llevaron a estos conceptos a las personas que los elaboraron. Si se trata, por ejemplo, del teorema de Pitágoras, han de plantearse la posibilidad de que se dé una relación entre los dos lados del triángulo que forman el ángulo recto y el tercero. Pero antes han de haber llegado al concepto de ángulo y, en particular, de ángulo recto, precedido del de segmento, del de semirrecta y del de recta, y del de punto en que se cruzan. Los alumnos han de dejar en sus mentes (han de hacer *epojé* al estilo fenomenológico), que, por razón natural, siguen el flujo de su propia conciencia, y, reconociendo que el profesor les pueda transmitir algo de su interés, abrirse al conocimiento de nuevos mundos. Los alumnos, en ese momento, llevan a cabo varias acciones, la de permitir que el profesor irrumpa en los flujos de su conciencia, la de seguir y comprender el discurso del profesor, en *enlazándoles* un *sentido* subjetivo.

Estas acciones son sociales porque las ejecutan en relación a otras personas, el profesor y Pitágoras. Pero han de concebir la acción de Pitágoras que vio esa relación entre los lados del triángulo, al mismo tiempo, como algo concluido por su mentor y

como algo en curso, porque han de repetir el proceso en sus mentes para llegar a comprender la relación establecida. Tanto profesor como alumno se encuentra ante un objeto cultural ya producido por Pitágoras que le otorgara al proceso de producción un sentido que difícilmente pueden reproducir y que, de hacerlo, lo reproducen de manera muy diferente. En las reproducciones pretendidas los sujetos otorgan significados a sus propias acciones mentales y a sus propias vivencias y a las de los demás intervinientes. En la realidad es muy difícil que el profesor logre de sus alumnos que suspendan sus propios flujos de conciencia y se pongan en disposición de reproducir en sus mentes el proceso que llevó a cabo hace dos milenios y medio Pitágoras. Lo que probablemente suceda es que algunos alumnos intermitentemente pasen de sus propios flujos al que le quiere llevar el profesor y que otros, no sólo no lo hagan, sino que “enreden” con otros compañeros, y que el profesor no logre los niveles de disciplina necesarios para poder impartir su clase a un nivel mínimo.

Pero aquí no pretendemos tratar tanto de la comprensión que el alumno pueda llegar a tener de los conceptos que se enseñan, cuanto de la comprensión mutua entre los intervinientes en los procesos docentes. Nos sirve la reflexión anterior para resaltar la dificultad de la labor de los profesores y para comprender que lleva a unas dinámicas de difícil comunicación. Hemos visto antes la diferencia entre el significado de una acción para su actor para los que participan con él en el mundo social y ello nos lleva a reflexionar sobre estas diferencias entre los docentes y sus alumnos y en las dinámicas que producen porque los primeros se proponen una difícil labor. Schütz se refiere a la dificultad de comprender a los demás, pero esta dificultad se incrementa cuando el trabajo de una de las partes consiste en que se produzcan procesos de comprensión en los sujetos de la otra, ya que, por propia naturaleza, se encuentran personas de niveles de conocimiento muy distantes y con diferencias radicales en las estructuras significativas de sus conductas.

De la misma manera que, según Schütz, Weber dio ingenuamente por sentados los fenómenos significativos del mundo social como una cuestión de *acuerdo intersubjetivo*, se suele pensar que la enseñanza se consigue por las meras palabras del profesor, no porque el alumno suspenda su propio flujo de conciencia en beneficio del que se le pretende imponer, y que este mismo alumno valora casi naturalmente la labor del profesor y que a éste le es fácil la comunicación con aquél, porque, al entender el

mundo como una estructura inteligible y en la que hemos superado las condiciones para lograr su inteligibilidad, suponemos que los demás fácilmente seguirán los mismos procesos mentales. Tendríamos que pensar más bien en la dificultad de la suspensión de los flujos de conciencia y de la de valoración por parte de los sujetos de los procesos llevados a cabo por otras personas. Al no producirse automáticamente estas valoraciones, suceden los problemas de disciplina que podemos observar en cualquier clase.

De los problemas de indisciplina que un docente pueda tener con sus alumnos suelen derivar otros problemas con los compañeros y con los padres. Con los compañeros porque éstos no se pongan en su lugar o porque, incluso, le alardeen de que ellos no tienen ningún problema similar, procurándole transmitir la idea de que el docente en cuestión no sabe mantener la disciplina o no comprende a los alumnos. Con los padres porque no le apoyen o porque, incluso, se le enfrenten.

Nos recuerda Schütz (1993: 45) que para Weber (1979: 5, 8) la tarea de la sociología comprensiva consiste en comprender e interpretar la acción social y que en el concepto de “acción” se incluye toda conducta humana a la que el individuo actuante atribuya un significado subjetivo. Así pues, toda acción, en principio, es significativa para el que actúa, y es significativa en cuanto dirigida hacia algún objeto. Trasladando este concepto inicial de significado a la esfera social, tenemos «acción social» cuando el sujeto se basa en la conducta de otras personas. Schütz nos hace ver que con esto nos encontramos en un segundo nivel de significado. «En este nuevo estadio, la acción sólo puede comprenderse presuponiendo la existencia de ese “tú”», aunque ésta no basta (Weber, 1979: 19), siendo necesario para la «acción social» que la persona que la realice sea consciente de mucho más que de la pura existencia del otro. «Debe darse cuenta del significado de la conducta del otro e interpretarlo» (Schütz, 1993: 46).

Tras este segundo nivel del *significado*, en el que se tiene en cuenta no sólo la existencia de un congénere, sino su conducta y la interpretación que hacemos de ésta, nos situamos en un tercer nivel que incluye la reflexión del sujeto sobre su posible actuación en consecuencia de la interpretación que hace de la acción del otro. Un profesor que pudiera recibir respuesta a su petición de ayuda, por algún problema de indisciplina, de otro profesor o del padre del alumno, sea la esperada, de apoyo, o sea en

otro sentido, comprende e interpreta esta contestación y, mediante «un cuarto nivel del significado», según Schütz (Ibíd.), orienta su acción de acuerdo a la misma, y, por un quinto nivel, reflexiona sobre su propia conducta orientada por la conducta ajena. Los mismos niveles de significado se dan, obviamente, en las interacciones con los alumnos.

En todos los casos las respuestas conductuales son complejas y el esquema vale para todo tipo de relación social. Esta reflexión del profesor sobre su conducta ha podido verse reflejada en sus respuestas en nuestro cuestionario, donde los «otros» son muy diversos. El principio básico de la acción social es el significado subjetivo, el de cada sujeto que actúa, ya que actúa de acuerdo con lo que para él significan las cosas. Pero eso no quiere decir que el origen de todo significado sea siempre el individuo, ya que éste vive inserto en un medio social, pero sólo tiene eficacia cuando y en la medida en que sea asumido por el sujeto. A esto se refieren los principios fundamentales del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982: 2).

3.22. La formación inicial de los docentes.

Podemos considerar la importancia que ha de tener para la satisfacción y el rendimiento profesional la más correcta elección de estudios universitarios. Schütz (1993: 69) distingue entre acción y acto:

El significado de mi acción no consiste sólo en las vivencias de conciencia que tengo mientras la acción está en curso, sino también en aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a que tiendo, y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada...

Mientras el acto se cumple, por así decirlo, en forma anónima, la acción constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor, sea yo mismo u otro.

Schütz trata del fenómeno de modificación atencional y analiza el “contexto significativo” (*Sinnzusammenhang*) en el proceso temporal de ejecutar sintéticamente un acto complejo. Cualquier decisión profesional es un acto complejo que lleva a cabo el sujeto y que, en gran medida, construye al propio sujeto, ya que “el yo construye, a partir de su corriente de la conciencia ya vivenciada, un mundo complejo de vivencias” (p. 43) y “el yo organiza sus vivencias en el proceso de autointerpretación” o de

autocomprensión, como también dice el autor, con la necesidad de darse explicación a sí mismo de sus propios actos.

Nosotros podemos diferenciar entre los que eligen la docencia en el momento en que van a iniciar sus estudios universitarios, cuando la acción del sujeto se realiza de una manera más plena, y los que la eligen porque han obtenido una titulación (acto ya realizado, quizá sin la perspectiva de la docencia) que, entre otras cosas, les habilita para el ejercicio docente. Bien es verdad que, en este caso, han de adquirir la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106 de 4/5/2006), pero ésta formación no se lleva a cabo de la misma manera que una carrera. Puede completarse de una manera mucho más pasiva, en todos los sentidos del término: también como algo que se sufre (*patior*), puramente como un requisito administrativo.

Actualmente para el profesorado de Educación Infantil la Ley Orgánica 2/2006 establece la necesidad del título de Maestro de Educación Primaria con la especialización en Educación Infantil o el título de Grado equivalente. Para el profesorado de Educación Primaria determina «el título de Maestro de Educación Primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas». El título de Maestro cuenta con las especializaciones de Generalista, de Educación Musical, de Educación Física, de los idiomas extranjeros y de Educación Especial.

La Ley ha previsto los cambios que han de introducirse en virtud de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello nos parece conveniente que se tenga en cuenta la posibilidad de un Grado específico para el ejercicio docente tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria.

En la estructura propia de la Ley 14/1970 de 4 de agosto el Profesorado de Educación General Básica se preparaba, entre otras, para las áreas filológica, de matemáticas y ciencias de la naturaleza y de ciencias sociales, teniendo acceso, previo curso de adaptación, a los estudios de segundo ciclo de licenciaturas como las de

Filología, de Filosofía, de Geografía e Historia, de Matemáticas, de Física, de Química, de Psicología, de Pedagogía.

Creemos conveniente que el Grado que se establezca, en función de la reforma universitaria en curso, recupere las especialidades que habilite a los titulados, al menos, para todas las materias propias de la Educación Secundaria Obligatoria. El título de Grado que vaya a sustituir al actual de Maestro, además de la docencia en Educación Infantil y en Educación Primaria en sus distintas especialidades y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, permitirá el ingreso en todos los cuerpos docentes no universitarios según el artículo 13 del Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a los que se refiere la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobado por el Real Decreto 276/2007, además sin necesidad de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la misma Ley Orgánica, de la «que están exentos los maestros y los licenciados en pedagogía y psicopedagogía y quienes estén en posesión de licenciatura o titulación equivalente que incluya formación pedagógica y didáctica».

Para la docencia interina y en centros de titularidad privada en Educación Infantil, en Educación Primaria y en Educación Especial se exigen las especialidades correspondientes. Para el ejercicio de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato de manera interina tenemos establecidas las titulaciones necesarias en el anexo XIII de la Orden de 17 de abril de 1998 («Boletín Oficial del Estado» de 24 abril 1998), que desarrolla el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio («Boletín Oficial del Estado» del 30), sin que sepamos que en el contenido haya sufrido cambios. Para los centros de titularidad privada actualmente está en vigor la orden de 24 de julio de 1995 (BOE de 4 de agosto de 1995). El requisito mínimo común es cualquier titulación universitaria superior y haber cursado un ciclo de los estudios conducentes a la obtención de las titulaciones superiores propias de las materias. Para los centros de titularidad privada se admite también cualquier titulación universitaria superior, según la materia, del área de Humanidades o del área de Ciencias Sociales o Jurídicas, o del área de Ciencias Experimentales y de la Salud o del área de Ciencias Técnicas, y, en ambos casos, acreditar formación suficiente en la materia.

Si el Grado que viene a reemplazar a los actuales estudios de la titulación de Maestro de Educación Primaria tuviera, además de las especialidades actuales, al menos, las que tenía la Diplomatura del Profesorado de Educación General Básica, con un curso más que ésta, como corresponde al Grado, podría ser título válido, no sólo para el ingreso, mediante los procesos selectivos correspondientes, en todos los cuerpos docentes no universitarios, sino también para la docencia interina en centros de titularidad pública y en los de titularidad privada de gran parte de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Para el establecimiento de las especialidades docentes de los cuerpos de funcionarios que tienen a su cargo la enseñanza en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional y para la asignación de materias que deberá impartir el profesorado respectivo en dichas etapas del sistema educativo, así como para la determinación de la validez del título oficial de Máster Universitario de Profesorado para acreditar la formación pedagógica y didáctica exigida por la Ley Orgánica 2/2006, está prevista la aprobación de un Real Decreto por el que se definan las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial, y se establezcan las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria, cuyo proyecto tenemos en nuestra bibliografía.

Las especialidades docentes de los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de profesores de enseñanza secundaria se relacionarán en el anexo I de este Real Decreto. Estos docentes deberán impartir las materias de la educación secundaria obligatoria y las materias del bachillerato, comunes y de modalidad, que en cada caso se especificarán en los anexos III y IV. Podrán impartir docencia en el bachillerato y en la educación secundaria obligatoria, de acuerdo con las correspondencias de especialidades que se especificarán en el anexo V, siempre que reúnan las condiciones que en el mismo se detallarán y sin perjuicio de la preferencia que, para impartir las materias respectivas, tienen los profesores de las especialidades a las que se referirá el anexo IV de este Real Decreto.

Las especialidades docentes del cuerpo de profesores técnicos de formación profesional se relacionan en el anexo II.

Los profesores graduados en Educación Primaria (suponiendo que así se denomine el título que sustituya al de Maestro) podrán acceder, como cualquier otro graduado) a las pruebas selectivas para cualquier especialidad docente. Por ello creemos la conveniencia de que en sus estudios puedan prepararse, al menos, tanto para las especialidades del actual título de Maestro como de la anterior Diplomatura en Profesorado de EGB, y que, con éstas, tengan derecho a las mismas convalidaciones que los anteriores Profesores de EGB (dos cursos) en los Grados de las correspondientes especialidades universitarias. Al estar los mismos exentos de la formación pedagógica y didáctica a que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, podrían emplear el tiempo del Máster de la misma en completar el Grado de la carrera universitaria correspondiente.

3.23. Sumario de este capítulo

En este tercer capítulo hemos pretendido el estudio de las condiciones para la satisfacción profesional del docente. Nos hemos referido a los cambios que se iniciaron hace doce años haciéndose muy difícilmente reversible la aplicación de la LOGSE, ley que se mantiene mucho más vigente, incluso que la actual LOE, porque determina la estructura del sistema educativo. Como contamos con otra investigación de nuestro Grupo, podemos comparar los datos anteriores a 1996 con los nuestros, referidos al último periodo.

Consideramos que para todo colectivo profesional tiene gran interés su propia satisfacción en su ejercicio y estamos convencidos de que el estudio que hacemos no recoge una coyuntura de un corto periodo en la educación, sino que, por el contrario, dada la persistencia de la satisfacción profesional, a la que se refieren los autores, el mantenimiento de la estructura del sistema educativo y la metodología que empleamos, aunque también sus limitaciones, podemos haber obtenido una estructura de la problemática y de la satisfacción/insatisfacción docentes de un periodo relativamente largo en el ámbito que pueda recoger la muestra, siempre que los factores externos no cambien significativamente.

Hemos estudiado en este mismo capítulo las dificultades que encuentran los docentes en su labor y para que ésta se les comprenda, a causa de que la realizan y se relacionan en/con mundos objetivos diferenciados del suyo (alumnos, padres de los mismos, la Inspección, la Administración educativa, la sociedad en su conjunto); a causa de la difícil científicidad de la Pedagogía, por la contradicción interna de ser ciencia de contenidos ideológicos cuando una condición para la científicidad es la *neutralidad axiológica*; a causa de la propia realidad fenomenológica de la educación, ya que supone la irrupción, ciertamente difícil, en la corriente de la conciencia del alumno; a causa de la posible incomprensión de los propios compañeros docentes, ya que constituir un mismo *mundo objetivo* o, incluso, un *Lebenswelt*, no les garantizan unas opiniones coincidentes ni les libera de la competencia de éstos. Nosotros, mediante análisis factorial encontrados estructurado en diferentes configuraciones de sentido el *mundo objetivo* del docente. Por otra parte, como nos muestra Esteve (1998: 11), el fenómeno del malestar docente, con muchas causas y síntomas, es internacional, aun cuando podamos y debamos tener en cuenta las circunstancias locales y temporales. Con esto se avala, aún más, nuestro concepto de *mundo objetivo* del docente. Se hace necesaria una constante retroalimentación positiva.

Nos interrogamos sobre qué les constituyen socialmente a los docentes. Desde la concepción weberiana constituyen un *tipo ideal*, una forma colectiva determinada con sentido propio que cumplen una función social. Dan una imagen social que en muchos casos pretenden idealizar, con lo que alteran el sentido del concepto de *tipo ideal* de Weber, referido a la objetividad: del que los demás tienen una imagen mental común, por su función social objetiva, sin que procedan las idealizaciones. Quizás éstas, en los propios docentes o en los demás, estén muy relacionadas con su relativa marginalidad social y con un sentido parareligioso que subyace en el concepto de vocación docente.

Nos referimos a los cambios educativos en España, ya que éstos, en la propia estructura del sistema, parecen haberles afectado profundamente. Analizamos los procesos de éstos como frutos de cambios económicos y de mentalidad de la sociedad española. Por otra parte, no nos llegamos a creer del todo que los tiempos anteriores, al menos los cuarenta años centrales del siglo XX, anteriores a la reforma de 1970, fueran más fáciles para muchos de los docentes, los que se ocupaban de las clases más

populares, aunque probablemente se haya producido un cambio muy significativo en la clase media española, con lo que la problemática se haya generalizado.

Es de destacar el incremento de la etapa comprensiva de cuatro a ocho cursos escolares que supuso la Ley General de Educación de 1970, que lo compensó con de un año más de escolaridad preuniversitaria. Antes de ella quizá ni siquiera se pudiera hablar de cuatro cursos comprensivos, dadas las diferencias que se daban en la Educación Primaria. También son valorables la mejor ordenación, la graduación en ocho cursos de esta Educación Primaria y el incremento de la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, así como de construcciones escolares y de la población a atender, desde pocos años antes de esta Ley, de manera que la hicieron necesaria, en parte por economía. El lado negativo de la comprensividad, actualmente de diez cursos, es el paralelo incremento de los problemas de los docentes, ya que no todos los discentes obligados se muestran receptivos, no pudiéndose paliar siempre este problema con las cada día mayores exigencias metodológicas.

Tratamos sobre la polémica relativa al incremento o disminución de los niveles educativos de los alumnos a la que se refieren positivamente Baudelot y Establet (1990), y sobre cómo los alumnos pueden llegar a la adquisición de conocimientos más o menos alejados de sus mundos objetivos respectivos, así como sobre la *significación social de los conocimientos*.

Valoramos, entre los estudios sobre la educación que estuvieron en la coyuntura histórica de la reforma de 1970, los referidos la influencia de los *factores socio-económicos* en la elección de la carrera de Magisterio (1969) y al *perfeccionamiento del profesorado* (1972, publicado en 1980) del director de nuestra tesis, el Dr. De la Rosa Acosta. Estudiamos el proceso de subidas de sueldo que tuvo el Magisterio desde 1965 hasta 1973, y también el de cambios de planes de estudios del mismo, elevándose las condiciones previas de Bachillerato Elemental e ingreso, válidas hasta 1966, a la de Bachillerato Superior en 1967 y de curso de orientación universitaria en 1972, llegando al rango de Diplomatura universitaria. Valoramos también la dinamicidad en esos años del perfeccionamiento del profesorado, concretamente de los que tenían la titulación de maestro, para poder responder a la aplicación de la Ley, aunque también hemos de constatar la oposición frontal generalizada a que se establecieran diferencias, ni

económicas ni en concursos de traslados, ni siquiera las encaminadas a la mejor cobertura de las plantillas de los centros, cuando en realidad reducían muy significativamente derechos anteriores, quizá desconocidos por la mayoría.

Estudiamos el tema de las actitudes y de las cualidades de los docentes, y también el de sus idealizaciones. Para éstas nos referimos especialmente a los textos de Ada Abraham. Un epígrafe lo dedicamos al análisis del malestar docente y a las exigencias sociales para con el profesorado, tales que llegan a afectar seriamente a muchos profesores. Constatamos los problemas que encuentran para realizar su labor. Creemos conveniente mejorar su formación inicial, pero excluimos la posibilidad de selección mediante pruebas psicotécnicas, a la que se refiere Esteve, ya que difícilmente puede ser constitucional o moral.

Entre las idealizaciones que caracterizan a la docencia tenemos la relativa a la *vocación*, con la que se le otorga un carácter cuasi-sacerdotal, que no ha sido exclusivo de los medios religiosos, sino que se ha extendido al ámbito más laico de la II República. La *vocación* también puede relacionarse con la extracción social tradicional del Magisterio, con la necesidad social de justificarse de los que vienen de la pobreza y con la anterior tradicional elección del sacerdocio por parte de éstos, como nos dicen los autores que citamos. Por otra parte, creemos que en los últimos años, quizá desde los alrededores de 1970, han podido cambiar significativamente todas estas condiciones del Magisterio, así como las diferencias con el profesorado de Educación Secundaria, que pretendemos estudiar ampliamente.

Nos referimos también a la satisfacción y a la profesionalización docente y a la necesidad de que el profesor, sobre el que influye su propia realidad social, le vea sentido a su labor, a su proyección social, para su propia satisfacción profesional. Tratamos de que la profesión llega a convertirse, de alguna manera, en un nuevo ambiente parafamiliar, moldeador de sus integrantes; tratamos de las necesidades sociales de los profesores, acudiendo a la teoría de Marx y Engels (1958). También estudiamos el carácter de proletarios que les atribuye Martínez Bonafé (1998), partiendo de la concepción engelsiana (1947) y de las limitaciones que tienen respecto al currículum. Por ello hacemos incursiones teóricas en los conceptos de alineación y de satisfacción profesional y sobre la relación de ésta con el concepto de

profesionalización, aunque la satisfacción pueda ser producto de la idealización. En definitiva, pretendemos conocer la importancia que los docentes otorgan a su satisfacción profesional.

Por nuestra parte, consideramos que las características fundamentales de la *profesionalidad* son la *autonomía* en el ejercicio y un profundo sentido de *responsabilidad*, que hagan innecesarias cualesquiera medidas controladoras de ese mismo ejercicio laboral. Creemos que básicamente los docentes disfrutan de estas condiciones, aunque también que se encuentran con otras negativas como el aumento y la creciente complejidad de las tareas docentes, la descualificación del trabajo, la burocratización, la tecnocratización, que considera Fernando Gil (1996: 9). El salario ya parece ser suficiente o, al menos, es de lo que menos les preocupa, motivándoles más, como acredita Guerrero Serón (1996: 186ss), las recompensas intrínsecas.

Nosotros creemos poder encontrar en las estructuras estadísticas de correlaciones y de análisis de componentes principales la jerarquía de actitudes, la estructura de sentidos, de motivaciones, que guía la conducta de los docentes. Se suele clasificar a los factores del ejercicio docente en endógenos y exógenos, de primer orden y de segundo orden. Esteve (1998), en su estudio sobre el malestar docente, se refiere en primer lugar a éstos últimos. Nosotros creemos más valorables los primeros. Quizá dependan de los tiempos. Ahora el salario, como decimos, parece preocupar menos. Sin embargo destacan las relaciones con otros agentes que también inciden en los alumnos (padres, medios de comunicación y las nuevas tecnologías), la fragmentación de la profesión docente y la necesidad de una labor para la que se encuentra muy insuficientemente preparados: la de educar, cuando conocen poco más que los contenidos docentes. También los profesores están desorientados porque desconocen los límites en los que pueden moverse y la colaboración con que pueden contar.

La profesionalidad tiene como límites, al menos, que la educación es una tarea compartida no sólo con los padres y los demás profesores, sino con otros muchos agentes sociales; que los contenidos docentes en su estructura y en su mayor parte vienen establecidos por la Administración educativa; que estos contenidos no son asépticos, sino, por el contrario, educativos, ideologizantes; que ni los alumnos eligen a sus profesores ni éstos pueden evitar a los primeros. Todo el estudio de Martínez

Bonafé (1998) es un análisis pormenorizado del ejercicio docente para demostrar tanto la realidad de su proletarización como la falacia de los discursos relativos a su autonomía. Respecto a la profesionalidad, se han elaborado, desde un «enfoque taxonómico», listas de características. Entre éstas destacamos la de N. C. Burbules y K. Desnmore (1990: 71s). Entre las características que señalan puede ser la motivación, basada en un ideal de servicio público, más que en el interés propio, la más significativa para el profesorado. También dispone de un buen nivel de autonomía, aunque lo cuestione Bonafé, dado que la educación se realiza en una relación interpersonal.

Relacionamos la vocación y el mundo objetivo de los docentes. En éste, por ser un mundo de interacciones y de configuraciones mutuas y generalizadas para todos los integrantes, tenemos significados objetivos comunes y propios. Pretendemos llegar a conocer estas configuraciones de sentido y la mayor o menor influencia de la *vocación* en las mismas.

La docencia es una actividad de sujetos –los docentes– en el mundo objetivo general, en el mundo de las ideas y de los valores de su sociedad, que pretenden transformar con sus propias ideas y valores. A la motivación para ello le llamamos *vocación*, que pertenece al ámbito *subjetivo* de cada persona, pero objetiva o intersubjetivamente nos ponemos de acuerdo en su existencia, en su nombre y, en parte, en su concepto. Suele vincularse al ámbito religioso y más a la Educación Primaria, propia de pobres, teniendo en cuenta los niveles de pobreza en España hasta los años 1960, que a la Secundaria. La vocación venía a suplir lo que faltara en conocimientos a la carrera de Magisterio.

La *vocación* es un concepto que se entiende dentro del propio mundo intersubjetivo de los docentes que dicen sentirla. Si no se tiene vocación antes de la docencia y si llega su necesidad personal o social, se puede producir el efecto de su *sobrevenida*, al que se refiere Bernardo de la Rosa (1993: 19), relacionándola con el tema del *acceso inespecífico a la docencia* y a la consideración de *estadial* de la ocupación docente. También se refiere al deterioro de la vocación por falta de incentivos y a la posibilidad de que sea «un mecanismo de ajuste, un modo de escapar de la realidad» (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 16). Esto se relaciona con la posibilidad

que tiene el ser humano de ir adaptándose, a lo largo de su vida, a muy diferentes ambientes, que vemos en *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann.

Encarnación Sánchez Lissen (2002: 270) ha estudiado en su tesis doctoral las influencias en la elección de la carrera de Magisterio. Para J. Agustín Morón Marchena (1993: 105) el concepto de la “*vocación*” viene a ser, en cierta forma, el punto de unión, un “cerro testigo”, nos dice, del amor pedagógico, el sustitutivo posterior de éste, y lo considera fundamental en la concepción y planteamientos anteriores del profesor como hombre, vinculado, quizás, a la necesidad que nos descubre Alfred Schütz como propia de todo ser humano de tener un proyecto de vida, como también a las caracterizaciones basadas en modelos ideales. Nos señala también Morón Marchena la «carga espiritualista y literaria» de la vocación. Carlos Lerena (1987), apelando a John Brebeck, se refiere al maestro como «un extraño sociológico», como a «alguien que está en la comunidad, pero que no forma parte realmente de ella», por lo que ha de acudir a conceptos como el de vocación, haciendo de su trabajo un «absoluto fin en sí», como diría Max Weber (1989: 61), buscando en él su propia explicación y quizá también su salvación eterna. En el *Estudio exploratorio*, al que nos referimos en esta investigación (Rosa, B. de la, 1996: 157ss), se recogían expresiones textuales de los profesores definiendo a la vocación.

Valoramos la importancia de la gratificación personal en la profesión docente. A ella se refiere una de las cuestiones de nuestro cuestionario y probablemente sea uno de los factores fundamentales de la satisfacción profesional que estudiamos. Se relaciona con la motivación intrínseca o el propio desarrollo personal del trabajador a la que se refieren Herzberg *et al.* (1959) y Guerrero Serón (1996: 186ss), y con la necesidad de verle sentido a la propia acción, de la que nos hablan Weber y Schütz. En nuestra investigación pretendemos encontrar el/los *significado/s*, el *sentido único o plural*, que tiene para los docentes su labor. Quizá, por ello, sea la *satisfacción profesional* el elemento fundamental en la diferenciación entre un trabajo o empleo y una *profesión*.

Bernardo de la Rosa (1996: 124) se refiere a la homogeneidad estadística del profesorado como a algo bien conocido y que reporta facilidades «a la hora de extrapolar los datos recogidos a partir de muestras reducidas en número o

territorialmente limitadas». Por nuestra parte, hemos pretendido ver las causas de esa misma homogeneidad en que el profesorado constituye un *mundo objetivo*.

Nosotros, sin embargo, no vamos a hablar sólo de la homogeneidad. Queremos examinar también los niveles de heterogeneidad que producen los distintos sentimientos, opiniones y actitudes que pretendemos medir y relacionar entre sí. Estudiamos la homogeneidad/heterogeneidad prioritariamente mediante los coeficientes de curtosis de las variables, aunque también, pero de manera secundaria, mediante los cocientes de variación. Para entender mejor las distribuciones de frecuencias acudimos, además, al estudio de la asimetría.

Insistimos en la importancia del contexto social de cada uno de los docentes porque tratamos de medir la satisfacción profesional relativa a sus relaciones con los compañeros, con los alumnos, con los equipos directivos, con los padres, con la Inspección, con la Administración educativa, con la sociedad en su conjunto. Consideramos que los docentes tienen mayor necesidad que otros profesionales de apoyo social por el hecho de que su trabajo requiere de mayor implicación personal, porque la educación sólo es posible si el educando consiente que el educador irrumpa en su flujo de conciencia.

Creemos que el apoyo más importante es el de los propios compañeros en la docencia y en el mismo centro educativo. Queremos resaltar la importancia para la satisfacción profesional de las interacciones sociales dentro de las comunidades educativas y para ello acudimos una vez más al análisis de las relaciones sociales apoyados en Schütz (1993) y en Weber (1979). Para entender la dificultad de la acción educativa y de las relaciones con los alumnos, reflexionamos desde los conceptos fenomenológicos en el proceso educativo. De la dificultad de las relaciones con los alumnos suele derivar la que tiene con sus padres: Normalmente son más fáciles las relaciones con los padres de los alumnos menos conflictivos.

Encaminado hacia la que denominamos como nuestra principal propuesta, hacemos un breve estudio sobre la formación inicial de los docentes, ya que nos parece que en el momento actual, con la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, nos encontramos ante una oportunidad histórica de establecer una carrera de

estudios docentes para todo el ámbito no universitario, teniendo en cuenta que los que se nos manifiestan como los más satisfechos por su profesión son los maestros, es decir, los que ya cuentan con esa carrera. Pretendemos la generalización de esta condición docente. Hacemos un pequeños análisis, primero fenomenológico sobre la importancia de la decisión de hacerse docente, y después jurídico sobre la posibilidad de la reforma que proponemos.

SEGUNDA PARTE: NUESTRA INVESTIGACIÓN

4. CUESTIONES PREVIAS Y OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1. Condiciones metodológicas

La aplicación de la encuesta nos ha supuesto un gran derroche de energía. No es fácil conseguir la cumplimentación de 657 cuestionarios. En la VII Conferencia de Sociología de la Educación (Madrid, julio de 1999), Silvina Funes Lapponi presentó un trabajo que titulaba «Profesores en conflicto: La “Caja Negra” de las escuelas». Nos dice que pretendía realizar su tesis sobre el papel que desempeñan los docentes en los conflictos escolares y en su resolución, y que, para ello,

necesitaba estudiar los conflictos escolares desde dentro del sistema escolar, para ver exactamente en qué condiciones surgían, se desarrollaban y se resolvían o no éstos, y quienes participaban en ellos y cómo los vivían sus protagonistas.

Se queja de que el proceso para poder entrar a los centros le fuera arduo. Viene a decir que de los profesores, aunque se quejan a viva voz de lo mal que se lo pasa en las aulas con los alumnos, son muy pocos los que se atreven a decirlo para que sea registrado en algún protocolo y para que se estudie su caso:

Uno de los aspectos centrales a estudiar en la presente investigación son los conflictos que se viven en los centros, que es un tema en cierta medida “tabú” para amplios sectores de la comunidad educativa, ante lo cual se complicaba el acceso a la información.

¿Por qué sucede esto? Porque los docentes se temen que muchas investigaciones se hacen no para resolver sus problemas, sino para culpabilizarlos. También porque, sin llegar a esto, muchas veces desconfían de los teóricos que quieren conocer los problemas desde fuera, sin implicarse en su solución.

No pretendemos estudiar las vivencias de los docentes respecto a las investigaciones pedagógicas, pero nos parece conveniente una breve referencia para poder explicar las dificultades que encontramos todos los que queramos que se nos responda a una encuesta. Una vez aplicadas las técnicas de muestreo apropiadas, el investigador, directa o indirectamente, ha de ocuparse de que se lleguen a cumplimentar todos los cuestionarios previstos. Por ello merecen nuestro agradecimiento todos los colaboradores y todos y cada uno de los docentes encuestados.

Al mencionar el tema de las vivencias de los docentes, procede, al menos en nuestra opinión, referirnos un poco más al concepto de *motivo* que, apoyado en Max Weber, nos propone Alfred Schütz (1993: 115). Los docentes, que, según Silvina Funes Lapponi, se cierran, se oponen a que se estudie su problemática, tienen sus motivos para ello. Se trata de motivos encuadrables dentro del primer tipo al que se refiere el autor: el que el *actor siente subjetivamente* como fundamento de su conducta.

Al *actor* no le puede ser exigible que diferencie su motivo del que tiene el observador, no se le puede censurar porque no otorgue al observador su derecho a suponer motivo para el *actor*. Es el *observador*, es el científico, el que ha de procurar ponerse en el lugar del *actor*. Precisamente el desarrollo de esta capacidad del *observador* es el fundamento de la sociología comprensiva.

La sociología comprensiva no es una sociología subjetivista, por el hecho de que Weber reduzca todas las clases de relaciones y estructuras sociales, todas las objetivaciones culturales, todos los dominios del espíritu objetivo, a las formas más elementales de conducta individual, ya que

sólo mediante tal comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que éstas están, en último análisis, constituidas por la acción del individuo en el mundo social (Schütz, 1993: 36).

Según Schütz (Ibídem) el objeto de la sociología es el estudio de la conducta social interpretando su significado tal como se lo encuentra en las intenciones de los individuos. Se trata, pues, de «interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales». Para lograr este objetivo «no basta observar la conducta de un solo individuo o reunir estadísticas acerca de la de los grupos de individuos, como nos haría creer un tosco empirismo». No obviamos a este autor por su crítica a la metodología estadística, que empleamos, ya que también nosotros relativizamos la eficacia de esta metodología, hasta el punto de que su uso no lo veamos incompatible con la sociología comprensiva.

Su propósito específico «requiere un método especial para seleccionar los materiales pertinentes para las cuestiones peculiares que ésta suscita» (pág. 36). Nos introduce con estas palabras en el concepto weberiano de los *tipos ideales*, que «no

equivalen, de ninguna manera, a promedios estadísticos» (pág. 37) de variables relativas a conceptos sociales seleccionados, pero que tampoco son «meros productos de la fantasía, pues deben ser verificados mediante el material histórico concreto que comprende los datos del científico social».

Mediante este método de construcción y verificación de los tipos ideales, puede interpretarse estrato por estrato el significado de los fenómenos sociales particulares como significado al que tienden subjetivamente los actos humanos. De esta manera puede develarse la estructura del mundo social como una estructura de significados intencionales e inteligibles (Schütz, 1993: 37).

Reprocha Schütz a Weber el hecho de que sólo le interesaran los problemas epistemológicos en la medida en que repercutieran directamente sobre la investigación especializada o proporcionaran herramientas adecuadas para realizarla, y que se preocupara muy poco por consolidar sistemáticamente sus resultados mediante un punto de vista filosófico seguro y de alcance general, interrumpiendo su análisis del mundo social cuando llegaba a lo que él suponía que eran los elementos básicos e irreductibles de los fenómenos sociales (pág. 37). Quizá podamos decir que la tarea fundamental de Schütz haya sido la de establecer una epistemología sociológica desde la fenomenología husserliana, desde la concepción del tiempo vivenciado de Bergson y desde los fundamentos de los conceptos de Weber, que éste mismo no llega, en su opinión, a analizar suficientemente.

4.2. El problema de la medida de la satisfacción profesional

Nosotros creemos que en la satisfacción laboral de los docentes, como en la de cualquier otro trabajador, influyen no sólo las condiciones objetivas de su trabajo, sino sus propias características personales. En la fundamentación teórica que presentamos, aun cuando nos propongamos seguir profundizando en el futuro en este tema, lo tenemos, a nuestro entender, ya aquí suficientemente estudiado. Pero ningún estudio puede pretender, en nuestra opinión, utilizar como explicación de los problemas estas características personales, que probablemente se distribuyan de acuerdo a la curva normal dentro de cada empleo. No podemos decir tampoco que los diversos tipos de personalidades se han de distribuir aproximadamente por igual entre todos los empleos

porque las propias características de éstos hacen que cada uno atraiga a los tipos más adecuados para ellos. Pero no creemos que eso pueda permitir la exclusión de ningún aspirante a ninguno de ellos.

En la docencia, como en cualquier otro tipo de trabajo, entra parte de los aspirantes a la misma con características y con actitudes negativas. Pero no podemos generalizar de manera que consideremos a éstas como la causa de los problemas, cuando éstos tienen otros orígenes objetivos sobre los que se podría actuar, como son las condiciones externas que podemos mejorar. Ciertamente en ciencias humanas ninguna explicación es plena, no podemos encontrar variables que lo explique todo.

Consideramos también nuestras limitaciones metodológicas. Utilizamos los datos de una encuesta, por ejemplo las proporciones en las respuestas alternativas a nuestras preguntas. Pero hemos de tener en cuenta que lo que dicen los encuestados no siempre coinciden, incluso sin proponerse engañarnos, con lo que piensan o sienten. Nosotros, sin embargo, utilizamos los datos directamente para decir las proporciones de estos pensamientos o sentimientos. Hemos de ser cautelosos en nuestras interpretaciones.

Podemos suponer que la gente es sincera y que lo que dice describe su conducta. Para esto tendríamos que asumir dos hipótesis: la de la que los encuestados quieren ser sinceros y la de que pueden ser sinceros. En otros lugares*, siguiendo a López Ibor (1975), vemos la dificultad que tiene la sinceridad. Toda metodología científica se permite la construcción sobre hipótesis que se dan por verificadas. Con la metodología de encuestas se supone que lo que se dice describe lo que se hace. Nosotros vamos a trabajar sobre este supuesto, en el que subyacen las dos hipótesis señaladas. Pero no podemos engañarnos a nosotros mismos. Somos conscientes de que vivimos en una época de verdadera “encuestitis”. Nos creemos que todo lo que hace y piensa la gente lo podemos saber mediante encuestas. El método de encuesta se ha convertido en la moderna piedra filosofal: ¿Cuántas veces hace Vd. el amor a la semana? Unos días después se nos dice cómo van cambiando las costumbres sexuales, cuando pudiera

* 1.1. Breve descripción fenomenológica del mundo docente: un *Lebenswelt*; 2.4. La valoración social del trabajo y la comunicación en el mismo; 2.7. La cultura obrera y la teoría de la resistencia de Paul Willis; 3.13. El mundo interior del docente.

sucedan que lo que cambia es la forma de responder a una encuesta con esta cuestión. Los que responden no dicen lo que hacen, sino lo que quieren que se piense que hacen. Las encuestas no pueden pretender medir lo que se hace, sino sólo lo que se dice. Si el investigador no es autocrítico con su metodología, no puede pretender objetividad. Habría que obtener al respecto alguna luz de la obra de Nigel Barley, *El antropólogo inocente*, aunque en este caso el inocente pudiera ser el crédulo que se cree todo lo que le dicen los medios de comunicación.

Otro problema metodológico a considerar es que unas variables funcionan como variables independientes y otras como variables dependientes, pero sin que existan relaciones unívocas: a una variable independiente no corresponde plenamente otra dependiente, sino que un efecto (medido por una variable dependiente) tiene más de una causa (varias variables independientes) y que cada causa produce más de un efecto. Tenemos, pues, un haz de variables independientes y otro de variables dependientes. De entre las variables de los haces, pretendemos identificar una jerarquización respecto a los procesos en los que están involucradas.

Una dificultad más en ciencias humanas es la de separar las causas de los efectos, la de identificar qué variables son las independientes, y cuáles son las dependientes. Es frecuente la interacción. Nosotros, sin embargo, posiblemente hagamos interpretaciones en el sentido que creamos más correcto. Podemos hacer, por ejemplo, la interpretación de que los docentes se sienten satisfechos y felices por las condiciones de su ejercicio docente más bien que la de que sean eficaces en su ejercicio porque sean personas satisfechas y felices. Como dijimos anteriormente, no podemos cambiar a las personas, pretendemos sólo mejorar las condiciones en las que éstas trabajan, y por ello su satisfacción y felicidad han de ser consideradas efectos de esas condiciones que, sin lugar a dudas, les afectan, aunque no podamos saber, con exactitud, en qué medida. Nosotros vamos a pretender, usando la técnica estadística, aproximarnos lo más posible a las medidas y, sobre todo, jerarquizar los conceptos de esos haces de causas y efectos a través de sus variables.

Max Weber y Alfred Schütz distinguen entre “comprensión directa” y “comprensión motivacional”. De alguna manera, podemos asimilar a la primera con la que podemos obtener con nuestro estudio de las variables aisladas. En la comprensión

motivacional podemos hacer algunas incursiones a través de las interrelaciones de las mismas variables, referidas a los conceptos que estudiamos.

De la satisfacción profesional de los docentes se ocupan Zubieta Irún y Susinos Rada (1992). Consideran éstos que no puede pretenderse que los sujetos nos informen directamente sobre sus niveles de satisfacción entendida ésta de una manera global (pág. 12):

El estudio sobre la satisfacción profesional constituye uno de los ámbitos centrales de la Sociología Industrial y del Trabajo y presenta unas dificultades específicas.

Existe un acuerdo generalizado entre los investigadores de estas disciplinas en que si se pregunta directamente a los trabajadores sobre su satisfacción profesional se comprueba que mayoritariamente se manifiestan satisfechos.

También nos explican las razones de «esta sorprendente conclusión». Nos dicen que algunos autores «argumentan que se trata de superar la disonancia cognoscitiva». No sería asumible por un trabajador, por respeto a sí mismo, estar dedicando una buena parte de su tiempo a un trabajo y manifestar su insatisfacción en el mismo (López Pintor, 1986:228, citado por los anteriores).

También recogen Zubieta y Susinos en el mismo lugar esta idea de J. F. Tezanos con las siguientes palabras:

Una buena parte de los trabajadores que manifiestan satisfacción con su trabajo lo hacen a instancias de la necesidad de tener una autoimagen satisfactoria de su propia experiencia vital, de la que la vida profesional es uno de los aspectos más importantes (F. Tezanos (1987: 2002).

Fernando Gil (1996: 53) nos dice que «las encuestas dan en general un alto grado de satisfacción de los profesores en relación con su trabajo». Considera una larga tradición en este sentido:

En la encuesta del CIDE de 1985, el 83 % de los profesores no universitarios se muestra muy o bastante satisfecho con la libertad para organizar las tareas en el aula. Más recientemente, González Blasco y González-Anleo (1993: 111) llegan a resultados parecidos: el 31 % se manifiestan «muy satisfechos» y el 58 % «satisfechos» con la posibilidad que les brinda su trabajo de usar su iniciativa (pág. 52).

Fernando Gil nos dice a modo de conclusión:

En todo caso, si buscáramos algún aspecto de las condiciones que lo rodean que pudiera repercutir en el malestar docente tendríamos que fijarnos en aspectos tales como el salario y el prestigio (pág. 53).

Consideran Zubieta y Susinos la necesidad de definir el concepto de satisfacción profesional, antes de llegar a la conclusión de que, no pudiéndose de una manera global, han de hacerlo de las facetas de la misma. Nosotros, aunque, a nuestro entender, profundizamos en el concepto más adelante, nos parece conveniente recoger aquí el de Lucas Marín (1981) que citan ellos:

- “La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral” (Teoría de las necesidades sociales).
- “La satisfacción laboral es función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social” (Teoría del grupo de referencia social).

4.3. Los factores de la satisfacción profesional. Nuestro cuestionario y nuestras variables.

Zubieta Irán y Susinos Rada (1992) parten de la hipótesis de que, por las razones ya expuestas, no es posible la medida directa de la satisfacción profesional. Nuestra investigación no nos muestra preciosamente lo mismo, pero nos hemos movido con la prudencia propia de que no podíamos medir directamente niveles de satisfacción profesional, sino otros aspectos profesionales a los que nosotros denominamos «factores de la satisfacción profesional». Como aquello que puede ser medido en una investigación ha de formar parte de una variable, emplean este término:

- Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción:
 - Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.
 - A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.

- El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.
- El salario y la promoción laboral correlacionan positivamente con la satisfacción.
- La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.
- Variables personales que influyen en la satisfacción:
 - No existen datos que indiquen la existencia de variación entre la satisfacción según el sexo del trabajador.
 - Dentro del mismo nivel profesional a mayor nivel educativo menor satisfacción.
 - La satisfacción se incrementa con la edad hasta pocos años antes de la jubilación.

Nuestro cuestionario ha tenido muy en cuenta no sólo al de estos autores, sino también sus conclusiones.

4.3.1. Nuestro cuestionario

Nosotros hemos partido del cuestionario utilizado por nuestro propio Grupo de Investigación “La Problemática Docente Andaluza” (GIPDA) en su estudio «La problemática de la profesión docente: Un estudio exploratorio en Andalucía» (Rosa, B. de la, y otros, 1996: 123ss.). El cuestionario fue entonces fruto de la elección de las cuestiones más significativas de entre las de una extensa batería, aportada por un numeroso grupo de docentes, mediante estudio de correlaciones de las variables que producían.

Por nuestra parte, hemos verificado la seguridad, fiabilidad y validez del cuestionario mediante un *retest* —o test-retest— mediante una nueva aplicación del protocolo a un total de 328 profesores, elegidos al azar, como los de la muestra, con los que hemos obtenidos datos muy parecidos a los de la misma. También con las variables de los cuestionarios de otros 164 profesores hemos formado dos semi-cuestionarios, con las cuestiones cerradas alternamente para un grupo o para otro.

En todo caso, la validez del contenido del cuestionario queda clara por su aplicación en el *Estudio exploratorio* y porque gran parte de las cuestiones son similares a las que también han empleado otros, como Zubieta Irún y Susinos Rada (1992). Creemos también, modestamente, que el estudio estadístico que hemos realizado*, que ha sido mucho más exhaustivo que el que aquí hemos podido presentar (para mayor claridad y brevedad lo hemos reducido), también nos confirma la fiabilidad, validez y seguridad de nuestro cuestionario, que presentamos en el anexo I de este trabajo.

Como nuestro estudio pretende la investigación del mundo objetivo del docente, proceden unas reflexiones sobre la relación entre el cuestionario y el *significado objetivo*.

¿Si un profesor, contestando a nuestra encuesta, nos dice: “En el ejercicio de mi profesión, me siento (Plenamente, Bastante, Aceptablemente, Poco, Nada) **satisfecho y feliz**”, cómo hemos de entender la respuesta? ¿Como proceso o como producto? Entendemos que la expresión del profesor es el producto que resulta del proceso de su ejercicio profesional («el producto es... el resultado final del proceso de producción, algo que está terminado y completo» (Schütz, 1993, 162)). En el momento en que el sujeto reflexiona sobre su propio proceso vivencial, se sale de éste y lo convierte en objeto. Se convierte en objeto de sí mismo. No es posible la reflexión sobre el proceso sin alejarse de él. No es posible, como insistentemente nos dice Schütz, estar vivenciando el proceso y, al mismo tiempo, interpretarlo o describirlo o reflexionar sobre él. Lo que nos dice de sus propias vivencias un sujeto es objetivo porque, en lugar de proceso, es producto y porque lo ha de expresar en términos objetivos, en términos inteligibles por todos, «como una objetivación dotada de “significado universal”» (Schütz, 1993, 164). Además, nosotros, receptores de su expresión de significado objetivo, en principio obviamos los procesos vivenciales de los que resultan tales productos, por las sencillas razones de que no podemos profundizar en ellos (no podemos vivenciar sus flujos de conciencia, ni siquiera como lo podría hacer un copartícipe de su mundo) y de que probablemente sólo podamos constituir algo con validez social a partir de lo objetivo, aunque sabiendo también que esto sólo es la punta

* Medidas de adecuación muestral, pruebas de homogeneidad de la varianza y otras más.

del iceberg de procesos vivenciales personales, sin los cuales no llegarían a ser, y que tampoco se construye nada sin las personas que los ejecutan: No hay productos sin procesos: «El significado objetivo es meramente el ordenamiento que el intérprete hace de sus vivencias de un producto dentro del contexto total de su experiencia» (Ibíd.)

Si lo que dice cada uno de los sujetos de sus procesos vivenciales tiene significado objetivo, la suma de lo que dicen todos los encuestados con más razón viene a tener también significado objetivo. En nuestra investigación no pretendemos la descripción de los procesos que vivencian los docentes, sino los resultados de estos procesos.

Como podríamos razonablemente dudar de la proposición mayor (condicionante) de la primera frase del párrafo anterior: de que lo que dice cada uno de los sujetos de sus procesos vivenciales tenga significado objetivo, nos parece conveniente que sigamos reflexionando, para que nos quede bien claro que nuestra investigación se refiere sólo al mundo objetivo de los docentes.

Si en lugar de una encuesta anónima, hubiéramos utilizado la metodología de la entrevista, tendríamos que en cada una hubiéramos podido captar los significados subjetivos del sujeto. En nuestra supuesta entrevista el sujeto entrevistado, de la misma manera que el entrevistador, utiliza signos que, por su propia naturaleza, le sirven para expresar sus vivencias, ya que tienen *función expresiva* (Schütz, 1993: 148ss.). Pero el entrevistador, que ha de interpretar los signos del sujeto, en principio, sólo conoce sus significados objetivos, por la *función significativa* que les corresponden. Pronto el entrevistador llegará a comprender no sólo lo que le dice el entrevistado (*función significativa* de los signos), sino también lo que le quiere decir (*función expresiva*). El significado del signo (también podríamos decir “el significado objetivo del signo” o “el significado propio del signo”, es decir, el que aparece en el diccionario) es el que tiene dentro de su sistema y que comprende tanto la persona que lo utiliza como la que lo interpreta. Pero los signos también permiten al sujeto expresar vivencias y que éstas sean interpretadas como tales por el oyente, si puede comprender el contexto significativo propio del primero. El propio discurso en que se insertan las palabras individuales sería el primer contexto significativo que, como tal, modifica las significaciones objetivas de las palabras. «Tanto para el hablante como para el

intérprete, la estructura del discurso emerge gradualmente» (pág. 154), ya que «el discurso es un acto de utilización de signos», al que, como acto, le corresponde tener unidad, que «surge del proyecto o plan de acción propio de quien utiliza el signo», por lo que «el intérprete no puede captar esa unidad hasta que se ha completado el acto mismo», aunque vaya haciendo aproximaciones basadas en su conocimiento previo, y no sólo no puede captar esa unidad hasta que no se haya completado el discurso respecto a la *función expresiva*, sino tampoco respecto al significado objetivo, propio de la *función significativa*.

En todo caso,

cuando se interpretan signos utilizados por otros, encontraremos implicados dos componentes, el subjetivo y el objetivo. El significado objetivo es el significado como tal, el núcleo, por así decirlo; mientras que el significado subjetivo es la franja o aura que emana del contexto subjetivo en la mente de quien usa el signo (pág. 155).

En la conversación entre dos personas, como sería el caso de la entrevista como metodología científica, cuando una habla, «los pensamientos se construyen en su mente, y su oyente lo sigue a cada paso del camino a medida que los pensamientos ocurren» (Ibíd.); gradualmente se construyen y gradualmente se interpretan. Hablante y oyente vivencian la conversación mediante Actos* de establecimiento o de interpretación de significados que «se llenan y matizan con recuerdos de lo que se ha dicho y con anticipaciones de lo que se dirá» (Ibíd.). «El intérprete se pone en el lugar de la otra persona e imagina que él mismo selecciona y utiliza los signos. Interpreta el significado subjetivo de la otra persona como si le perteneciera» (pág. 156). Para ello se sirve de su conocimiento personal del hablante, que se va incrementando durante la propia conversación. «El mismo proceso ocurre en la mente del hablante. Sus palabras serán seleccionadas con vista a que las entienda su oyente», al mismo tiempo que se propone hacer comprender no sólo el significado objetivo, sino también comunicar su actitud personal. El hablante se va imaginando lo que va ocurriendo en la mente del oyente. Éste

puede comenzar con el significado objetivo de las palabras que ha oído y, a partir de

* Mientras que acto escrito en español con minúscula traduce el término alemán *Handlung* y significa la acción (*Handeln*) como terminada, “Acto” traduce al término *Akt* y en Schütz representa al hecho interno de separarse (*epojé*) del flujo de la conciencia y asignarle significado a algún elemento de la propia conciencia y de origen interno o externo. Se trataría, pues, -si nos permitimos que lo definido forme parte de la definición- de un acto reflexivo. Como ejemplo, mostramos este texto de Schütz (1993: 84), que cita a Husserl en *Formale und Transzendente Logik*: «Una vivencia de asignación de significado debe ser un “Acto del yo (Acto actitudinal) o alguna modificación de un Acto semejante (pasividad secundaria, o quizás un juicio que surge pasivamente y ‘se me ocurre’ de repente)”».

allí, tratar de descubrir el significado subjetivo del hablante. Para llegar a este significado subjetivo, imagina el proyecto que el hablante debe tener en su mente (Ibíd.),

aunque, al mismo tiempo, dudando sobre si lo está comprendiendo de manera adecuada.

Vamos a suponer que se trata de una entrevista con intencionalidad científica. El oyente, el científico, tendría escaso conocimiento del hablante, el sujeto que pretende estudiar. La interpretación que pudiera hacer del significado subjetivo del discurso sería muy pobre. El hablante, a su vez, se sabe objeto de estudio y difícilmente podrá o querrá manifestar su concepción personal, sin ningún sesgo, de la realidad. Pero la entrevista aún se complica más respecto a su posibilidad transmisora del significado subjetivo, dado que tenemos que considerar a un tercero, que viene a ser el lector de la investigación una vez publicada. ¿Qué podrá captar éste, que es el destinatario de todo el proceso, de la subjetividad del sujeto investigado? Otra cuestión sería si interesa, como tal, esa subjetividad. Probablemente interese en el sentido en que estudia Ada Abraham a la profesión docente.

Hasta aquí nos hemos imaginado una investigación sobre la subjetividad con un solo sujeto. Pero si la hacemos con varios sujetos, únicamente nos podrá interesar la subjetividad común de todos ellos, con lo que aún reducimos más el contenido.

Pero, si en lugar de entrevistas, se emplea una metodología de encuesta, en la que no media la palabra hablada directa entre el sujeto y el investigador, sino la palabra escrita, se reduce aún más o se anula totalmente la posibilidad de la captación de los significados subjetivos del primero. Vamos a comenzar a analizar las posibilidades del cuestionario abierto. En él tenemos preguntas o invitaciones al sujeto para que exprese sus opiniones sobre diferentes asuntos. Aunque se le llame cuestionario abierto, los campos sobre los que el sujeto puede expresarse son los que el investigador haya establecido previamente. En este sentido todo cuestionario es cerrado. Pero sobre las cuestiones concretas los sujetos pueden expresarse. Con ello, quizá de cada sujeto podamos captar, aunque muy parcialmente, significados subjetivos, según nuestro conocimiento previo del mismo o de su mundo de la vida –de su *Lebenswelt*–, pero sólo centrándonos en él. Pero, si nuestro objetivo no fuera comprender a un solo sujeto, sino a su mundo, tendríamos que establecer unos códigos para sistematizar las respuestas

abiertas de los sujetos, obviando las palabras concretas que cada uno usa para expresarse. Para sistematizar los conceptos que nos expresan los sujetos, tendríamos que utilizar otros más genéricos que los aglutinen y así poder establecer los porcentajes en que se dan. De esta manera se elimina toda posibilidad de que una investigación pudiera trasladar a los lectores los significados subjetivos que, como su nombre indica, sólo son propios de los sujetos. Si con los cuestionarios llamados abiertos no parece posible el estudio del mundo subjetivo, evidentemente con menor razón con los cerrados.

Nuestro cuestionario tiene ítems abiertos, básicamente con el objetivo de completar la información que se puede recabar con los cerrados, que constituyen la mayor parte. Además, nos vamos a centrar en estos últimos. Por todo esto decimos que sólo pretendemos aproximarnos al conocimiento del *mundo objetivo del docente* y con las limitaciones geográficas y temporales señaladas, además de las metodológicas, que conlleva la propia técnica empleada, y de las que sean imputables al mismo autor.

El cuestionario del *Estudio exploratorio* constaba de de 23 ítems y pretendía la obtención de información sobre estos aspectos del ejercicio docente:

- a) El nivel de satisfacción en el ejercicio profesional en relación con:
 - a.1. la problemática socioprofesional de la docencia,
 - a.2. los problemas de la práctica docente cotidiana,
 - a.3. el estado sanitario de los docentes,
 - a.4. la percepción y valoración social del docente.
- b) Las expectativas profesionales de los docentes, con referencia a:
 - b.1. la movilidad y promoción,
 - b.2. el perfeccionamiento y reciclaje profesional.
- c) La reforma del sistema escolar, referida a:
 - c.1. la democratización del sistema,
 - la representatividad de los órganos de gobierno de los centros,
 - la gestión descentralizada (autonómica) del sistema educativo.
 - c.2. la situación profesional del profesorado en función de las reformas en curso.
 - c.3. la función inspectora.
- d) La imagen óptima del docente y las posibilidades de mejora real de la profesión.

- e) Otras cuestiones de interés para el análisis de los problemas de la docencia y posibles vías de abordaje y solución.

Nuestras variables cuantitativas las hemos identificado mediante la letra (a, b, c), propia del ámbito anterior al que se refieren, seguida de un guión bajo y los números que la ubican en el cuestionario.

Sobre el cuestionario original hemos hecho algunas correcciones mínimas, teniendo en cuenta las observaciones derivadas de nuestro estudio previo de validación:

- a) El ítem 1 del cuestionario del *Estudio exploratorio* “1. En términos generales y en función de **su personal experiencia**, el ejercicio docente está actualmente, en relación a otros tiempos...”, con cinco respuestas alternativas: mucho mejor, mejor, igual, peor, mucho peor. Nosotros hemos añadido, como 1.bis, una cuestión de transición entre éste y el 2 (*En el ejercicio de su profesión Vd. se siente **satisfecho y feliz** (plenamente, bastante, aceptablemente, poco, nada)*). En el 1.bis hemos considerado, como en el 2, el sentimiento de satisfacción, pero con el elemento de diacronía propio del ítem 1. La cuestión plantada ha sido: “*En su opinión, **en satisfacción personal** el ejercicio profesional docente actualmente, en relación a tiempos anteriores, está...* (mucho mejor, mejor, igual, peor, mucho peor). El motivo de este ítem 1.bis se encuentra en la necesidad de que la comparación en el tiempo se haga no sólo de la opinión que el docente tiene de su ejercicio docente, sino de su propia satisfacción personal durante el mismo.
- b) En el ítem 6 se estudian diversos motivos de desagrado en el ejercicio docente. Entre éstos en el *Estudio exploratorio* teníamos la “falta de preparación profesional del propio docente”. Pero nosotros nos percatamos de que los profesores se muestran muy reacios a considerar su posible *falta de preparación profesional*, por lo que no podía resultar de la cuestión una variable suficientemente significativa. Del estudio de validación resultó la conveniencia de sustituir el concepto de la posible *falta de preparación*

profesional del propio docente por el del *sistema de perfeccionamiento del profesorado*.

- c) El ítem 8 del *Estudio exploratorio* pretendía investigar conjuntamente dos conceptos que nos parecían que debíamos diferenciar: “¿Se siente Vd. **representado en los órganos de dirección de su Centro y partícipe en su gestión?**”. Nosotros nos encontramos con el hecho de que quien formaba parte de algún equipo directivo nos podía contestar que no se sentía representado, ya que participaba directamente. Por ello hemos separado los conceptos de representación y de participación. Pedimos que, por separado, se valore cada uno desde mucho a muy poco.
- d) A través del ítem 10 se pretendía investigar la perspectiva que tuviera el profesorado de la evolución de su situación a causa de las reformas educativas de la LOGSE. A nosotros nos ha parecido conveniente añadir algunas cuestiones a respecto:
- Cambios concretos profesionales que los docentes hayan podido tener por la aplicación de la LOGSE.
 - Niveles de satisfacción por los mismos.
- e) El ítem 16 tenía por objetivo llegar a conocer la valoración que los docentes sienten de la sociedad. Nosotros lo hemos duplicado para conocer también la valoración que perciben de los padres de sus alumnos.

4.3.2. Nuestras variables

De las variables que resultan del cuestionario, nos hemos centrado en el estudio de las de tratamiento paramétrico que relacionamos aquí:

- Variables* que miden globalmente niveles de satisfacción profesional:
 - **a 01.a****: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación

* Las letras representan los distintos aspectos del ejercicio docente a estudiar según el *Estudio exploratorio*, y los números a los que tienen los ítems en el cuestionario.

- a tiempos anteriores.
 - **a 01.b**: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.
 - **a 02**: Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente.
 - **a 05**: Expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio.
 - **a 07**: Consideración sobre la enseñanza en equipo.
 - **b 13**: Cambio de categoría docente (dicotómica).
 - **b 14**: Opinión sobre la posibilidad de cambio de categoría profesional.
 - **b 15**: Interés por el cambio de categoría profesional.
 - **a 16.a**: Sentimiento sobre la valoración de la profesión docente por la sociedad.
 - **a 16.b**: Sentimiento sobre la valoración de la profesión docente por los padres.
- Variables que miden niveles de satisfacción profesional por facetas:
 - **a 03 1**: Satisfacción del ejercicio docente por su salario.
 - **a 03 2**: Satisfacción del ejercicio docente por sus condiciones laborales.
 - **a 03 3**: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación.
 - **a 03 4**: Satisfacción del ejercicio docente por la menor problemática del alumnado.
 - **a 03 5**: Satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional.
 - **a 03 6**: Satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares.
 - **a 03 7**: Satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales.
 - **a 03 8**: Satisfacción del ejercicio docente por los compañeros.
 - Variables que miden niveles de de desagrado profesional por facetas:
 - **a 06 1**: Desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea.
 - **a 06 2**: Desagrado por el tipo de horario.
 - **a 06 3**: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.
 - **a 06 4**: Desagrado por falta de medios.
 - **a 06 5**: Desagrado por el control de los órganos directivos.
 - **a 06 6**: Desagrado por el desinterés del alumnado.
 - **a 06 7**: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor.
 - **a 06 8**: Desagrado por la indisciplina del alumnado.
 - **a 06 9**: Desagrado por el sistema perfeccionamiento.
 - Variables que miden sentimientos de representación/participación:
 - **c 08.a**: Sentimiento de representación en órganos de dirección.
 - **c 08.b**: Sentimiento de participación en la gestión del centro.
 - **c 09**: Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE.
 - Variables que miden la incidencia en el profesorado de la reforma LOGSE
 - **c 10.a**: Opinión sobre la incidencia de la Reforma LOGSE en el

** Nuestras 49 variables paramétricas principales (subrayadas en esta relación) son aquellas que permiten más de dos alternativas, por lo que se da en ellas la graduación, y no pertenecen al grupo de las que miden las condiciones socio-ambientales de los docentes. Sin embargo éstas y las dicotómicas, a excepción de *c_10.b1*, *c_10.ba* y *c_10.bb*, permiten el estudio multivariable de correlaciones y de análisis factorial.

- profesorado.
- **c_10.b1****: Cambio profesional personal por la aplicación de la LOGSE (dicotómica).
 - **c_10.ba**: Cambios de EGB a primer ciclo de ESO por la aplicación de la LOGSE (dicotómica).
 - **c_10.bb**: Otro cambio por la aplicación de la LOGSE (dicotómica).
 - **c_10.e**: Satisfacción por el cambio en aplicación de la LOGSE.
- Variables que miden la gestión administrativa o inspectora:
 - **c_11**: Opinión sobre la gestión de la Comunidad Autónoma.
 - **c_12_f*****: Atributo de Fiscalizadora para Inspección (dicotómica).
 - **c_12_e**: Atributo de Evaluadora para Inspección (dicotómica).
 - **c_12_b**: Atributo de Burocrática para Inspección (dicotómica).
 - **c_12_o**: Atributo de Orientadora para Inspección (dicotómica).
 - Variables sobre el sistema de perfeccionamiento del profesorado:
 - **b_17**: Opinión sobre sistema de perfeccionamiento del profesorado.
 - **b_18_1**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como poco práctico.
 - **b_18_2**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como burocrático.
 - **b_18_3**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo.
 - **b_18_4**: Opinión sobre el sistema de de perfeccionamiento como de poco valor para movilidad profesional.
 - **b_18_5**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de esfuerzo excesivo.
 - **b_18_6**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de gastos personales.
 - **b_18_7**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por abordar temas sin interés.
 - Variables sobre las actitudes de permanencia o abandono del ejercicio docente****:
 - **a_22.a**: Cuestión: ¿Dejaría Vd. la profesión docente? (dicotómica).
 - **a_22.b1**: Abandono con horario y vacaciones actuales (dicotómica).
 - **a_22.b2**: Abandono si mismo sueldo (dicotómica).
 - **a_22.b3**: Abandono con menos vacación y sueldo (dicotómica).
 - **a_22.b5**: Permanencia por satisfacción en la profesión docente (dicotómica).
 - **a_22.b6**: Permanencia, salvo mucho mejor remuneración en otra profesión (dicotómica).
 - **a_22.b7**: Permanencia, salvo mejor horario vacaciones y estímulos en otra profesión (dicotómica).
 - Variables de valoración de la profesión docente por distintos aspectos:
 - **a_23_1**: Valoración de la profesión por la proyección social de la educación.

** A nuestras variables *c_10.b1*, *c_10.ba* y *c_10.bb* no les damos el tratamiento paramétrico de incluirlas en las tablas de correlaciones ni en el análisis factorial de componentes principales.

*** Nuestras variables *c_12_f*, *c_12_e*, *c_12_b* y *c_12_o* tienen un tratamiento paramétrico más limitado que las demás (excluidas de éstas las de la nota anterior).

**** Estas variables, por dicotómicas, también reciben un tratamiento paramétrico más limitado.

- **a_23_2**: Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación.
 - **a_23_3**: Valoración de la profesión por la disposición de tiempo libre.
 - **a_23_4**: Valoración de la profesión por grado de independencia laboral.
 - **a_23_5**: Valoración de la profesión por la seguridad en el empleo.
 - **a_23_6**: Valoración de la profesión por su nivel salarial.
 - **a_23_7**: Valoración de la profesión por su gratificación personal.
 - **a_23_8**: Valoración de la profesión por su valoración social.
 - **a_23_9**: Valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.
- Variables que miden las condiciones socio-ambientales de los docentes:
 - **género**: género (mujer (1) versus varón (0)).
 - **edad**: edad.
 - **n_1**: Enseñanza en Educación Infantil.
 - **n_2**: Enseñanza en Educación Primaria.
 - **n_3**: Enseñanza Primer Ciclo de ESO.
 - **n_4**: Enseñanza Segundo Ciclo de ESO.
 - **n_5**: Enseñanza en Formación Profesional (ambos grados).
 - **n_6**: Enseñanza en Bachillerato.
 - **titular**: Titularidad del centro docente (público versus privado).
 - **s_pr.**: Situación profesional (Funcionario (1) versus No-Funcionario (0)).
 - **func_1**: Cuerpo de Maestros (1) versus No-Cuerpo de Maestros (0).
 - **func_2**: Cuerpo de Educ. Secundaria (1) vs. No-Cuerpo de E. S. (0).
 - **años de s.**: Años de servicio.
 - **título**: Nivel de titulación del docente.

Con el establecimiento de estas variables, asumimos la idea de Zubieta y Susinos (1992) de que la satisfacción profesional hay que estudiarla indirectamente, a través de sus factores o facetas, a los que nos referimos con el concepto de *multidimensionalidad*, pero tampoco renunciamos a la posibilidad de estudiarla globalmente. Y nos parece que llegamos a verificar no sólo que es posible el estudio de las respuestas a la cuestión más genérica de nuestro cuestionario, «En el ejercicio de su profesión, Vd. se siente (a, plenamente; b, bastante; c, aceptablemente; d, poco; e, nada,) **satisfecho y feliz**»*, que, según la teoría de la disonancia cognitiva, se

* Esta cuestión también puede ser objeto de polémica por su propia redacción, ya que utiliza dos términos: **satisfecho** y **feliz**. Entre las condiciones más elementales de la elaboración de cuestionarios, tenemos la de que no deben emplearse dos conceptos, que la valoración debe referirse a un solo concepto. Nosotros, arriesgándonos a la crítica, hemos mantenido la redacción que tenía el ítem en el cuestionario del *Estudio exploratorio*, pero, además, no lo hemos hecho de una manera gratuita, sino que creemos que lo podemos argumentar diferenciando entre “término” y “concepto”. Los idiomas tienen términos, no conceptos. Podemos decir que los conceptos son universales, mientras que los términos son particulares. Por ejemplo, según tenemos entendido, nuestro término “hielo” entre los esquimales se corresponde a una variedad de términos. El conjunto de todos ellos vendría a representar el concepto para el que nosotros empleamos uno solo. Con respecto al uso de dos términos para representar un solo concepto, podemos poner el ejemplo del anuncio que podemos encontrar en cualquier parada de autobús: “Señora seria y responsable se ofrece para (limpieza, cuidar ancianos, etc.)”. Podemos asumir, como en el caso de los

contestaría sin la suficiente dispersión de respuestas que le permitiera un eficaz estudio estadístico, sino que se llega a convertir en lo que podríamos denominar la “piedra angular de nuestro estudio».

Sin contar con las correlaciones mutuas entre la variable “**a_02**: Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente” y las “**a_01.a**: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores” y “**a_01.b**: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores”, resulta que también estas otras dos se nos presenta como las más aglutinadoras o expresivas de nuestro estudio.

La teoría de la Disonancia Cognitiva tendría que operar con respecto a la variable **a_02**. Las **a_01.a** y **a_01.b**, aunque evalúan globalmente “el actual ejercicio docente” o “la satisfacción personal” se pueden salvar por su referencia a “tiempos anteriores”. A todas las demás variables que hemos clasificado dentro de las que “midan globalmente niveles de satisfacción profesional” podemos considerarles relativizaciones que reducen la supuesta globalidad.

4.4. La población a estudiar

Pretendemos estudiar una parte del conjunto de conceptos, de actitudes, de sentimientos que venga a ser característico del mundo objetivo del docente, es decir del mundo vivencial que todos o la mayor parte de los profesores entienden, perciben o les motivan, como propios del colectivo e independientes de los mundos vivenciales individuales de cada uno de los integrantes.

términos esquimales para el hielo, que el conjunto de “seria” y “responsable” viene referido a un solo concepto, del que cualquiera de estos términos por separado no llega a representar su totalidad. Otros idiomas podrían tener solo término para expresar lo que nosotros decimos con “serio y responsable”. Lo mismo podría suceder con “satisfecho y feliz”.

Creemos que la prueba definitiva para estos casos sería la imposibilidad de que alguien haya podido tener problema al contestar la pregunta porque hubiera querido contestar en un sentido respecto a la un término (satisfacción, en nuestro caso) y en otro diferente respecto al segundo (felicidad). Ninguno de los encuestados nos ha hecho el comentario de que haya encontrado ambigua la pregunta.

Como no podemos estudiar a todos los docentes, limitamos el campo. En primer lugar consideramos que hemos de diferenciar entre profesores de niveles obligatorios y de niveles no-obligatorios y entre profesores universitarios y no-universitarios, como mundos con distintos significados objetivos. Pero, como los profesores de niveles no-obligatorios y no-universitarios suelen compartir su tiempo con niveles obligatorios, en la práctica sólo podemos atenemos a la diferencia universitaria. Nos dirigimos, pues, hacia el mundo de la docencia no-universitaria.

Otras limitaciones son las temporales y las geográficas. Nos hemos centrado en los profesores de los primeros años del siglo XXI destinados en los centros docentes públicos y privados –éstos, en su mayor parte, concertados– de la provincia de Sevilla, que les ha correspondido según muestreo aleatorio.

Partimos de las siguientes estadísticas* del curso 2000.2001:

	Total de centros	Centros E. Infantil (1)	Centros E. Primaria (2)	Centros E. Primaria y ESO (2)	Centros ESO y/o Bach. y/o FP (3)	Centros E. Primaria, ESO y Bach./FP (2)	Centros específicos E. Especial	Centros específicos E. a distancia	Escuelas de Arte (4)	Actuaciones Garantía Social
ESPAÑA	536.501	13.441	137.615	108.755	201.537	65.245	5.784	485	1.687	1.952
ANDALUCÍA	98.391	1.203	28.172	21.523	38.440	7.692	753	218	306	84
SEVILLA	21.974	240	6.654	3.524	9.403	1.870	198	39	27	19
AND./ESP. (%)	18,34	8,95	20,47	19,79	19,07	11,79	13,02	44,95	18,14	4,30
SEV./ESP. (%)	4,10	1,79	4,84	3,24	4,67	2,87	3,42	8,04	1,60	0,97
SEV./AND. (%)	22,33	19,95	23,62	16,37	24,46	24,31	26,29	17,89	8,82	22,62

Tenemos que en todos los centros Andalucía y Sevilla tienen respectivamente el 18,34% y el 4,10% del profesorado de toda la nación, y que la provincia hispalense tiene 22,33% del profesorado de Andalucía. Salvo los porcentajes de centros específicos de educación a distancia, que vienen referidos a los números más bajos de profesores y que, por ello, tienen menor incidencia en el sistema, los más altos los tienen tanto Andalucía como Sevilla respecto a España en la Educación Primaria, y los más bajos en Educación Infantil y en Garantía Social, destacando también Sevilla por el escaso número de docentes en Escuelas de Arte.

* Estadísticas elaboradas a partir de las del Ministerio. Para esta tabla y para las que siguen, si no mencionamos otra fuente diferente, queda mencionada aquí la consulta del día 4 de abril de 2006 en: <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=315&area=estadisticas>.

Vamos a fijarnos fundamentalmente en las grandes cifras: los primeros en Educación Primaria, pero los últimos en Educación Infantil. No creemos conveniente establecer aquí ningún juicio respecto a la calidad de la oferta educativa. El lector podrá hacer su interpretación.

	Total		E. Infantil y E. Primaria		E. Secundaria y F.P. (1)		Ambos grupos		Educación Especial Específica		Sin distribuir por enseñanza	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
ESPAÑA	536.501	344.098	232.280	180.055	264.255	136.955	29.256	18.820	9.749	7.601	961	667
% respecto a los totales	100,00	100,00	43,30	52,33	49,26	39,80	5,45	5,47	1,82	2,21	0,18	0,19
% Mujeres en cada grupo		64,14		77,52		51,83		64,33		77,97		69,41
ANDALUCÍA	98.391	57.473	41.773	28.950	51.170	24.167	2.216	1.912	3.232	2.444	0	0
SEVILLA	21.974	13.089	9.053	6.445	11.843	5.784	412	355	666	505	0	0
AND./ESPAÑA	18,34	16,70	17,98	16,08	19,36	17,65	7,57	10,16	33,15	32,15	0,00	0,00
SEV./ESPAÑA	4,10	3,80	3,90	3,58	4,48	4,22	1,41	1,89	6,83	6,64	0,00	0,00
SEV. / AND.	22,33	22,77	21,67	22,26	23,14	23,93	18,59	18,57	20,61	20,66	0,00	0,00

Podemos observar en España el mayor porcentaje de mujeres en la docencia lo tenemos en los niveles de Educación Infantil y de Educación Primaria, con el 52,33% de las profesoras de todos los niveles no-universitarios, cuando el total de docentes, sin distinción de género, en estos niveles es del 43,3%. Las cifras prácticamente se invierten en la Educación Secundaria y la Formación Profesional, ya que a estos niveles se dedica el 49,26% del profesorado, pero de las mujeres sólo el 39,80%. El porcentaje más alto de mujeres lo tenemos en Educación Especial con el 77,97 de todo su profesorado. Le sigue la Educación Primaria, con el 77,52. Estos dos grupos y tanto el que engloba a los docentes no distribuidos por enseñanzas como el que abarca todos los niveles tienen porcentajes de profesoras respecto a la totalidad de los docentes de los niveles respectivos por encima del 64,14%, que es el porcentaje de profesoras entre todos los docentes de niveles no-universitarios. Sólo la Educación Secundaria y la Formación Profesional cuando se imparten separadamente de la Educación Primaria y de la Infantil tienen porcentaje de mujeres por debajo del referido de la totalidad.

Andalucía cuenta con el 18,34% de los profesores de toda España, siendo el de mujeres inferior, de 16,70% de todas las docentes. En todos los grupos por separado que estudiamos, excepto el que engloba a la Educación Infantil, a la Educación Primaria, a la Educación Secundaria y a la Formación Profesional tiene Andalucía menos

proporciones de docentes femeninos que el total de la nación. Lo mismo le sucede a Sevilla respecto a toda España. Sin embargo en la relación de Sevilla con Andalucía podemos observar en la primera mayores proporciones de mujeres en la docencia que en la segunda menos cuando se agrupan los cuatro niveles que hemos mencionado y en la Educación Especial Específica, siendo para éstos muy escasa la diferencia en las proporciones a favor de más mujeres en Andalucía.

	Total		E. Infantil y E. Primaria		E. Secundaria y F.P. (1)		Ambos grupos		Educación Especial Específica		Sin distribuir por enseñanza	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
ESPAÑA	395.156	249.812	170.188	129.668	198.094	101.528	19.313	12.768	6.734	5.268	827	580
% respecto a los totales	100,00	100,00	43,07	51,91	50,13	40,64	4,89	5,11	1,70	2,11	0,21	0,23
% Mujeres en cada grupo		63,22		76,19		51,25		66,11		78,23		70,13
ANDALUCÍA	79.643	45.846	33.593	22.766	41.418	19.263	2.019	1.797	2.613	2.020	0	0
SEVILLA	17.411	10.268	7.088	4.960	9.466	4.587	360	326	497	395	0	0
AND./ ESPAÑA	20,15	18,35	19,74	17,56	20,91	18,97	10,45	14,07	38,80	38,34	0,00	0,00
SEV./ ESPAÑA	4,41	4,11	4,16	3,83	4,78	4,52	1,86	2,55	7,38	7,50	0,00	0,00
SEV. / AND.	21,86	22,40	21,10	21,79	22,85	23,81	17,83	18,14	19,02	19,55	0,00	0,00

Si nos quedamos sólo con el profesorado de los centros docentes de titularidad pública, el porcentaje de mujeres en Educación Infantil y Educación Primaria desciende del 52,33% de total de las docentes no-universitarias al 51,91% y que también desciende muy ligeramente, del 43,3% al 43,07% el porcentaje de varones. Esto nos viene a decir que estos niveles educativos tienen mayor participación de docencia de titularidad privada.

A la Educación Secundaria y a la Formación Profesional, como sucede con la totalidad del profesorado, aunque se dedican más mujeres que varones lo hacen, respecto a los de cada sexo, mayor proporción de varones que de mujeres: Cuando imparte estos niveles el 50,13% de los docentes sin distinción de género, de las mujeres sólo lo hace el 40,64%. En los centros en los que se imparten los cuatro niveles señalados, considerándose sólo los centros de titularidad pública, se incrementa la proporción de mujeres cuando disminuía ligeramente sin distinción de titularidad.

Deben dedicarse algo más a la Educación Especial Específica los profesores de centros de titularidad privada que los de la pública, ya que, considerándose éstos sólo,

disminuyen las proporciones, sin embargo se incrementa la de mujeres, desde el 77,97 al 78,23%. Así pues, los docentes varones de centros de titularidad pública se dedican a la Educación Especial menos que los de centros de titularidad privada.

También podemos observar que se incrementa la proporción de mujeres en el grupo en que no se especifica la distinción de niveles cuando nos referimos sólo a los centros de titularidad pública.

Igualmente se nos muestra que, siendo las mujeres el 63,22% de todo el profesorado de centros de titularidad pública (algo inferior al 64,14% que veíamos cuando se incluía también a los centros de titularidad privada), en todos los grupos se supera esta proporción femenina menos en la docencia en los centros de Educación Secundaria y de Formación Profesional en los que no se imparten, al mismo tiempo, los niveles que les anteceden.

Andalucía cuenta con el 20,15% de los profesores de centros públicos de toda España, cuando, incluyéndose también los privados, se quedaba con 18,34% de la totalidad. Eso nos muestra menor proporción de centros privados. También tenemos menor proporción que España en docencia femenina, del 18,35% con sólo los centros públicos, frente al 20,15% recién citado, y del 16,70% con todos los centros, frente al 18,34%. De Sevilla podemos repetir lo dicho anteriormente con las cifras de todos los docentes.

Podemos ver directamente los datos sobre la dedicación del profesorado de centros de titularidad privada en relación al conjunto:

	Total		E. Infantil y E. Primaria		E. Secundaria y F.P. (1)		Ambos grupos		Educación Especial Específica		Sin distribuir por enseñanza	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
ESPAÑA	141.345	94.286	62.092	50.387	66.161	35.427	9.943	6.052	3.015	2.333	134	87
% respecto a los totales	100,00	100,00	43,93	53,44	46,81	37,57	7,03	6,42	2,13	2,47	0,09	0,09
% Mujeres en cada grupo		66,71		81,15		53,55		60,87		77,38		64,93
ANDALUCÍA	18.748	11.627	8.180	6.184	9.752	4.904	197	115	619	424	0	0
SEVILLA	4.563	2.821	1.965	1.485	2.377	1.197	52	29	169	110	0	0
AND./ ESPAÑA	13,26	12,33	13,17	12,27	14,74	13,84	1,98	1,90	20,53	18,17	0,00	0,00
SEV./ ESPAÑA	3,23	2,99	3,16	2,95	3,59	3,38	0,52	0,48	5,61	4,71	0,00	0,00
SEV. / AND.	24,34	24,26	24,02	24,01	24,37	24,41	26,40	25,22	27,30	25,94	0,00	0,00

Podemos observar mayor porcentaje, en general, de docentes femeninas en los centros privados (el 66,71%) que en los públicos (el 63,22%) y que esto se mantiene en algunos grupos: Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional, si bien la proporciones se invierten para el grupo que aglutina a ambos, para la Educación Especial y para el que no muestra niveles de enseñanzas propios.

También destaca el hecho de que tanto en Andalucía como en Sevilla en todos los grupos los porcentajes de profesores de centros privados son inferiores a los que se dan, en general, en España. Las tablas no nos muestran directamente eso, pero podemos comparar los porcentajes de profesores de centros públicos (www.mecd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2005/ProfRG.pdf) que tenemos en Andalucía y en Sevilla en relación a los homónimos de toda España y los porcentajes de profesores de centros privados también en relación a los mismos en idéntico ámbito geográfico.

Pero también podemos considerar los porcentajes de los docentes de centros de titularidad privada respecto a la totalidad de los docentes y, como vemos, llegamos a la misma conclusión, aunque se nos muestra también que las proporciones de la capital andaluza son mayores que las de la totalidad de la región.

	Total	E. Infantil y E. Primaria	E. Secundaria y F.P. (1)	Ambos grupos	Educación Especial Específica	Sin distribuir por enseñanza
ESPAÑA	26,35	26,73	25,04	33,99	30,93	13,94
ANDALUCÍA	19,05	19,58	19,06	8,89	19,15	0,00
SEVILLA	20,77	21,71	20,07	12,62	25,38	0,00

También podemos estudiar el profesorado de los centros públicos por los cuerpos docentes a los que pertenece:

	TOTAL		Prof. E. Secundaria		Profesorado Técnico de F.P.		Maestro		Otro Profesorado (1)	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
TOTAL	395.156	249.812	150.612	78.818	21.067	7.465	203.473	149.583	20.004	13.653
% respecto a los totales	100,00	100,00	38,11	31,55	5,33	2,99	51,49	59,88	5,06	5,47
% Mujeres en cada grupo		63,22		52,33		35,43		73,51		68,25
ANDALUCÍA	79.643	45.846	34.265	16.374	5.522	1.983	36.120	24.733	3.736	2.746
Sevilla	17.411	10.268	7.896	3.970	1.268	477	7.575	5.349	672	472
AND./ ESPAÑA	20,15	18,35	22,75	20,77	26,21	26,56	17,75	16,53	18,68	20,11
SEV./ ESPAÑA	4,41	4,11	5,24	5,04	6,02	6,39	3,72	3,58	3,36	3,46
SEV. / AND.	21,86	22,40	23,04	24,25	22,96	24,05	20,97	21,63	17,99	17,19

(1) Incluye los Programas de Garantía Social en Actuaciones fuera de centros docentes

Podemos observar que, siendo el porcentaje de mujeres, respecto a la totalidad, del 63,22%, éste se ve rebasado por el que se produce en el cuerpo de maestros, pero quedan por debajo el del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria y, aún más, el del Técnicos de Formación Profesional. También queda por encima el grupo que se identifica como otro profesorado, pero eso debe suceder porque fundamentalmente está constituido por integrantes del cuerpo de maestros, ya que viene referido a los que llevan Actuaciones en Programas de Garantía Social fuera de los centros docentes. Viene todo esto a confirmar lo que todos intuimos respecto a la participación de la mujer en la docencia: Aunque es ésta es mayoritaria, la mujer en los niveles no universitarios viene más bien a quedarse en los sectores inferiores.

La tabla también nos muestra que en Andalucía la proporción de mujeres es inferior que la de España, ya que tenemos el 20,15% de todo el profesorado nacional, sin embargo el de mujeres docentes respecto a todas las de la nación se queda en el 18,35%. En los dos sectores mayoritarios (cuerpo de maestros y cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria) sucede lo mismo, pero tenemos en Andalucía ligeramente más de las esperadas en el cuerpo de profesores técnicos y en el sector que se denomina «Otro profesorado». En la provincia de Sevilla respecto a España viene a suceder aproximadamente lo mismo que en Andalucía, pero respecto a ésta vemos mayor presencia femenina en todos los grupos, excepto en el último.

En los centros de titularidad privada, como ya hemos visto, el porcentaje de mujeres es mayor que en los de titularidad pública, pero por encima del mismo sólo

tenemos el porcentaje del colectivo de maestros que, con 78,62 supera bastante a sus homónimos (73,51%) en los centros públicos

	TOTAL		Profesor Titular		Adjunto Agregado o Auxiliar		Profesor (Maestro)		Otro Profesorado (1)	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
ESPAÑA	141.345	94.286	59.427	33.483	5.515	2.300	68.356	53.739	8.047	4.457
% respecto a los totales	100,00	100,00	42,04	35,51	3,90	2,44	48,36	57,00	5,69	4,73
% Mujeres en cada grupo		66,71		56,34		41,70		78,62		55,39
ANDALUCÍA	18.748	11.627	8.127	4.277	1.277	460	8.648	6.530	696	337
Sevilla	4.563	2.821	1.926	1.006	369	151	2.099	1.576	169	88
AND./ ESPAÑA	13,26	12,33	13,68	12,77	23,16	20,00	12,65	12,15	8,65	7,56
SEV./ ESPAÑA	3,23	2,99	3,24	3,00	6,69	6,57	3,07	2,93	2,10	1,97
SEV. / AND.	24,34	24,26	23,70	23,52	28,90	32,83	24,27	24,13	24,28	26,11

Aunque nos ha parecido conveniente este estudio general del profesorado que nos encontramos al inicio de la aplicación de la encuesta, objetivo fundamental del mismo era el estudio de las proporciones que se debía dar en nuestra muestra.

Como inmediatamente vamos a referirnos al estudio del profesorado de los centros públicos, parece conveniente resaltar la proporción de profesores de centros titularidad privada. Como la proporción que conocíamos de ellos en la provincia de Sevilla estaba en torno al 21% (exactamente del 20,77% en el curso 2000-2001), hemos pretendido esta representación en nuestra muestra. Sin embargo nos ha subido hasta el 22,1%, pero la incidencia que la diferencia tiene en los datos que nos interesan es prácticamente nula.

Ciertamente hemos pretendido evitar esa diferencia, pero, por otra parte, no nos ha parecido conveniente desestimar cuestionarios.

4.4.1. Estudio del profesorado público y de los centros docentes de la provincia de Sevilla

Pudimos comenzar este estudio con la lista de todos los profesores funcionarios (de carrera e interinos) del curso 1999-2000* que nos facilitó la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Sevilla: una base de datos con 20.343 registros de cuatro campos (códigos de los centros, nombres de los centros, localidades y apellidos y nombres). En 604 registros faltaban los nombres de los centros.

En dos de los registros se observó que los contenidos del campo de localidad no correspondían con los de códigos y nombres de los centros. Considerándose más probable el error en un campo que en dos, se cambiaron las localidades correspondientes. Dos centros estaban identificados con dos códigos distintos.

En un segundo paso de observación de posibles errores, nos percatamos de que había profesotes repetidos. Suprimidas las repeticiones, nos encontramos con que el censo del personal docente público de la provincia de Sevilla es de 19.844 profesionales. Después hemos pasado a contar sus centros (655) y el número de profesores de cada uno de ellos, que suman 19.183, ya que 657 prestan servicios en la Delegación Provincial (651) y en el Centro Asociado de la UNED (6).

La segunda base de datos que hemos empleado no la hemos encontrado en soporte informático. Ha sido el volumen correspondiente a Sevilla del *Mapa de Enseñanza y Red de Centros* (Junta de Andalucía, Sevilla, 1996). En él nos encontramos a la provincia dividida en 44 zonas**. En cada una de éstas aparecen todos sus centros con los siguientes campos: código, nombre, dirección, localidad y tipología de cada centro (niveles de enseñanza que imparten). Este último campo y el de la zona han sido los que en primer lugar hemos añadido.

* Los datos anteriores son del curso siguiente, pero en las proporciones, que son las que nos interesan, las diferencias han de ser totalmente despreciables.

** Nosotros hemos añadido una 45ª zona con las poblaciones de El Real de la Jara, Almadén de la Plata y el Madroño que, pertenecientes a la provincia de Sevilla y, por tanto, con personal dependiente de su Delegación, están insertas en zonas de la provincia de Huelva, por razones de transporte escolar. Lo contrario sucede a Hinojos (en la zona de Pilas -nº 31) y a Jauja (que siendo de Lucena -Córdoba- está en la zona de Estepa -nº 17).

Hemos encontrado distintos problemas a la hora de incorporar el campo “tipología” a la base de datos de personal:

- falta de centros en el *Mapa*, de los que podíamos conocer, al menos sus códigos por la base de datos de personal.
- identificación de los centros en el *Mapa* por códigos anteriores a los de la base de datos del personal.
- identificación de los centros en el *Mapa* por nombres anteriores a los de la base de datos del personal.
- centros previstos en el *Mapa*, pero sin códigos y sin nombres, por estar no definitivamente creados.
- presencia en el *Mapa* de centros que, por pertenecer a otras instituciones públicas o por ser privados, en la mayoría de los casos no aparecían en la base de datos de personal***.
- presencia en la base de datos de personal de profesores públicos con destino en centros privados concertados (probablemente por pertenencia a antiguos patronatos).
- presencia en la base de datos de personal de profesores públicos con destino en centros públicos de otras administraciones (probablemente por vigentes convenios o por haber pertenecido los centros a antiguos patronatos).

Teníamos que casar ambas bases de datos y simultáneamente corregir las deficiencias de cada una con el apoyo de la otra.

Resulta que en la provincia de Sevilla el número de centros con profesores públicos ascendía a 653. Añadiéndose los centros del *Mapa* que no aparecían en la base de datos de personal el número de centros se elevaba a 798, pero de ellos en 25, siendo

*** Los centros públicos de otras Administraciones pueden tener convenio por el que las nuevas provisiones se hacen con personal de la Consejería de Educación y Ciencia (es el caso de los de la Diputación Provincial). Los centros privados pueden tener su origen en antiguos patronatos y conservar profesores funcionarios en sus plantillas. El proceso es el inverso al de los públicos de otras Administraciones, en los que se produce un incremento paulatino de personal de la Junta de Andalucía, mientras que en los privados procedentes de antiguos patronatos se amortizan las plazas que van quedando vacantes. En un principio consideramos que todos los centros de la base de datos de personal pertenecían a la Consejería. Se ha producido un proceso de aproximación progresiva a la realidad.

públicos, no nos constaban profesores públicos, por lo que el número real era de 773. Estos 25 los mantenemos en nuestra base de datos (la que hemos elaborado desde las dos anteriores) por expresar su tipología, incluso en los 6 casos en que ésta es “X” (centro suprimido). También están entre estos 25 centros dos de Hinojos (de la provincia de Huelva, pero de la zona de Pilas, según el *Mapa*) y uno de Jauja -Lucena. (de la provincia de Córdoba -de Lucena-, pero de la zona de Estepa), cuyo Profesorado ha de ser provisto por sus correspondientes Delegaciones Provinciales.

Para depurar los datos hemos usado una tercera base, un tercer catálogo de centros, el que aparece en el programa que a principios del curso 2000-2001 envió la Consejería para que los centros introdujeran la información para la concesión de ayuda para libros. Con ella hemos podido aclarar dudas y mejorar denominaciones de centros. Una cuarta base de datos, con la que ya pudimos resolver todos los problemas de identificación fue la de la Consejería que se puede consultar a través de internet.

Cada zona dispone de una red de centros completa, encabezada por, al menos, un instituto de Educación Secundaria con Bachillerato.

Cada zona se divide a su vez en diferentes zonas E.S.O. Estas subzonas sólo en los casos de las ciudades de Dos Hermanas y de Sevilla son autónomas, en el sentido de disponer de sus propios centros de Bachillerato. Por eso en nuestra base de datos hemos introducido un campo, “Z2”, en que expresamos esta división en subzonas (2 para Dos Hermanas y 13 para Sevilla (12 docentes y 1 administrativa -Delegación Provincial y Centro Asociado de la UNED)).

En nuestra base de datos también hemos incluido la clasificación en comarcas que hace el *Estudio socioeconómico de la provincia de Sevilla*, publicado por la Diputación en 1989. Hemos usado también sus códigos de poblaciones (número entero que expresa la comarca y decimales de dos cifras para la población*). Hemos forzado esta clasificación incluyendo a Villafranco del Guadalquivir en la comarca de Sevilla, porque en 1989 dependía de La Puebla del Río.

* Nosotros hemos usado tres cifras decimales, para que la tercera exprese a la localidad en los casos en que ésta no sea cabeza de municipio.

Otros campos que hemos añadido a nuestra base de datos han sido “CAR” y “ADM”. En el primero hemos expresados los caracteres relativos a niveles de los centros públicos (C.P. e I.E.S) o la condición de centros *privados concertados* (P.C.). En el segundo, con P.C. expresamos que son *públicos de la Consejería* de Educación y Ciencia; con P.O., que son *públicos de otras Administraciones*; con PRIV, que son *privados*.

Una segunda base de datos de nuestra elaboración es la personal con los mismos campos que la anterior y con los nombres y apellidos de todos los profesores. Ordenada de la misma manera que la que se adjunta y, dentro del mismo centro, por el orden alfabético de los docentes, nos servirá para la elección de la muestra por el procedimiento de números aleatorios.

Como resumen de toda esta información, se incluye en el anexo II una tabla con el número de profesores de cada zona de enseñanza de la provincia de Sevilla.

4.5. La muestra de nuestro estudio

De los 19.189 profesores de la provincia de Sevilla con ejercicio docente en centros públicos (universo) extrajimos, mediante números aleatorios en procedimiento de SPSS, una muestra de aproximadamente el 5% (955 profesores/as). En esta muestra el 58,7% son mujeres y el 41,3% son varones (el género ha sido detectado mediante los nombres). A estos porcentajes podemos calcularles su error típico como si fuera el error típico de una media. Veamos: Si asignamos valores 0 y 1 a varones y mujeres respectivamente, la media representa la probabilidad de que cualquier sujeto sea mujer y, multiplicada ésta por cien, el porcentaje probable de mujeres, y el error típico de la media multiplicado por cien, el error típico del porcentaje.

Siendo este error típico de 1,59%, tenemos, con una probabilidad del 95%, que el profesorado femenino de la provincia de Sevilla en centros públicos se cuantifica entre el 55,58% y el 61,82%, y que, correspondientemente, el profesorado masculino representa entre el 44,42% y el 38,18%.

Para el estudio de la distribución sexual del profesorado hemos elegido otras dos muestras, también aproximadamente del 5%. Ordenados y enumerados por sus apellidos los 20343 profesores con que contaba inicialmente la base de datos que nos había proporcionado la Delegación Provincial de Educación y Ciencia y elegidos los números 1, 21, 41... (múltiplos de 20 + 1), obtuvimos para el profesorado femenino el 58,1% con un error típico de 1,55%, con lo que, con una probabilidad del 95%, oscilaría entre el 61,2% y el 55,1%, y para el profesorado masculino el 41,9%, con probabilidad del 95% de moverse entre 38,8% y el 44,9%.

La segunda muestra ha sido obtenida mediante SPSS de la población docente sevillana, una vez suprimidos errores y repeticiones que hemos encontrado al elaborar la primera tabla antes de suprimir de la lista a los que no tienen en la actualidad función docente por estar destinados en la Delegación Provincial o en el Centro Asociado de la UNED. Con esta muestra resulta que son profesoras el 60,7% y profesores el 39,3%. Siendo el error típico también de 1,55%, podemos entender que las mujeres tienen su porcentaje estimado, al nivel de significación de 0,05, entre el 63,7% y el 57,6%, y los varones, entre el 36,3% y el 42,4%.

Con una población de 19.189 docentes en la provincia de Sevilla, con un error absoluto de 0,05 y al nivel de significación también de 0,05, habíamos de llegar a una muestra de 377, según la fórmula:

$$n = 1,96^2 * 19189 * 0,5^2 / ((19189 * 0,05^2) + (1,96^2 * 0,5^2))$$

Para universos de tamaño infinito con el mismo error absoluto (0,05) y también con la probabilidad del 95% (nivel de significación de 0,05) la muestra ha de ser sólo superior a 385 (exactamente 384,16), pudiéndose aplicar igualmente una fórmula más simplificada:

$$n = 1,96^2 * 0,5^2 / 0,05^2.$$

Nuestra muestra finalmente obtenida ha sido de 512 profesores de centros de titularidad pública y de 145 de centros de titularidad privada, que, según nuestros datos, viene a coincidir con las proporciones de la provincia de Sevilla.

4.5.1. Distribución de la muestra por géneros de los docentes

De los 657 docentes han dicho su género 654, siendo de éstos el 44% varones y el 55% mujeres.

Género.

		Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
Dicen su género	varón	294	44,7	45,0	45,0
	mujer	360	54,8	55,0	100,0
	Total	654	99,5	100,0	
No lo dicen		3	,5		
Total		657	100,0		

Uno de los objetivos de nuestra investigación es la comparación con los datos de otra realizada por nuestro mismo Grupo de Investigación y publicada en el capítulo «La problemática de la profesión docente: Un estudio exploratorio en Andalucía» de la obra ya citada de Rosa, B. de la (Coord.) (1996). A esta investigación nos referiremos reiteradamente simplificando su título como *Estudio exploratorio*.

En la misma se contaba con una muestra de 116 docentes. Se consideraba perfectamente equilibrada “en lo concerniente al sexo, mitad mujeres (49,1) y mitad varones (45,7)” y que el ligero predominio de las profesoras era irrelevante para los efectos de la investigación (Rosa, B. de la (coord.), 1996: 147).

Nosotros hemos de contrastar nuestros porcentajes de géneros con los que se daba en el curso 2000-2001 en todo el profesorado sevillano: 59,57% de mujeres y 40,43% de varones. Consideramos que las diferencias con nuestras proporciones no deben sesgar los resultados. Ya hemos dicho que nuestros estudios sobre diferentes muestras tomadas del profesorado de la Administración Educativa nos llevaron a prever las siguientes proporciones:

- El 58,7% (entre el 55,58% y el 61,82% para el 95% de las muestras probables) de mujeres frente al 41,3% (entre el 44,42% y el 38,18% para el 95% de las muestras probables) de varones.
- El 58,1% (entre el 55,1% y el 61,2% para el 95% de las muestras probables) de mujeres frente al 41,9% (entre el 44,9% y el 38,8% para el 95% de las muestras probables) de varones.
- El 60,7% (entre el 57,6% y el 63,7% para el 95% de las muestras probables) de mujeres frente al 39,3% (entre el 42,4% y el 36,3% para el 95% de las muestras probables) de varones.

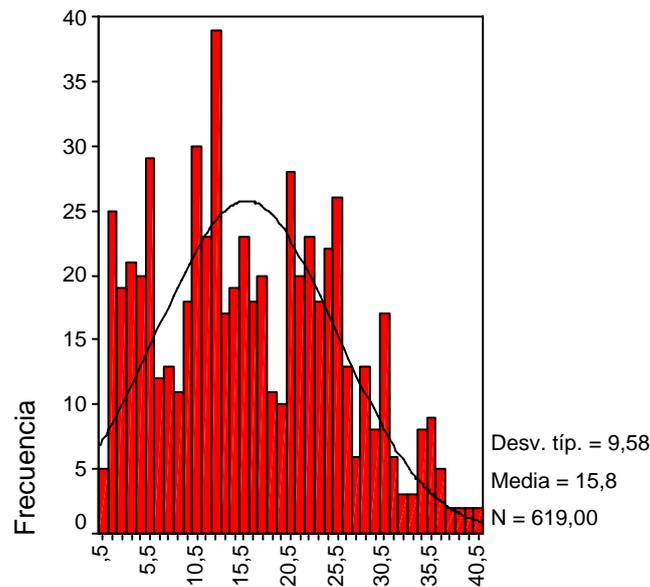
Las diferencias con las proporciones obtenidas en la muestra nos pudieran significar que las profesoras son más reacias a contestar las encuestas que los profesores.

En todo caso, si bien hemos de tener en cuenta las diferencias señaladas a la hora de la interpretación de los resultados, dado el tratamiento que les damos a los datos, no creemos que aquéllas puedan ocasionarnos sesgos relevantes.

4.5.2. Distribución de la muestra por años de servicio

En la distribución de nuestra variable de *Años de servicio* tenemos los números de docentes desde 0 hasta 40 años. Se corresponde con el siguiente histograma:

años_s: años de servicio.



años_s: años de servicio.

En cuatro grupos la distribución de frecuencia es la siguiente:

antig_4: antigüedad en cuatro intervalos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Menos de 6 años	119	18,1	19,2	19,2
Entre 6 y 15 años	205	31,2	33,1	52,3
Entre 16 y 25 años	196	29,8	31,7	84,0
Más de 26 años	99	15,1	16,0	100,0
Total	619	94,2	100,0	
No contestan	38	5,8		
Total	657	100,0		

Precisamente en el *Estudio exploratorio* (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 147) los años de servicio se nos presentan en los mismos cuatro grupos:

1. Menos de 6 años (mínima antigüedad): 36,8%
2. Entre 6 y 15 años (de mínima a media): 31,6%
3. Entre 16 y 25 años (de media a alta): 21,9%
4. Más de 26 años (máxima antigüedad): 11,1%

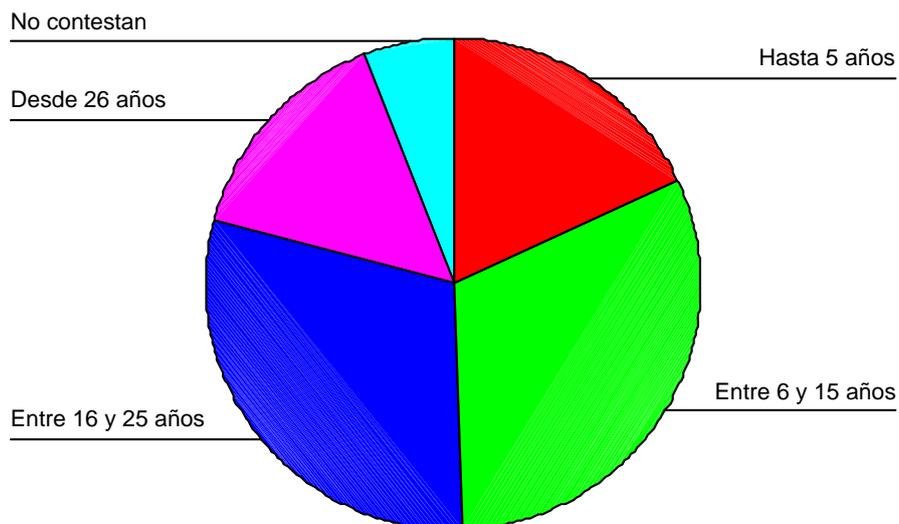
Se nos dice que se trata de un profesorado relativamente joven que lleva ejerciendo la docencia unos 11 años, como media, así como de que para los objetivos de la investigación esta media es muy pertinente:

con esa antigüedad, el docente conoce bien su profesión, ha atemperado su impresión inicial y aún no padece en demasía los efectos de una larga permanencia en el mismo puesto de trabajo. Digamos que las proporciones de la muestra, en cuanto a este criterio, son adecuadas en relación a los contenidos temáticos del estudio y suficientemente representativas de la población de referencia.

Nuestra distribución, en tantos por ciento, tiene menos de la mitad en el grupo de mínima antigüedad (17,6% menos). Prácticamente coincide en el grupo de mínima a media (1,5% más). Se le supera en casi un 10% en el tercero y casi en un 5% en el grupo de los más veteranos. Pero creemos que nuestra muestra, de un profesorado menos joven, es también adecuada para los objetivos de la investigación.

No podemos contrastar las proporciones obtenidas en la muestra con las de la población a la que se refiere porque no contamos con estadísticas que nos distribuyan a los profesores por sus años de servicio.

antigüedad



Hay que tener en cuenta que el estudio de correlaciones y el análisis de componentes consecuente se hacen con valores relativizados y que de los mismos deducimos tendencias. Observamos diferencias significativas en relación a los años de servicio y a las edades de los docentes.

En la tabla que sigue podemos ver que la media de nuestra muestra es de 15,79 años, la moda de 12 años de servicio y la mediana de 15 años, correspondiendo los 8 años de servicio al percentil 25, y los 23 al 75. También se nos informa de, y que la desviación típica es de 9,579.

Estadísticos

Años de servicio.

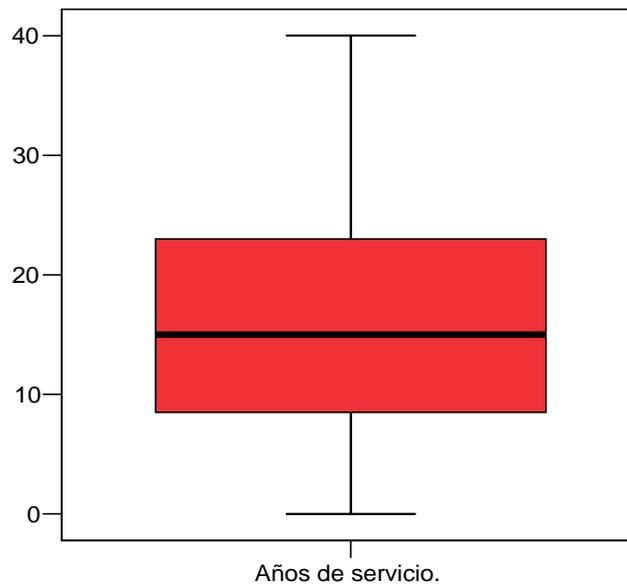
N	Dicen su antigüedad	619
	No la dicen	38
Media		15,79
Error típico de la media		,385
Mediana		15,00
Moda		12
Desviación típica		9,579
Varianza		91,753
Asimetría		,287
Error típico de la Asimetría		,098
Curtosis		-,762
Error típico de la Curtosis		,196
Rango		40
Percentiles	25	8,00
	50	15,00
	75	23,00

Con el error típico de la media, 0,385, calculamos que el 95% central de las medias probables oscila entre 15,04 y 16,54 años.

La asimetría (tipificada: 2,93) se nos presenta como positiva lo que significa que existe una mayor concentración de los datos por debajo de la media, es decir, que también el profesorado de nuestra muestra es joven. La curtosis (tipificada: -3,89) nos muestra una curva platicúrtica, lo que nos viene a decir que los datos no se concentran

alrededor de la media, sino que están más dispersos, siendo una distribución de este tipo la que procede esperar del concepto que estudiamos.

Por otra parte el diagrama de caja nos presenta la imagen, además de la de mayor concentración de datos por debajo de la mediana, de que no tenemos casos atípicos en la muestra.



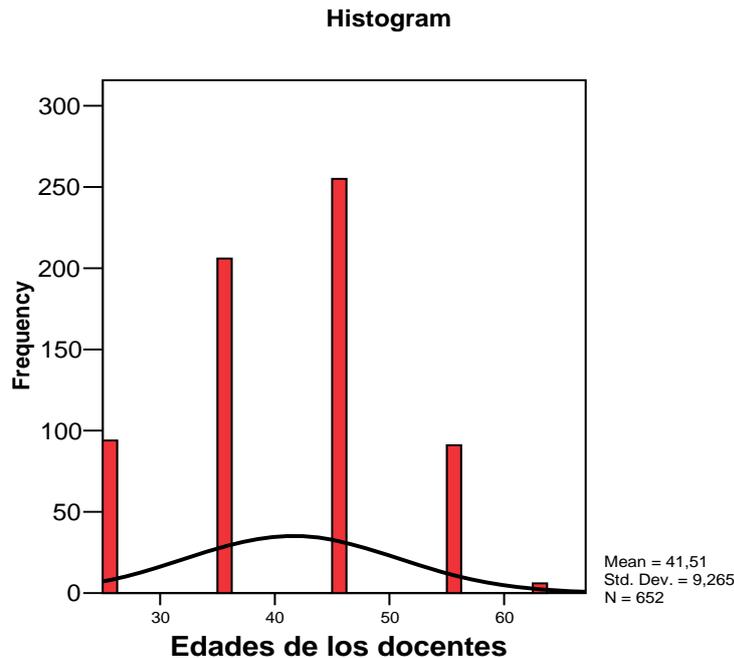
4.5.3. Distribución de la muestra por edades

Nuestra distribución de frecuencias de los grupos de edades es la siguiente:

Edades de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Validos	De 21 a 30 años	94	14,3	14,4	14,4
	De 31 a 40 años	206	31,4	31,6	46,0
	De 41 a 50 años	255	38,8	39,1	85,1
	De 51 a 60 años	91	13,9	14,0	99,1
	Más de 60 años	6	,9	,9	100,0
	Total	652	99,2	100,0	
N/C.	No contestan	5	,8		
Total		657	100,0		

De la misma manera que respecto a los años de servicio, hemos de decir que no podemos contrastar las proporciones de nuestra muestra con las de la población a las que se refieren dado que no conocemos estadísticas que distribuyan a los docentes por sus edades



En el *Estudio exploratorio* (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 147s.) se contaba con los siguientes porcentajes en cada grupo:

1. Entre 21 y 30 años: 26,7%
2. Entre 31 y 40 años: 39,7%
3. Entre 41 y 50 años: 24,1%
4. Entre 51 y 60 años: 7,8%
5. Más de 60 años: 0,9%

Se nos dice también que la edad media de los docentes de la muestra era de 37 años y que se consideraba correcta la distribución, ya que la «inmensa mayoría de la muestra se sitúa con bastante equilibrio entre las tres décadas que van de los veinte a los cincuenta años: el grueso de la población docente»

Los grupos de edades de nuestra muestra, de la misma manera que para los años de servicio, se diferencian sobre todo en que tienen menor porcentaje en el primer grupo (12,4% menos). Para la edad también en el segundo (8,3% menos). Tenemos, sin embargo más, en el tercero 14,7% y en el cuarto, 6,1%, y venimos a coincidir en el de los mayores de 60 años. Creemos que también podemos considerar a nuestra muestra bien equilibrada en las cuatro décadas desde los 20 a los 60 años. De 61 a 65 años sólo tenemos 6 profesores, equivalente a lo mismo que en la muestra anterior, al 0,9%. En esta brusca disminución hay que tener en cuenta, no sólo que, a diferencia de los grupos de menores edades, se trata de media década y que, por los ciclos vitales y por los números de los que accedieron en sus respectivos momentos a la docencia, ha de haber una disminución progresiva, sino también que, por la aplicación de la LOGSE, muchos docentes se vienen jubilando a los 60 años. Por eso podemos considerar también equilibrada la muestra en el último tramo.

Para el estudio paramétrico de los grupos de edades hemos considerado sus respectivas marcas de clase:

- **26** años para el grupo de 21 a 30 años, ya que 26 años exactos es el centro entre el primer día que se tiene 21 años y el último en que se tiene 30.
- **36** para el grupo de 31 a 40, por la misma razón.
- **46** para el grupo de 41 a 50.
- **56** para el grupo de 51 a 60.
- **63** para el grupo de 61 a 65.

Nuestra media es de 41,5 años, y la desviación típica de 9,27. El error típico de la media es 0,363, por lo que el 95% de las medias probables oscilarían entre 40,8 y 42,2 años de edad.

Estadísticos

EDAD

N	Dicen su edad	652
	No dicen su edad	5
Media		41,51
Error típ. de la media		,36
Mediana		41,60 ^a
Moda		46
Desv. típ.		9,27
Asimetría		-,050
Error típ. de asimetría		,096
Curtosis		-,695
Error típ. de curtosis		,191
Percentiles	25	33,73 ^b
	50	41,60
	75	49,55

a. Calculado a partir de los datos agrupados.

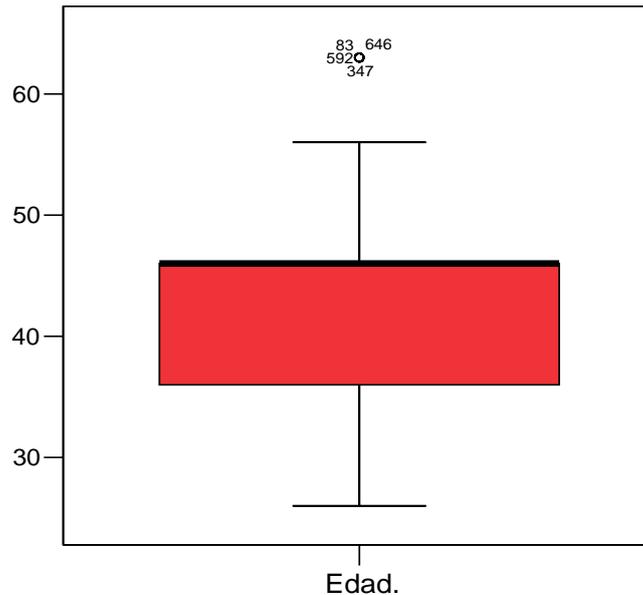
b. Los percentiles se calcularán a partir de los datos agrupados.

La mediana viene a coincidir prácticamente con la media, y los percentiles también nos presentan una muy destacada simetría. La moda, 46 años, en este caso, es la marca de clase del grupo en que se encuentran la media y la mediana, que, por otra parte, como síntoma de normalidad, es el más numeroso, el de 41 a 50 años.

Precisamente a causa de la simetría que encontramos en los percentiles, cuya expresión gráfica viene a ser el diagrama de caja, los seis docentes que tenemos en nuestra muestra mayores de 60 años quedan como casos atípicos. Esto sucede porque también en la población son casos atípicos desde que, con la aplicación de la LOGSE, se permite la jubilación* a los 60 años.

* Sin perjuicio de la veracidad de esto, otra razón de la existencia de casos atípicos es el agrupamiento de las edades. A diferencia del tiempo de ejercicio docente que lo tenemos en años, la edad la hemos preguntado en décadas. Eso nos ha exigido el uso de marcas de clase. Por un día se puede pasar de una década a otra, de 46 a 56 años, por ejemplo, o de 56 a 63 años. En realidad los números de años también son marcas de clase, pero menos distantes entre sí. Los agrupamientos alrededor de marcas de clase separa a los datos de cada grupo del inmediato siguiente o anterior con brusquedad proporcional a la distancia que haya entre las propias marcas de clase.

No siempre, sin embargo, las distancias entre las marcas de clase es causa de casos atípicos. El agrupamiento que hacemos en cuatro grupos, aun con mayor distancia entre el tercero y el cuarto, al incluir en éste a los mayores de 60 años, evita que éstos queden como casos atípicos.



SPSS, al pedírsele “categorizar variables en cuatro categorías” nos distribuye a los docentes en cuatro grupos de edades acumulando a los del quinto anterior, los mayores de 60 años, en el cuarto.

Edad (distribución en cuatro grupos)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De 21 a 30 años	94	14,3	14,4	14,4
De 31 a 40 años	206	31,4	31,6	46,0
De 41 a 50 años	255	38,8	39,1	85,1
De 51 a 65 años	97	14,8	14,9	100,0
Total	652	99,2	100,0	
No dicen edad	5	,8		
Total	657	100,0		

El cociente de asimetría con su error típico nos está diciendo que la asimetría es mínima (tipificada de -0,521), que prácticamente no la tenemos. La curtosis tipificada, con 3,634, por el contrario, nos muestra que los datos no siguen la curva de distribución normal, ya que en la zona central tenemos menos concentración de la que corresponde, pero probablemente lo mismo que tenemos en la muestra suceda en la población que representa. Además de que hemos seguido las reglas para un buen muestreo, nos parece difícil que la curva de edades de la población pueda adecuarse a la de distribución normal en lo que respecta a la curtosis.

El hecho de que en años de servicio tengamos una asimetría positiva y además significativa y de que, en los grupos de edades la tengamos, por el contrario, negativa, aunque no significativa, nos viene a indicar que los candidatos a la docencia se incorporan cada vez con mayor edad.

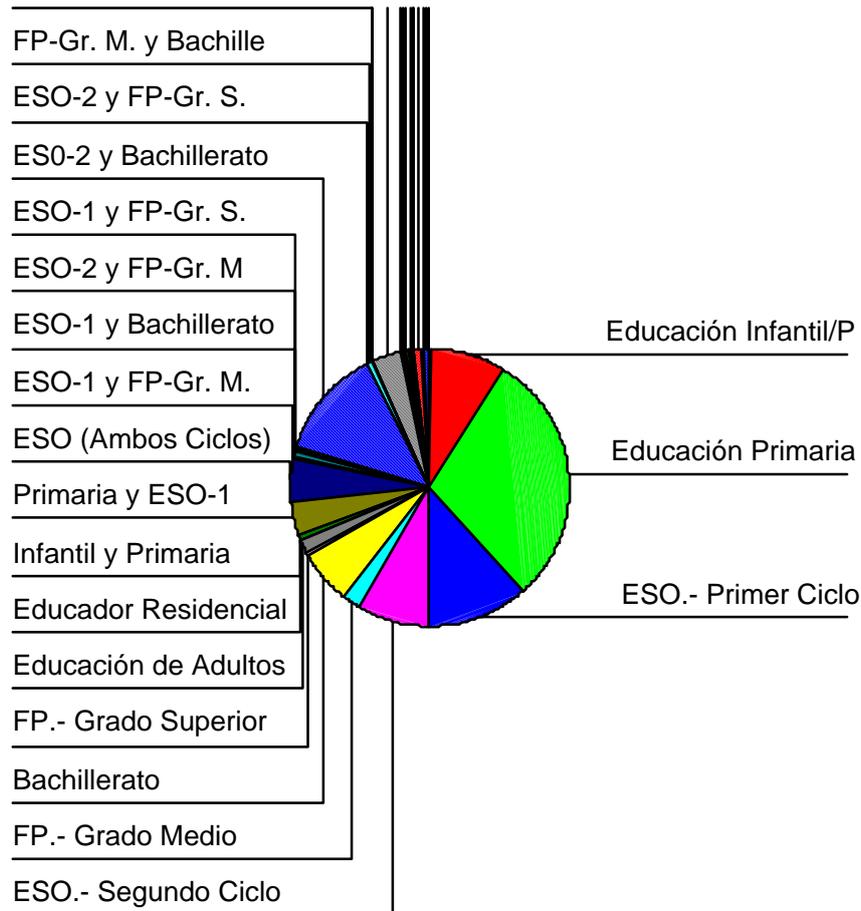
4.5.4. Distribución de la muestra por niveles de enseñanza del profesorado

La dispersión entre niveles de enseñanza viene expresada en la tabla que presentamos en la página siguiente y el gráfico que figura a continuación de la misma. Podemos observar que sólo el 69% de los docentes enseñan en un único nivel.

Repartiendo la participación de los 655 profesores de los que conocemos los niveles en los que enseñan por igual entre éstos, resulta la siguiente distribución:

NIVELES DE ENSEÑANZA	Suma de las fracciones con las que participan los profesores	Porcentajes de participación
E. Infantil	60,75	9,27
E. Primaria	207,50	31,68
ESO. Primer ciclo	121,25	18,51
ESO. Segundo ciclo	123,67	18,88
F. P. Grado medio	23,00	3,51
Bachillerato	98,08	14,97
F. P. Grado superior	9,75	1,49
E. Adultos	10,00	1,53

En el anexo IV tenemos la distribución de nuestra muestra por niveles de enseñanza.



Como uno de los objetivos de nuestra investigación es el contraste de sus resultados con los que obtuvo el Grupo de Investigación LA PROFESIÓN DOCENTE ANDALUZA (GIPDA), de la Universidad de Sevilla (Rosa, B. de la, y otros, 1996: 123-203), presentamos la composición (pág. 146) que tuvo entonces la muestra, de 116 casos (pág. 145):

1. E. Preescolar y E.G. Básica (EGB): 61.2 %
2. Enseñanzas Medias (F.P. y B.U.P.): 30.2 %
3. E. Universitaria^{**}: 4.3 %
4. Otro (Adultos, etc.)^{***}: 4.3 %

Es muy importante a nuestros efectos la identificación del objeto de estudio: «Valorar la problemática docente del sector no universitario», así como la constatación

^{**} Se nos aclara que el pequeño porcentaje «universitario» correspondía a unos cuantos profesores que, circunstancialmente, estaban ejerciendo en «comisión de servicios» en la Universidad, siendo profesores de Enseñanzas Medias (Rosa, B. de la, 1996: 146).

^{***} También se nos dice que éstos, del capítulo «otro», podemos considerarlo dentro los docentes de Preescolar/EGB.

de que entre los profesorados de los diferentes niveles «hay serias diferencias», por lo que se intenta «ofrecer una idea de esta variabilidad, que también existe dentro de la propia EGB entre la Preescolar/ciclo inicial y la zona superior de la etapa». Nosotros buscaremos la homogeneidad/heterogeneidad que se da en el profesorado respecto a los distintos conceptos del cuestionario y, sobre todo, la participación de las condiciones docentes en distintas configuraciones de sentido en las que se estructuran los diferentes conceptos.

Considerando que en la antigua EGB, en cuanto a las edades de los alumnos, incluía al actual primer ciclo de ESO y que los profesores universitarios que participaron en el *Estudio exploratorio* lo hicieron por su condición de profesores de Enseñanzas Medias en comisión de servicio, podemos adaptar la anterior muestra a los niveles actuales para poder compararlas:

NIVELES DE ENSEÑANZA	Porcentajes de participación en nuestra muestra	Porcentajes de participación en la muestra del <i>Estudio exploratorio</i>
E. Infantil, Primaria y primer ciclo de ESO	59,47%	61,20%
Resto de la Educación Secundaria y Formación Profesional	38,85%	34,5%
E. Adultos	1,53%	4,3%

También podríamos considerar, como implícitamente se nos dice en el *Estudio exploratorio*, que la Educación de Adultos está mayoritariamente en manos de maestros de Educación Primaria, por lo que podríamos concluir que nuestra muestra tiene bastante mayor participación de los docentes de las antiguas Enseñanzas Medias y Formación Profesional. De todas maneras, con el estudio que hacemos no debe tener gran influencia las proporciones de docentes que, por otra parte, en relación a la época de nuestra encuesta, las consideramos adecuadas.

Pero, en todo caso, creemos conveniente hacer constar los porcentajes de profesores que hemos calculado desde las estadísticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de 2000-2001:

ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL	Porcentajes en España	Porcentajes en Sevilla
Centros E. Infantil (exclusivamente)	2,51	1,09
Centros E. Primaria (también con E. Infantil)	25,65	30,28
Centros E. Primaria y E.S.O. (también con E. Infantil)	20,27	16,04
Centros E.S.O. y/o Bachilleratos y/o F.P.	37,57	42,79
Centros E. Primaria, E.S.O. y Bachilleratos / F.P. (e Infantil)	12,16	8,51
Centros específicos Educación Especial	1,08	0,90
Centros específicos Educación a distancia	0,09	0,18
Escuelas de Arte (incluido Bachillerato de Arte)	0,31	0,12
Actuaciones de Garantía Social	0,36	0,09

No podemos comparar las proporciones de nuestra muestra con las de la población porque los profesorados de las estadísticas oficiales están distribuidos por tipos de centros y en éstos se imparten distintos niveles de enseñanza. Ni siquiera con los datos que los clasifican por niveles de enseñanza, ya que uno de los apartados, «Ambos grupos» integra a profesores de prácticamente todos los niveles. Pero parece que las proporciones de nuestra muestra se deben aproximar bastante a las que han de darse en la realidad.

COMPARACIÓN DE LOS PORCENTAJES DE PROSESORES POR NIVELES DE ENSEÑANZA						
	Números de profesores			Porcentajes		
	España	Andalucía	Sevilla	España	Andalucía	Sevilla
Total	536501	98391	21974	100,00	100,00	100,00
E. Infantil y E. Primaria	232280	41773	9053	43,30	42,46	41,20
E. Secundaria y F.P. (y PGS)	264255	51170	11843	49,26	52,01	53,90
Ambos grupos	29256	2216	412	5,45	2,25	1,87
Educación Especial Específica	9749	3232	666	1,82	3,28	3,03
Sin distribuir por enseñanza	961	0	0	0,18	0,00	0,00

4.5.5. Distribución de la muestra por las titularidades de los centros docentes

La muestra del *Estudio exploratorio* nos presenta la siguiente distribución en cuanto a la titularidad del Centro de trabajo:

1. Sector público: 94.8 %
2. Sector privado: 2.6%
3. Otro sector: 2.6%

Se considera (Rosa, B. de la, 1996: 146) que «se trata de una muestra de profesores provenientes en la generalidad de los casos del *sector público* de la enseñanza andaluza». Por el contrario nuestra muestra cuenta con la proporción de titularidades que viene a darse en el universo que pretendemos estudiar.

Nosotros contamos con una muestra de 657 docentes de los que 512, el 77,9%, son profesores de centros públicos, y 145, el 22,1%, son profesores de centros privados. De manera más específica, tenemos:

Titularidad del Centro Docente	Frecuencia	Porcentaje
Profesores de la Consejería de Educación y Ciencia	504	76,71
Profesores de centros públicos de otra Administración.	8	1,22
Profesores de centros de la Iglesia concertados	85	12,94
Profesores de centros de Empresas concertados	24	3,65
Profesores de centros concertados de Coop. de Profesores	21	3,20
Profesores de centros privados concertados (sin especificar)	3	0,46
Profesores de centros de la Iglesia no concertados	4	0,61
Profesores de centros de Empresas no concertados	5	0,76
Profesores de centros no concertados de Coop. de Profesores	2	0,30
Profesores de centros privados no concertados (sin especificar)	1	0,15
Total	657	100,00

Respecto a la población, tenemos que para el curso 2000-2001, desde los datos del Ministerio, podemos elaborar la siguiente tabla:

	Todo el profesorado	Profesorado de centros públicos	Profesorado de centros privados	% en centros públicos	% en centros privados
ESPAÑA	536.501	395.156	141.345	73,65	26,35
ANDALUCÍA	98.391	79.643	18.748	80,95	19,05
SEVILLA	21.974	17.411	4.563	79,23	20,77

4.5.6. Distribución de la muestra por las situaciones profesionales

Nuestra muestra, respecto las situaciones administrativas de los docentes que participan en ella, se distribuye de esta manera:

Situación Profesional (funcionario, interino, contratado, cooperativista).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Dicen su situación profesional	Funcionarios	414	63,0	63,5
	Interinos	75	11,4	11,5
	Contratados	147	22,4	22,5
	Cooperativistas	16	2,4	2,5
	Total	652	99,2	100,0
No dicen su situación profesional		5	,8	
Total		657	100,0	

No encontramos forma de contrastar las proporciones de nuestra muestra con las de la población ya que las estadísticas del Ministerio publicadas no llegan a distinguir estas situaciones administrativas. Reproducimos a continuación una parte de la tabla que encontramos del curso 2000-2001:

7. Profesorado por cuerpo / categoría. Centros públicos					
	Total	Prof. E. Secundaria	Profesorado Técnico de F.P.	Maestro	Otro Profesorado
TOTAL	395.156	150.612	21.067	203.473	20.004
ANDALUCÍA	79.643	34.265	5.522	36.120	3.736
Sevilla	17.411	7.896	1.268	7.575	672

Pero esta tabla, aunque dice clasificar al Profesorado por cuerpo, no distingue entre funcionarios de carrera e interinos o contratados. La que en las estadísticas aparece a continuación es la de los centros privados, e, igualmente emplea el concepto de «cuerpo» que, en estricto sentido, sólo cabría usarse, salvo situaciones excepcionales (derivadas de antiguos Patronatos), para el profesorado de los centros públicos. El total del profesorado de los centros privados que se nos presenta es de 141.345, que, sumados a los 395.156 de la tabla, vienen a ser los 536.501 docentes de aquel curso en España.

4.5.7. Distribución de la muestra por los cuerpos profesionales

Los docentes que han contestado nuestra encuesta, respecto a su situación profesional, se clasifican en los siguientes grupos:

Cuerpo docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentajes entre funcionarios
Manifiestan su pertenencia a cuerpo docente	Maestros	217	33,0	55,5
	Pr. E. Secundaria	157	23,9	40,2
	P. Técnicos de FP	10	1,5	2,6
	Orientadores (EOE)	1	,2	,3
	P. de la Diputación	6	,9	1,5
Total funcionarios		391	59,5	100,0
No son funcionarios		239	36,4	
No aclaran su situación		27	4,1	
Total		657	100,0	

Ya hemos dicho que las estadísticas publicadas no nos sirven para distinguir entre funcionarios de carrera y otras situaciones administrativas. Por ello tampoco nos sirven para diferenciar dentro de los colectivos profesionales del funcionariado. No podemos, pues, contrastar los datos de nuestra muestra con los de la población a la que se refieren.

4.5.8. Distribución de la muestra por las titulaciones de los docentes

En nuestra muestra los docentes se distribuyen de acuerdo a sus titulaciones académicas de la siguiente manera:

Título académico.

	Frecuencias	Porcentajes
TÉCNICO ESPEC. (FP2)	6	,9
DIPLOMADO	320	48,7
LICENCIADO	319	48,6
DOCTOR	12	1,8
Total	657	100,0

Las dos titulaciones ampliamente mayoritarias vienen a ser la de Diplomado y la de Licenciado. La primera de la mayor parte de los maestros, y la segunda de los profesores de Enseñanza Secundaria. Con esta distribución hemos visto las ventajas de establecer una clasificación más simple:

Título académico.

	Frecuencias	Porcentajes
No Licenciados	326	49,6
Licenciados	331	50,4
Total	657	100,0

Tampoco contamos con estadísticas oficiales con las que contrastar nuestros datos.

4.7. Nuestras hipótesis y objetivos más específicos

Nuestra hipótesis básica y fundamental –ya argumentada– es la de que los docentes, como cualquier otro colectivo, constituyen un mundo objetivo diferenciado, es decir, comparten unos significados objetivos, unos conceptos (vinculados, lógicamente, a actitudes, intereses, sentimientos), un lenguaje propios. Utilizan las mismas palabras que los demás, pero las emplean con unos significados que no coinciden plenamente con los que tienen de manera general, ni las utilizan en las mismas proporciones.

¿Cuáles son los conceptos que más destacan como característicos del mundo docente? Nosotros ni podemos ni pretendemos ser exhaustivos. Dentro de este mundo docente, a través de las cuestiones de nuestro cuestionario y mediante la técnica ya expuesta, hemos extraído los conceptos que se nos han mostrado como más relevantes.

Estos conceptos, una vez que se gradúa su relevancia para cada uno de los encuestados, asumen en nuestra investigación, como es usual y lógico, la forma de variables. Como variables pueden ser medidos. Con las medidas correspondientes podemos calcular los estadísticos de tendencia central y los de dispersión. En este estudio univariable nuestras hipótesis serían que unos conceptos logran unas medias, medianas y modas mayores o menores que otros; que las diferencias entre las medias puedan ser o no ser significativas; que unos conceptos son valorados más homogéneamente que otros; que las variables se distribuyen más o menos simétricamente; que en las zonas más centrales de las distribuciones se acumulan en mayor o en menor medida que la distribución normal.

Sólo con las medias podemos considerar que se produce una graduación de los conceptos que estén relacionados entre sí. También podremos cubrir otro objetivo: Llegar a ver si entre los dos momentos de aplicación de nuestro cuestionario, cuando la LOGSE sólo se estaba aplicando en el sentido de que los cursos de Educación General Básica venían a ser sustituidos por los de Educación Primaria, pero todavía no se había afectado de manera irreversible a la estructura del sistema educativo –cuyos datos

tenemos en el *Estudio exploratorio* (Rosa Acosta *et al.*, 1996), y cuando se estaba terminando de aplicar, se llegan a producir diferencias significativas en los estadísticos de los distintos ítems o variables que conforma, y, si se producen, en qué sentido lo hacen.

Otra de nuestras hipótesis es la de que los factores de la satisfacción profesional mantengan, para los docentes de ambos sexos, la misma graduación que se mostró en el *Estudio exploratorio*:

- Por el grado de vocación
- Por las condiciones de trabajo.
- Por los problemas del alumnado.
- Por el nivel salarial.
- Por la movilidad profesional.
- Por las circunstancias familiares.
- Por otros problemas personales.
- Por las relaciones con los compañeros.

También esperamos que las medias que obtengamos para los factores señalados no se diferencien significativamente de las que se dieron en el citado *Estudio exploratorio* (7,90, 7,07, 6,91, 6,17, 5,35, 5,19, 5,04, 4,15, en el orden indicado)

De la misma manera esperamos que se mantengan en esta investigación los datos del *Estudio exploratorio* relativos a estos factores de la satisfacción tanto para las profesoras como para los docentes varones:

FACTORES (en el orden del cuestionario)	MEDIA MUJERES	Ord. muj.	MEDIA VARONES	Ord. Var.	Media todos	Ord. todos
1. Nivel salarial	5,79	4 ^o	6,48	4 ^o	6,17	4 ^o
2. Condiciones de trabajo	6,96	3 ^o	7,16	2 ^o	7,07	2 ^o
3. Grado de vocación	7,61	1 ^o	8,17	1 ^o	7,90	1 ^o
4. Problemas del alumnado	7,06	2 ^o	6,79	3 ^o	6,91	3 ^o
5. Movilidad profesional	5,46	5 ^o	5,24	6 ^o	5,35	5 ^o
6. Circunstancias familiares	5,40	6 ^o	5,02	7 ^o	5,19	6 ^o
7. Problemas personales	4,64	7 ^o	5,36	5 ^o	5,04	7 ^o
8. Relaciones con los compañeros	3,76	8 ^o	4,50	8 ^o	4,15	8 ^o

En relación a los géneros, esperamos que las diferencias en las medias que se produzcan en nuestra investigación no sean significativas ni con las generales ni con las del otro sexo.

Las mismas hipótesis señalamos para otros conceptos comparables. Se consideran en el *Estudio exploratorio*, paralelamente a los factores de satisfacción, otros de desagrado. Nuestra hipótesis es la de que, salvo en el concepto que hemos cambiado*, se mantenga el orden anterior:

- El desinterés del alumnado.
- La falta de medios.
- La indisciplina alumnado.
- La pérdida de autoridad del profesor.
- La intromisión de las instituciones.
- La tarea rutinaria.
- El tipo de horario.
- El control órganos directivos.
- La falta preparación profesional.

FACTORES DE DESAGRADO	MEDIA MUJERES	Ord. muj.	MEDIA VARONES	Ord. Var.	Media todos	Ord. todos
1. Tarea rutinaria	4,65	6°	5,18	7°	4,94	6°
2. Tipo de horario	4,21	7°	5,24	6°	4,79	7°
3. Intromisión instituciones	4,82	5°	5,57	4°	5,22	5°
4. Falta de medios	7,73	2°	7,39	2°	7,55	2°
5. Control Org. Directivos	3,76	8°	3,45	9°	3,59	8°
6. Desinterés del alumnado	8,22	1°	8,02	1°	8,11	1°
7. Pérdida de autoridad	6,00	4°	5,38	5°	5,66	4°
8. Indisciplina alumnado	6,92	3°	6,68	3°	6,79	3°
9. Falta preparación profesional	3,19	9°	3,47	8°	3,35	9°

* Hemos cambiado el desagrado por la propia falta preparación profesional por el sistema de perfeccionamiento, ya que la primera parece difícil de asumir.

El tercer grupo de factores que consideramos es el de la valoración negativa del sistema de perfeccionamiento por parte del profesorado. Antes de mencionar estos factores hemos de manifestar que somos conscientes de que hemos partido de la hipótesis de que el profesorado tiene una valoración negativa de su sistema de perfeccionamiento profesional, pero, desgraciadamente, esa es la realidad. Los factores de la misma que se nos muestran ordenados en el *Estudio exploratorio* son los siguientes:

- Sus actividades son poco prácticas.
- Se realizan fuera de horario lectivo.
- Son meros trámites burocráticos.
- Abordan temas sin interés.
- Suponen gastos personales
- No incide en la movilidad profesional.
- Exigen esfuerzo excesivo.

FACTORES DE DESAGRADO	MEDIA MUJERES	Ord. muj.	MEDIA VARONES	Ord. Var.	Media todos	Ord. todos
1. Son poco prácticas	7,52	1º	7,04	1º	7,26	1º
2. Son trámites burocráticos	7,20	3º	6,67	3º	6,91	3º
3. Fuera de horario lectivo	7,29	2º	6,79	2º	7,01	2º
4. No incide en la movilidad profes.	4,74	7º	5,49	4º	5,18	6º
5. Suponen excesivo esfuerzo	5,35	6º	4,44	7º	4,85	7º
6. Exigen gastos personales	5,93	5º	5,35	5º	5,61	5º
7. Abordan temas sin interés	6,26	4º	5,34	6º	5,72	4º

Un cuarto grupo de factores, éste relativo a la valoración del ejercicio profesional, en el *Estudio exploratorio* muestra el siguiente orden, que asumimos como hipótesis del que nos encontraremos en nuestra investigación:

- La vocación.
- La gratificación personal.

- La independencia laboral.
- La proyección social de la educación.
- La seguridad en el empleo.
- El tiempo libre.
- El nivel salarial.
- La valoración social.
- La posible mejora profesional.

FACTORES DE VALORACIÓN	MEDIA MUJERES	Ord. muj.	MEDIA VARONES	Ord. Var.	Media todos	Ord. todos
1. Proyección social educación	6,89	2°	6,38	6°	6,602	4°
2. Ajuste a la vocación	7,94	1°	7,71	1°	7,81	1°
3. Disposición de tiempo libre	6,32	6°	6,73	5°	6,54	6°
4. Independencia laboral	6,56	4°	6,89	3°	6,74	3°
5. Seguridad en el empleo	6,35	5°	6,82	4°	6,600	5°
6. Nivel salarial	4,33	7°	3,98	7°	4,13	7°
7. Gratificación personal	6,61	3°	7,28	2°	6,97	2°
8. Valoración social	3,20	8°	3,90	8°	3,58	8°
9. Posible mejora profes. y person.	3,17	9°	3,48	9°	3,34	9°

Nuestra pretensión ha sido conocer las medias obtenidas en el *Estudio exploratorio* para partir de la hipótesis de que en nuestra investigación las que obtengamos no se diferenciarán significativamente de las mismas. Además de las 33 variables relacionadas, contamos con otras 16 –de entre las de principal tratamiento paramétrico– que se refieren a conceptos que no son comparables ni con ninguno de los de grupos anteriores ni entre sí. Mientras que para las variables anteriores nos hemos encontrado con las sumas de puntuaciones y con las frecuencias correspondientes, con lo que hemos podido calcular las medias, para la mayoría de estas 16 variables no contamos con datos precisos que nos permitan este mismo cálculo:

- Para **a 01.a**: *Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*, variable con 5 opciones, no se nos muestra con claridad la distribución de frecuencias con la que podamos calcularla.

- Para **a 01.b**: *Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores* no podemos tener datos ya que esta cuestión, también de 5 opciones, es nueva en nuestro cuestionario.
- Para **b 14**: *Opinión sobre la posibilidad de cambio de categoría profesional*, igualmente de 5 opciones, sólo contamos con que «un 76% de los encuestados considera *difícil o muy difícil* cambiar de categoría profesional en la docencia» y que «sólo un 5% lo considera «fácil» o «muy fácil», y un 12%, ni una cosa ni otra»
- Para **b 15**: *Interés por el cambio de categoría profesional*, de 4 opciones en el *Estudio exploratorio*, sólo sabemos que «un 72.5% *no tiene interés por cambiar de categoría profesional*: tan sólo disfrutar de algunas mejoras, sobre todo en lo económico» y que «sólo un 23.3% quiere ascender en el escalafón docente».
- Ni para **c 08.a**: *Sentimiento de representación en órganos de dirección* ni para **c 08.b**: *Sentimiento de participación en la gestión del centro*, variables de 5 opciones, contamos con datos. En realidad nuestras cuestiones diversifican una sola cuestión anterior que englobaba los dos conceptos, pero tampoco de ella tenemos datos.
- Para **c 10.a**: *Opinión sobre la incidencia de la Reforma LOGSE en el profesorado*, de 3 opciones, se nos presentan englobados los datos de la opción central con lo de la negativa (73,3% frente al 18% de la positiva, con lo que tampoco contamos con los datos suficientes para el cálculo de la media.
- Para **c 10.c**: *Satisfacción por el cambio en aplicación de la LOGSE* no podemos contar con datos ya que es nueva en nuestra investigación.
- Para **a 16.b**: *Sentimiento sobre la valoración de la profesión docente por los padres* tampoco podemos contar con datos ya que también es nueva en nuestra investigación.

De algunas variables contamos con datos aproximados, ya que hemos partido de los gráficos correspondientes o de datos incompletos:

- Para **a 02**: *Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente*, la media de 3,253 (más cerca de «aceptablemente» que de «bastante»), a partir de la siguiente distribución: 6% para «plenamente» (5); 29% para «bastante»

- (4); 49% para «aceptablemente» (3); 14% para «poco» (2); 1% para «nada» (1).
- Para **a 05**: *Expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio* la de 3,232 (más cerca de «igual» que de «mejor») a partir de esta otra distribución: 3% para «mucho mejor» (5), 38% para «mejor» (4); 41% para «igual» (3); 13% para «inferior» (2); 4% para «muy inferior» (1).
 - Para **a 07**: *Consideración sobre la enseñanza en equipo* (variable con 5 opciones): Por los datos que se nos indican (el 35% optaba por la más alta puntuación, el 44% por la segunda y el 20,1 por la tercera o inferior) sólo podemos llegar a calcular que la media que se diera en el *Estudio exploratorio* había de ser inferior a 4,15 (algo por encima de «deseable, pero difícil en la práctica»).
 - Para **a 16.a**: *Sentimiento sobre la valoración de la profesión docente por la sociedad* hemos considerado que la media ha de estar cerca de 2,53 (a medio camino entre «poco» y «casi nada»), de acuerdo con la siguiente distribución: 0% para «mucho» (6); 1,6% para «bastante» (5); 11,5% para «suficientemente» (4); 50% para «poco» (3); 11,5% para «casi nada» (2); 25% para «nada» (1).
 - Para **c 09**: *Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE*: Contamos con gráfico de sectores en el que aparecen los porcentajes, por lo que no hemos de buscar aproximaciones: 0,9% para «mucho» (5); 0% para «bastante» (4); 8,6% para «suficiente» (3); 57,8% para «poco» (2); 30,2% para «nada» (1), con lo que resulta una media de 1.806 (más cerca de «poco» (2) que de «nada» (1)).
 - Para **c 11**: *Opinión sobre la gestión de la Comunidad Autónoma*: Se produce la media de 2,274 (en escala de 1 a 3, siendo, por ello, 2 la puntuación central o neutra), de acuerdo a la siguiente distribución: 33,6% para «una gestión más eficaz y rápida» (3); 51,7% para «una gestión similar a la que había antes» (2); 8% para «una gestión menos eficaz y más lenta» (1).
 - Para **b 17**: *Opinión sobre sistema de perfeccionamiento del profesorado*: De promedio 2,32 (más cerca de «baja» que de «media») a partir de esta distribución obtenida por aproximación de su gráfico: 4% de «muy alta» (5); 6% de «alta» (4); 23% de «media» (3); 48% de «baja» (2); 16% de «muy

baja» (1).

Para poder comparar medias de diferentes escalas, calcularemos las que correspondan a una escala de 0 a 1, a las que llamamos «media relativa».*

Asumimos como hipótesis las conclusiones del *Estudio exploratorio*. Consideramos la confirmación de la hipótesis nula de que la media de cada uno de sus conceptos se nos muestre no significativamente diferente a la del mismo en nuestra investigación, siempre que esté incluida dentro del 95% de los valores probables de ésta. Complementariamente necesitaremos establecer la hipótesis alternativa de que una media de nuestra investigación sea significativamente diferente de otra de la misma, cuando no se cumpla esta misma condición. Necesitamos la confirmación de esta hipótesis alternativa para poder establecer una jerarquización de los conceptos como las señaladas anteriormente dentro de los distintos grupos de factores.

Respecto a los demás estadísticos del análisis monovariante (mediana, moda, desviación típica, cociente de variación, coeficiente de curtosis y de asimetría), constatamos su relevancia para el análisis de las distribuciones de las variables. Si la mediana y la moda no se distancian significativamente de la media, tenemos los primeros datos para pensar en la probabilidad de que los valores que genera el concepto en cuestión se distribuyan de una manera similar a la curva normal, aunque, para mayor seguridad hemos de acudir a los coeficientes de curtosis y de asimetría.

De mayor interés para nosotros es, en principio –a la hora de establecer nuestras hipótesis– los cocientes de variación de las variables. Éstos nos permiten conocer la homogeneidad (la mayor parte de los docentes los valoran relativamente igual) vs. heterogeneidad (se producen fuertes diferencias en las valoraciones) de los conceptos. Otra medida de homogeneidad podría ser la alta curtosis, y de heterogeneidad la baja. También consideramos valiosos, para el estudio de las distribuciones que generan los conceptos, los gráficos de frecuencias y los diagramas de caja. Así pues, con los estadísticos pretendemos estudiar, de una manera relativa –es decir, por la comparación

* Las calculamos mediante una sencilla fórmula: $(\text{media} - \text{valor mínimo de la escala}) / (\text{valor máximo de la escala} - \text{valor mínimo de la misma})$. Con ello las medias relativas quedan situadas en la escala de 0 a 1, permitiendo la ordenación y la comparación consecuente de las variables.

entre ellos–, los conceptos del mundo objetivo de los docentes.

Las pruebas de significación permiten que el contraste supere relativamente las contingencias de azar e, incluso, también las de tiempo, haciendo más permanentes las conclusiones que se puedan establecer desde unos cuestionarios que se hicieran hace mayor o menor tiempo.

El análisis de las distribuciones nos llevan a las pruebas de covarianza de las variables y , concretamente, dentro del estudio paramétrico, a los coeficientes de correlación de Pearson. Nos interesa conocer hasta qué punto se relacionan los valores de las variables. Queremos con ello llegar a conocer, dentro de lo posible, las estructuras que se establecen dentro del conjunto de nuestras variables. Las estructuras han de ser, necesariamente, de mayor permanencia que los datos aislados –los estudiados por estadística monovariable.

El estudio de correlaciones de cada variable con todas las demás (no sólo de las 49 señaladas como de mayor tratamiento paramétrico, sino también las dicotómicas y las demográficas) nos permite conocer sus relaciones, destacando aquéllas que resulten significativas. En este conocimiento nos resultan del mayor interés los resultados que se puedan producir con las variables demográficas, ya que aquéllas que más correlacionen se nos manifestarán como las más descriptivas de la problemática docente.

En segundo lugar, podemos conocer los índices de *correlacionabilidad* de todas las variables y , con ellas, de los conceptos implicados, mediante las sumas de los cuadrados de sus $n-1$ coeficientes de correlación con todas las demás. Ello nos permitirá jerarquizar a las variables y a sus conceptos, partiendo de la hipótesis de que las variables más descriptivas del mundo objetivo de los docentes pudieran ser las de mayor *correlacionabilidad*.

El agrupamiento de variables por las correlaciones que se producen entre ellas se perfecciona con el análisis de componentes, que nos permite el conocimiento de cómo se estructuran los conceptos que estudiamos. Hemos partido de la hipótesis de que los docentes constituyen un mundo objetivo, pero la diversidad de configuraciones de sentido, que creemos ver en los distintos componentes que estructura el análisis

factorial, parecen mostrarnos, sin embargo, muchos mundos diferenciados, muchas posibles agrupaciones de docentes por sus valoraciones en las variables. Pero hemos de ser cautelosos en las interpretaciones: Que haya diferencias internas no tiene por qué llegar a significar que se rompa la unidad básica del mundo docente. Podríamos considerar que las diferencias entre las diversas configuraciones de sentido que encontramos no sean más que internas, que describan diversidades dentro de una homogeneidad básica.

En cada conjunto de n variables se descubre, mediante el análisis factorial, n componentes. La técnica de análisis de componentes principales que emplea SPSS consiste en desechar los componentes que se producen con sus autovalores (sumas de los cuadrados de las saturaciones de las variables en ellos) menores que un valor determinado que convengamos –usualmente 1–. Nosotros vamos a emplear otra técnica diferente: Vamos a comenzar llegando a la obtención de la tabla de los n componentes posibles. A continuación buscaremos las saturaciones de cada variable en cada componente. Ordenaremos las variables y los componentes:

- Los n componentes para cada variable, según los cuadrados de sus saturaciones en ellos, que, si bien siempre suman 1 (la comunalidad de la variable cuando se calculan los n componentes), se distribuyen de muy diversas maneras.
- Las n variables, según el orden de estos mismos cuadrados en cada componente, en los que suman una parte progresivamente decreciente de n (la suma de las comunalidades), llamada autovalor del componente.

Podemos encontrar variables que la mayor parte de su comunalidad la distribuyen entre pocos componentes, con lo que nos muestran una identidad muy diferenciada de aquellas otras con una distribución más homogénea. Entendemos que cuanto mayores sean algunos pocos (cuanto menos mejor) cuadrados de las saturaciones y cuanto menor sea el número de componentes con altos cuadrados o altas saturaciones, en valores absolutos, mayor capacidad de explicarnos el mundo objetivo de los docentes tendrían las variables.

Observaremos en qué componente tiene cada variable su máxima saturación. A cada componente lo presidirían, por su orden, las variables de mayores saturaciones en el mismo. El número de variables con su máxima saturación en el primer componente

probablemente será mayor que en todos los demás. Este primer componente, organizado según la preferencia de los conceptos que expresan las variables, ¿representa a la mentalidad más representativa del profesorado; ¿representa a la mayoría?; ¿representa, por el contrario, sólo a la parte de n que constituye su autovalor?; ¿representa al *prototipo docente*, es decir el modelo ideal a seguir, construido sobre todo por las idealizaciones de los propios docentes, o sólo el *tipo ideal*, según entiende este concepto Max Weber, es decir la imagen que la sociedad tiene de los profesores y lo que ésta espera de ellos? Nosotros, teniendo en cuenta que apenas ha de haber diferencia entre la imagen idealizada de sí mismo del profesor y la imagen social de su función, optamos por referirnos a ésta como si fuera idéntica a la primera. También nos interesa la información que nos aportan todos los componentes –no sólo el primero–, aunque por su orden.

El número de variables con su máxima saturación irá disminuyendo desde el componente I al componente n , sin embargo no podemos pensar que el descenso haya de ser regular o proporcionado al de los autovalores. Se podrán producir saltos en los números de variables de máxima saturación en los componentes. En general, podemos decir, tanto de los primeros componentes como de los que contengan mayor número de máximas saturaciones, que tendrán mayor capacidad para explicarnos el mundo objetivo de los docentes.

Entre los últimos componentes, con menor capacidad de explicación de la estructura de las correlaciones que se establecen entre las variables, podremos encontrar muy pocos con variables que tengan en ellos su mayor saturación. En todo caso, las variables que encontremos solitarias o casi solitarias con sus mayores saturaciones en componentes con bajos autovalores probablemente tengan muy poca capacidad descriptiva del profesorado.

Aunque hayamos partido de los n componentes posibles con las n variables que estudiemos en cada uno de los estudios que podamos hacer (sólo con las 49 variables conceptuales de mayor tratamiento paramétrico, con las 71 que incluyen a las dicotómicas y demográficas, con las 75 que incluyen también a las relativas a la Inspección, de mayor dificultad para el estudio estadístico), en un segundo paso

habremos de obviar, al menos, a todos los componentes en los que ninguna variable tenga su mayor saturación.

Hemos establecido la relevancia de las variables en los componentes por sus saturaciones, hemos señalado un límite inferior, el de $\pm 0,30$, sin embargo estudiaremos también como variables con cierta influencia en cada componente, en cada configuración de sentido docente que éste establece, a las que, sin llegar a $\pm 0,30$, superen el límite de $\pm 0,25$.

Para la aplicación del análisis de componentes, nos interesará la comprobación – mediante la prueba de esfericidad de Barlett– de que nuestras variables se correlacionan en la población de la que hemos extraído la muestra, así como de que se da, entre ellas, suficiente adecuación al muestreo, tanto de la totalidad de las variables –mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)– como de cada una de ellas (MSA), considerándose la hipótesis de que las más representativas puedan ser las de mayores índices. Sin embargo, no tenemos el objetivo del análisis factorial para la reducción de variables, sino para mejorar sus posibilidades descriptivas (encontrar las estructuras que las variables tienen ya construidas, subyacentes a la propia matriz de sus correlaciones).

Nosotros establecemos la hipótesis de que el concepto básico de los docentes es su satisfacción profesional. Con esta hipótesis nos situamos frente a los que dicen que no es posible estudiar la satisfacción profesional en su globalidad, sino sólo mediante factores o facetas parciales, como el conjunto que hemos presentado más arriba. La razón que da viene a ser que la distribución de los valores que genera es excesivamente homogénea, por lo que se da escasa covarianza con los valores de las demás variables. Lo dicen de otra manera: que, para evitar los efectos de la disonancia cognitiva, los docentes –quizá también los demás profesionales– tienden a decir en las encuestas que se sienten satisfechos en su ejercicio; que los que dicen sentirse satisfechos constituyen un alto porcentaje. En todo caso, ello conlleva una distribución de frecuencias que sólo puede producir correlaciones muy bajas. Si a nosotros nos resultara que la variable que mide de manera global la satisfacción profesional fuese una de las que más correlacionan con las demás, si resultara ser una de las variables más destacadas del primer componente que encontremos, nuestra hipótesis podría resultar, hasta cierto

punto, innovadora.

Si se verificara la hipótesis prevista, destacaríamos las correlaciones entre la variable *a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente* y todas las demás. Probablemente las que más correlacionen con ella sean *a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*, en primer lugar, y *a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*, así como *a_05: Expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio*. Éstas, como todas las otras variables, nos podrían mostrar, a su vez, sus correlaciones con las demás, considerándose simultáneamente sus niveles estadísticos de significación, con lo que se nos enriquece nuestro conocimiento de los factores significativos de los docentes, es decir, de su mundo objetivo.

5. ESTUDIO DE FACTORES DE LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE

5.1. Estudio de los factores de la satisfacción docente.

Como se suele considerar la dificultad de investigar directamente la satisfacción de los profesionales de cualquier ámbito, ya que la incapacidad para vencer la disonancia cognitiva haría que mayoritaria e indiscriminadamente se declaran satisfechos o muy satisfechos, como nos dicen para el ámbito docente Zubieta y Susinos (1992: 12). Ya hemos tratado de esto anteriormente para considerar de la dificultad de que los sujetos nos informen directamente sobre sus niveles de satisfacción entendida ésta de una manera global.

Zubieta y Susinos se fijan, como también hace Fernando Gil (1996: 53), en el salario, diciéndonos que hay autores que lo desatacan. Pero lo que más les importa es haya dificultad para investigar la satisfacción o la insatisfacción docente y hablan de formulas para resolverla:

En primer lugar está la sustitución de la formulación de una pregunta directa sobre la satisfacción profesional por un conjunto de ítems referidos a sus diversas dimensiones: satisfacción con la tarea, satisfacción por pertenecer a una organización particular, satisfacción con el prestigio, el salario, los compañeros, etc. También es posible estudiar las distintas variables exógenas y endógenas que afectan a la satisfacción en el trabajo así como el tipo de consecuencias e implicaciones sociales y personales asociadas a los distintos niveles de satisfacción en el trabajo. (Tezanos, 1987: 2002).

La investigación de Zubieta y Susinos (1992: 309ss) preguntan a los profesores, entre otros, por los siguientes aspectos:

- La remuneración económica que recibe por su labor docente.
- El equipamiento educativo (laboratorios, bibliotecas, material didáctico, etc.) de su Centro.
- Las instalaciones (aulas, salón de actos, patios de recreo, etc.) de su Centro.
- La dedicación y el interés de los alumnos por el estudio.
- Las relaciones que usted mantiene con los alumnos (comportamiento en clase, relaciones fuera del aula, etc.).
- Las relaciones que usted mantiene con la Dirección del Centro.
- Su actividad en clase (las materias que explica, etc.).
- Las relaciones con los padres de sus alumnos.
- El prestigio o reconocimiento social de su actividad docente.
- Las relaciones con el Personal de Administración y Servicios del Centro.
- Las relaciones con sus compañeros profesores.
- La ubicación del Centro (cerca o lejos de su domicilio).
- La utilidad para los alumnos de sus explicaciones.
- El conjunto de su profesión (actividades, clases, relaciones con compañeros y alumnos, prestigio, sueldo, etc.).

En nuestro cuestionario, siguiendo al del *Estudio exploratorio* (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 131ss.), tenemos:

- **a_03_1**: Satisfacción del ejercicio docente por su salario.
- **a_03_2**: Satisfacción del ejercicio docente por sus condiciones laborales.
- **a_03_3**: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación.
- **a_03_4**: Satisfacción del ejercicio docente por la menor problemática del alumnado.
- **a_03_5**: Satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional.
- **a_03_6**: Satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares.
- **a_03_7**: Satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales.
- **a_03_8**: Satisfacción del ejercicio docente por los compañeros.

Y también tenemos otras cuestiones que directa o indirectamente interrogan sobre la satisfacción docente.

5.2. Estudio de los factores con los estadísticos de tendencia central.

Ya hemos considerado la conveniencia de estudiar la satisfacción profesional por facetas y de comparar las medias y el orden que éstas señalan con estos mismos datos en el *Estudio exploratorio*.

El ítem 3 de nuestro cuestionario nos lleva al estudio de variables de diferentes factores de satisfacción en el ejercicio docente. Calculadas las medias y ordenadas por ellas las variables, se nos presentan los siguientes resultados:

Satisfacción en el ejercicio docente por	Σn_i	Σx_i	MEDIA	Orden entre 8	MEDIA RELAT.	Orden entre 49	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
• 3. El grado de vocación.	628	5089	8,10	1º	0,810	3	7,94	8,27
• 2. Las condiciones laborales.	625	4644	7,43	2º	0,743	7	7,25	7,61
• 4. Por la menor problemática del alumnado.	628	4558	7,26	3º	0,726	8	7,06	7,45
• 8. Las relaciones con los compañeros.	609	4119	6,76	4º	0,676	12	6,58	6,94
• 1. El salario.	623	3573	5,74	5º	0,574	23	5,53	5,94
• 5. La movilidad profesional.	581	3024	5,20	6º	0,520	27	4,94	5,47
• 6. Las propias circunstancias familiares.	582	2787	4,79	7º	0,479	33	4,55	5,03
• 7. Otros problemas personales.	538	2237	4,16	8º	0,416	35	3,91	4,40

Esta ordenación la vemos consolidada por las distancias de significación entre las variables. El percentil 2,5 de cada media es superior a la central siguiente, excepto entre la segunda, de las condiciones laborales, y la tercera, relativa a la problemática del alumnado. Con la condición más restrictiva de que el percentil 2,5 de cada una sea de mayor que el 97,5 de la siguiente, la ausencia de distancias significativas se incrementa con las que tenemos entre la sexta, de la movilidad profesional, y la séptima, de las propias circunstancias familiares. Tenemos, pues, cinco distancias planamente significativas.

En el *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, 1996: 154s.) los resultados fueron:

Satisfacción en el ejercicio docente por	Σn_i	Σx_i	MEDIA	MEDIA equiv*	Sign.	Orden
• 1. El salario.	115	709	6,17	5,74		4 °
• 2. Las condiciones laborales	114	806	7,07	6,74	<<<	2 °
• 3. El grado de vocación	114	901	7,90	7,67	<<<	1 °
• 4. Por la menor problemática del alumnado	116	802	6,91	6,57	<<<	3 °
• 5. La movilidad profesional	107	572	5,35	4,83		5 °
• 6. Las propias circunstancias familiares.	102	529	5,19	4,65		6 °
• 7. Otros problemas personales.	105	529	5,04	4,49	>>>	7 °
• 8. Las relaciones con los compañeros.	105	436	4,15	3,50	<<<	8 °
En la columna de significación tenemos tres signos > o < cuando las medias del <i>Estudio exploratorio</i> fueron significativamente mayores o menores que las nuestras. Un solo signo cuando sólo se comparan las medias directas.						

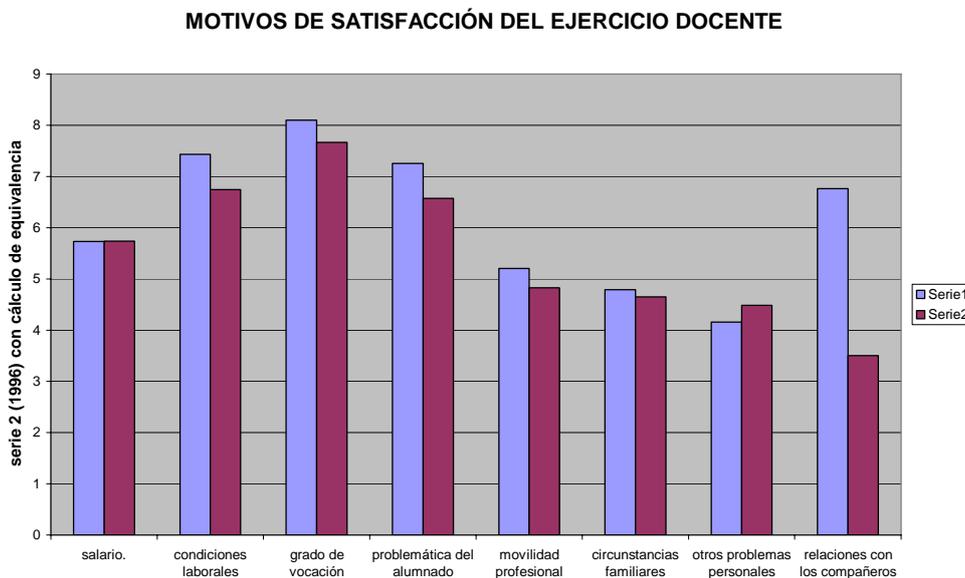
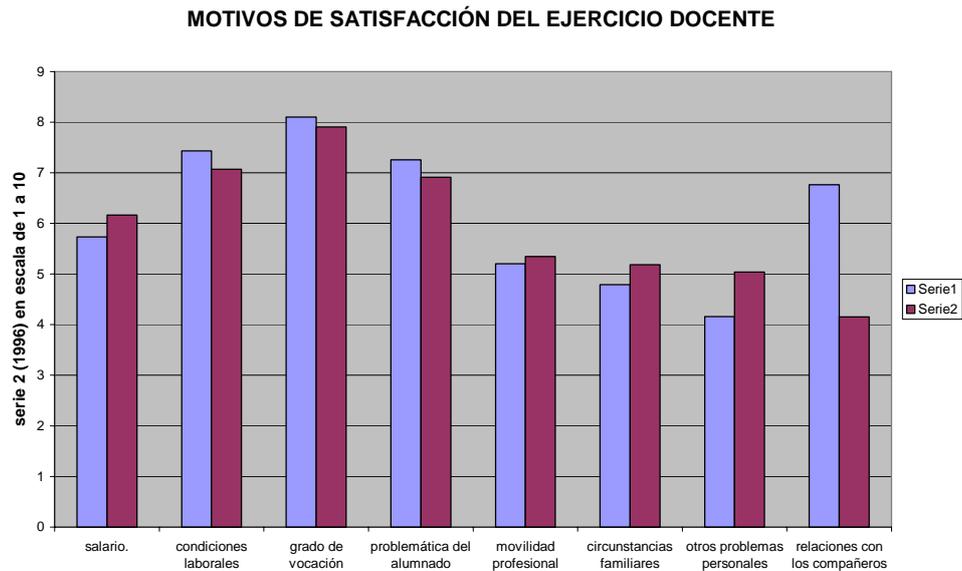
Con ello vemos que se mantiene el orden en todos los factores menos respecto a las relaciones con los compañeros que, de haberse nos mostrado antes como el último (octavo) factor, ha pasado al cuarto lugar. ¿Por qué las relaciones con los compañeros se han constituido como más importantes con la aplicación de la LOGSE? Los resultados de nuestra investigación nos llevan a considerar que se ha deteriorado la confianza de los docentes en la Administración educativa y quizá también en los padres de los alumnos. Ello ha podido llevar a la necesidad de mayor apoyo mutuo entre los docentes.

Podemos considerar que ha habido incremento significativo de la relevancia de un factor de la satisfacción profesional en relación a la que tuviera en el *Estudio exploratorio* cuando nuestra media probable en el percentil 2,5 supere a la media directa que tuviera, teniendo en cuenta que nuestra escala se ha establecido de 0 a 10 y la anterior era de 1 a 10, que produce datos más altos. Por el contrario, podemos considerar que ha habido disminución significativa de la relevancia de un factor cuando nuestra media probable en el percentil 97,5 sea inferior a la media equivalente calculada por la conversión de la directa que tuviera. En los demás casos no podríamos considerar

* Dado que en el cuestionario se pide la valoración de 1 a 10, diferenciándose del nuestro, para el que se la ha solicitado de 0 a 10, hemos corregido las medias para su comparación con las nuestras. La fórmula es la ya indicada como de la *media relativa multiplicada por 10*: $10 * (\text{media} - \text{valor mínimo de la escala}) / (\text{valor máximo de la escala} - \text{valor mínimo de la misma})$.

como significativos ni los incrementos ni las disminuciones, aunque podemos observarlos empíricamente.

A este tipo de observación vienen referidos los gráficos siguientes. En ellos tenemos nuestras medias en color claro y las del *Estudio exploratorio* en color oscuro, en el primero con las medias directas de éste y en el segundo con las equivalentes:



Empíricamente podemos considerar que ha habido incremento de la relevancia de un factor cuando nuestra media supera a la del *Estudio exploratorio* en el primer

gráfico, y que ha habido disminución cuando es inferior en el segundo gráfico. De esta manera hemos de considerar incrementos para:

- Condiciones laborales.
- Grado de vocación.
- Problemática del alumnado.
- Relaciones con los compañeros.

Y disminución para el de «otros problemas personales».

Podríamos considerar que seguimos más o menos igual en los motivos de la «movilidad profesional» y de las «propias circunstancias familiares», considerando mayor tendencia a medias más bajas en la escala que hemos aplicado, de 0 a 10, que con la de 1 a 10, pero también que quizá el cálculo de equivalencia, en estos casos, baje a esta última más de lo que signifiquen lógicamente las valoraciones de los encuestados*. Ligeramente podríamos considerar en el motivo del «salario», ya que para igualarse las medias se hace necesaria la corrección de equivalencia. Sin ella tenemos como inferior la de nuestra muestra.

El hecho de que se valore, si así fuera, menos al salario no quiere decir que se gane menos, sino, todo lo contrario, que preocupa menos, quizá porque el sueldo se considere mayor. Eso precisamente es lo que se desprende de nuestras cuestiones abiertas en las que se nos muestra que el 2,2% de los encuestados cree que ha mejorado la remuneración salarial mientras que el 1,6% piensa que ha habido pérdida de poder adquisitivo. Hemos de tener en cuenta, en todo caso, que del estudio estadístico de diferencias en tan pequeños y tan próximos los porcentajes que no podemos extraer conclusiones, ya que dependen de la improvisación y de la memoria de los sujetos. Podríamos concluir que las diferencias entre las muestras respecto al salario podrían ser insignificantes, pero, en todo caso, lo que aquí evaluamos no es si los salarios son mayores o menores, sino si éstos, con independencia de sus valores, influyen en mayor o en menor medida en la satisfacción del ejercicio docente.

* Dudamos de que, al puntuarse en escala de 1 a 10, se produzcan las diferencias matemáticas proporcionales con las de puntuaciones de 0 a 10. Creemos que la costumbre general a esta escala hace que, al utilizarse la primera, excepto en las muy próximas al límite inferior, todas las demás puntuaciones coincidan con las de ésta de 0 a 10. El cálculo de equivalencia, sin embargo, las transforma proporcionalmente a todas.

Si comparamos las medias con las del *Estudio exploratorio*, podemos observar que para las cuatro primeras de las nuestras (grado de vocación, condiciones laborales, problemática del alumnado y relaciones con los compañeros) se ha producido un incremento significativo sobre sus valores anteriores, ya que los valores en el percentil 2,5 son mayores no sólo que las medias equivalentes, sino, incluso, las directas del *Estudio exploratorio*. El mayor incremento se ha producido en la cuarta, que ha pasado a este lugar cuando era la octava y última.

Disminución significativa se ha producido sólo para la variable relativa a otros problemas personales que para el percentil 97,5 de nuestra media no llega a ninguno de los valores centrales en el *Estudio exploratorio*.

Sin llegar a considerarse significativo, podríamos hablar de disminución en la variable relativa al salario, ya que nuestra media se queda con el mismo valor que la equivalente del *Estudio exploratorio*, si llegamos a cuestionar esta equivalencia. No podemos ver incremento en nuestras medias relativas a la movilidad profesional y las propias circunstancias familiares. En definitiva, con los estadísticos de significación llegamos a las mismas conclusiones que con los gráficos.

Volviendo a la comparación de datos exclusivos de nuestro estudio, podemos relacionar medias y medianas: La mediana* está por encima del percentil 97,5 de la media en todas las variables, menos en la de las propias circunstancias familiares, para la que también está más cerca del percentil 97,5, aunque no llega, que del valor central. Por las diferencias relativas entre la mediana y la media, tenemos a las variables en el siguiente orden:

- Otros problemas personales.
- La movilidad profesional.
- El grado de vocación.
- La problemática del alumnado.
- Las condiciones laborales.
- El salario.
- Las circunstancias familiares.

* Consideramos a la diferencia entre la mediana y la media como un índice de la forma de la distribución, aunque ésta la veremos más desarrollada por otros parámetros, como los de asimetría y de curtosis.

- Las relaciones con los compañeros.

Si las medias están por debajo de las medianas, se nos está indicando que las distribuciones de frecuencia se caracterizan porque más del 50% de los encuestados puntúan por encima de la media y porque hay una minoría con los que se produce una ruptura brusca de puntuaciones más bajas de las esperadas, con las que se compensan los excesos de los primeros. Eso le sucede, entre otras variables, a la de la satisfacción por el grado de vocación, para la que se produce directamente la mayor diferencia entre mediana y media. El índice de asimetría viene a medir con mayor precisión los efectos de la distancia entre puntuaciones y medias que el cociente que aquí hemos usado: $(\text{mediana} - \text{media})/\text{media}$.

Menos precisión estadística tiene la moda. Con ella sólo se nos indica la puntuación de mayor frecuencia. Las diferencias positivas y relativas entre modas y medias nos colocan a las variables en este orden:

- La problemática del alumnado.
- El grado de vocación.
- El salario.
- Las relaciones con los compañeros.
- Las condiciones laborales.
- Las circunstancias familiares.

Las diferencias negativas, también relativas a las medias, indican que las modas correspondientes están por debajo de las medias. Concretamente las modas bajan hasta 0 para las variables que tenían mayores diferencias relativas y positivas de las medianas respecto a las medias, ya que son los que puntúan con las modas los que logran compensar que más del 50% puntúen por encima de la media:

- Otros problemas personales.
- La movilidad profesional.

Con ello la variable que mide la satisfacción por el grado de vocación se nos muestra como la de mayor diferencia relativa entre mediana y media sin que una moda de 0.

5.3. Estudio de los factores de satisfacción docente con las medias de las mujeres

Partimos de los datos de la siguiente tabla. En ella podemos observar que el orden de las variables por sus medias se ve consolidado por el hecho de que cada una de ellas en su percentil 2,5 es superior al valor central de la siguiente, excepto entre la segunda, la de las condiciones laborales, y la tercera, por la menor problemática del alumnado (esta menor distancia también se nos manifiesta para todos los encuestados), y entre la quinta, del salario, y la sexta, de la movilidad profesional (manifestándose esta menor distancia como característica de las profesoras). Mayores diferencias se observan en los cuatro casos en los que el percentil 2,5 de cada media es superior a la siguiente en su percentil 97,5, de lo que se exceptúan, además de las distancias anteriores, la que tenemos entre la sexta y la séptima, de las propias circunstancias familiares, que también encontrábamos para todos los encuestados.

Satisfacción en el ejercicio docente por	MEDIA de mujeres	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5	Orden de las medias de mujeres	Medias de las mujeres en 1996	Medias equival. de las mujeres en 1996	MEDIA actual de todos	Orden de las medias de todos
• 3. El grado de vocación.	8,36	8,14	8,58	1º	7,61	7,35	8,10	1º
• 2. Condiciones laborales.	7,49	7,24	7,74	2º	6,96	6,62	7,43	2º
• 4. La menor problemática del alumnado.	7,45	7,19	7,72	3º	7,06	6,73	7,26	3º
• 8. Relaciones con los compañeros.	6,93	6,68	7,18	4º	3,76	3,06	6,76	4º
• 1. El salario.	5,66	5,38	5,95	5º	5,79	5,32	5,74	5º
• 5. La movilidad profesional.	5,56	5,21	5,92	6º	5,46	4,96	5,20	6º
• 6. Las propias circunstancias familiares.	4,97	4,64	5,30	7º	5,40	4,89	4,79	7º
• 7. Otros problemas personales.	4,27	3,93	4,60	8º	4,64	4,04	4,16	8º

Así tenemos que las profesoras conservan las significaciones de las distancias entre las variables características de las medias de todos los docentes encuestados, a

excepción de la que se da entre la quinta, del salario, y la sexta, de la movilidad profesional.

El orden de las variables de las profesoras en el *Estudio exploratorio* sigue el mismo orden que el general, exceptuándose que la relativa a la problemática del alumnado, en segundo lugar, antecede a la de condiciones laborales, que pasa a ocupar el tercero.

El tema de la problemática del alumnado, que veremos con mayor claridad con las variables de desagrado (por el desinterés y por la indisciplina del alumnado) parece que se manifiesta con mayor gravedad para las profesoras que para los profesores.

En nuestra investigación el orden de las mujeres coincide con el general. En la comparación de nuestro orden con el del *Estudio exploratorio*, tenemos que, tras la coincidencia en el primer lugar para el grado de vocación, las primeras diferencias se producen para los lugares segundo y tercero, que los tenemos invertidos, ya que para las profesoras de la investigación publicada en 1996 prefirieron la menor problemática del alumnado a las condiciones laborales.

En el cuarto lugar la diferencia es mucho mayor porque ha venido para nosotros a situarse en él las relaciones con los compañeros, que se quedaban relegadas al octavo y último. Por ello las variables que ocupaban los lugares cuarto, quinto, sexto y séptimo, las de salario, movilidad profesional, circunstancias familiares y problemas personales, han retrasado un puesto.

El grado de vocación, de la misma manera que en general, es para las mujeres el primer factor de los que estudiamos de su satisfacción profesional. Su media, de 8,36, es significativamente mayor que la media general en su percentil 50 (8,10), ya que ésta es menor que la de las mujeres en el percentil 2,5. Por ello hemos de pensar que las mujeres puntúan significativamente más alta la satisfacción por el grado de vocación que los varones. También la valoración del grado de vocación para las mujeres es significativamente más alta que la de la segunda variable y, por tanto, que de todas las que le siguen. El grado de vocación también se ve significativamente más valorado en nuestra investigación que en la del *Estudio exploratorio*.

Como para los varones, las condiciones laborales es para las mujeres su segundo factor de satisfacción profesional. Su media es mayor que la general y, por ello, que la de los varones. Sin embargo, se reduce con ellas el nivel de significación de la diferencia con el tercer factor, respecto a la que tiene en general –ya estudiada–, sin duda por la mayor importancia que otorgan a éste. También podemos observar que las condiciones laborales para las mujeres de nuestra investigación se puntúan significativamente más altas que para las que participaron en el *Estudio exploratorio*.

Ya hemos adelantado que la satisfacción profesional por la menor problemática del alumnado ha de ser significativamente más importante para las mujeres (con media de 7,45) que para los varones, aunque la media general (7,26) esté incluida dentro del 95% central de las medias probables para ellas. Como sucede con las dos anteriores variables, nuestras profesoras también han puntuado significativamente por encima de las encuestadas en el *Estudio exploratorio* para ésta. Pese a ello, esta variable ocupaba en la investigación anterior, entre las ocho que estudiamos aquí, el segundo lugar. Ello nos lleva a pensar que la problemática del alumnado les preocupa más a las profesoras que a los docentes varones. Ellas se suelen quejar de que, sobre todo en los alumnos más difíciles, se manifiesta “machismo” en un mayor respeto a los varones que a las mujeres.

Viene a ser significativa la diferencia para las profesoras de este tercer factor con el cuarto, relativo a las relaciones con los compañeros, cuya media central queda bastante por debajo del percentil 2,5 de la anterior. En todo caso, este factor de satisfacción ha tenido un muy destacable incremento para las docentes femeninas, como también probablemente para los varones, respecto a la investigación publicada en 1996 por nuestro Grupo de Investigación, en la que se situaba en el último lugar. Ya hemos advertido que parece que la problemática que ha creado la LOGSE en el profesorado ha podido incrementar el valor de las relaciones con los compañeros.

Del salario (cuarto factor en el *Estudio exploratorio*, quinto en el nuestro), como motivo de satisfacción, podemos pensar que mantiene su valoración relativa aunque se haya visto adelantado por la variable de las relaciones con los compañeros, más probablemente por el incremento de ésta que por la menor valoración de lo económico,

aunque también pudiera suceder que cuando se incrementa el salario se reduce su importancia relativa en el conjunto de los factores. Su media para las mujeres (de 5,66) es muy significativamente más baja que la del cuarto factor. Con respecto a investigación anterior, podemos observar que aproximadamente mantiene la media.

La movilidad profesional, como las variables que le siguen, también mantiene, con respecto al *Estudio exploratorio* su valor relativo indicado por el lugar, en todas retrasado un puesto que imputamos al adelanto de las relaciones con los compañeros. La media de la movilidad profesional para las mujeres no es significativamente diferente de la del salario, que le antecede, pero sí de la que le sigue, de las propias circunstancias familiares.

Éstas, ya en séptimo lugar, tampoco parecen diferenciarse respecto a sus valoraciones en el *Estudio exploratorio*. Respecto a la octava mantiene una distancia significativa, de manera que su percentil 2,5 queda por encima del percentil 97,5 de ésta.

Ya en último lugar se nos sitúa la satisfacción profesional “por otros problemas personales”, algo que parece muy ambiguo, pero que había de estar ahí como variable para recoger los casos de docentes que pudieran valorarlos y que, sin duda, lo hacen. Respecto al estudio exploratorio, tampoco nos atrevemos a constatar diferencias.

5.4. Estudio de los factores de satisfacción docente con las medias de los varones

Aquí partimos de esta otra tabla que presentamos poco más adelante. En la ordenación la distancia que no llegan a ser significativas, porque el percentil 2,5 de la media mayor no sobrepase al valor central de la media siguiente, sólo es la que tenemos, como para todos los docentes y para las profesoras, entre la sexta, de la movilidad profesional, y la séptima, de las propias circunstancias familiares. Con la condición más restrictiva de que el percentil 2,5 de una media sea mayor que el 97,5 de la siguiente,

tenemos que sólo serían significativas las distancias entre la cuarta, de las relaciones entre los compañeros, y la quinta, del salario –con lo que esta variable nos vuelve a recordar que lo económico ha perdido importancia relativa–, y entre ésta y la sexta, de la movilidad profesional.

Satisfacción en el ejercicio Docente por	MEDIA actual de varones	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5	Orden de las medias de varones	MEDIA actual de mujeres	Medias de las varones en 1996	Medias equival. de los varones en 1996
• 1. El salario.	5,83	5,54	6,11	5°	5,66	6,48	6,08
• 2. Condiciones laborales.	7,34	7,08	7,60	2°	7,49	7,16	6,85
• 3. El grado de vocación.	7,79	7,53	8,05	1°	8,36	8,17	7,96
• 4. La menor problemática del alumnado.	7,00	6,72	7,29	3°	7,45	6,79	6,43
• 5. La movilidad profesional.	4,79	4,40	5,17	6°	5,56	5,24	4,71
• 6. Las propias circunstancias familiares.	4,57	4,22	4,92	7°	4,97	5,02	4,46
• 7. Otros problemas personales.	4,04	3,67	4,40	8°	4,27	5,36	4,85
• 8. Relaciones con los compañeros.	6,56	6,30	6,82	4°	6,93	4,50	3,89

Quizá la distancia de significación que más echemos en falta es la de la primera variable, del grado de vocación con la siguiente, que en la ordenación general mantiene la distancia de significación con la condición más restrictiva, gracias a que las profesoras la valoran bastante más que los docentes varones.

En la relación de variables del *Estudio exploratorio* los varones coincidieron con el orden general en las cuatro primeras, no produciéndose, por ello, el adelanto que tuvieron las profesoras en la relativa a la problemática del alumnado. Sin embargo, se produjeron diferencias en las cuatro últimas, adelantándose la de otros problemas personales a la de movilidad profesional y a la de las propias circunstancias familiares. Como en el orden general, las relaciones con los compañeros quedaron relegadas al último lugar. Por ello se ve que son las mujeres las que más apreciaban la movilidad profesional y los varones los que tenían más en cuenta los problemas personales.

En nuestra investigación los varones, de la misma manera que las profesoras, siguen el orden general. En la comparación de los datos del *Estudio exploratorio* con los de nuestra investigación, tenemos que los varones coinciden en el orden de las tres primeras variables. El salario, que ocupaba el cuarto lugar, pasa al quinto, al adelantarse al cuarto la variable de las relaciones con los compañeros, que se quedaba en el octavo y último.

Los problemas personales que en *Estudio exploratorio* ocupaba el quinto lugar pasa para nuestra muestra a ocupar el octavo y último. La movilidad profesional y las propias circunstancias familiares mantienen los lugares sexto y séptimo.

El grado de vocación, aún siendo, como para las mujeres, el primer factor de satisfacción profesional, tiene para los varones una significativamente más baja que la de las profesoras, ya que ni en su percentil 97,5 llega a la de éstas. No podemos decir de los varones lo que hemos dicho de las profesoras sobre que en nuestra investigación han valorado significativamente más alto el grado de vocación que las que participaron en el *Estudio exploratorio*. De los varones hemos de decir que los datos vienen a ser, si no similares, más bajos. Característica de los varones es que puntúan más bajas que las mujeres seis de las ocho variables, todas menos la del salario y la de las circunstancias familiares.

5.5. Estudio de las distribuciones de frecuencias de los factores de satisfacción

La media apenas describe a la distribución de frecuencias que la origina. Algo más se describe por la conjunción de media, mediana y moda. Para una mejor descripción necesitamos estadísticos que hagan presentes las distancias de cada valor a la media, las diferencias de los valores con su media, es decir, los momentos.

El momento de primer orden (la media de estas diferencias) siempre tiene a 0 como resultado. El de segundo orden (la media de los cuadrados de las diferencias) es la

varianza de la distribución y, previo cálculo de su raíz cuadrada, la desviación típica. El de tercer orden (la media de los cubos de las diferencias) dividido por el cubo de la desviación típica constituye la fórmula de Fisher para el cálculo de la asimetría de la distribución. Con el de cuarto orden (la media de las diferencias elevadas a la cuarta potencia), al dividirlo por el cuadrado de la varianza, calculamos las curtosis*.

Nosotros con las desviaciones típicas divididas por sus medias correspondientes calculamos un índice de homogeneidad vs. heterogeneidad de los profesores respecto a los conceptos que estudiamos. También creemos que podemos medir la homogeneidad mediante la curtosis positiva y la heterogeneidad con la negativa.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V. en la tabla	Ord. C.V. entre 49
• 3. El grado de vocación.	2,145	,265	1	3
• 2. Condiciones laborales.	2,301	,310	2	8
• 8. Relaciones con los compañeros.	2,271	,336	3	11
• 4. Por problemática del alumnado.	2,492	,343	4	13
• 1. El salario.	2,568	,448	5	32
• 6. Las propias circunstancias familiares.	2,977	,622	6	41
• 5. La movilidad profesional.	3,241	,623	7	42
• 7. Otros problemas personales.	2,901	,698	8	45

Podemos observar que las variables que, según los cocientes de variación, se valoran con mayor homogeneidad por nuestros encuestados son las que miden el grado de vocación, las condiciones laborales, las relaciones con los compañeros y la implicación en la problemática del alumnado. Se trata de las mismas variables que tienen, también en el mismo orden, curtosis positiva, es decir, acumulación de frecuencias en la zona central de su curva de distribución. De nuestras 49 variables principales de tratamiento paramétrico, sólo 19 tienen curtosis positiva. De entre éstas, la variable que mide la satisfacción profesional por el grado de vocación ocupa el segundo lugar (el 18 por su separación de la normalidad). Tenemos que tener en cuenta

* . A este cálculo de la curtosis, con el que resultaría con valor de 3 para la curva de distribución normal, se le hace la corrección de restarle 3 y así, como la simetría, la curtosis normal pasa a tener como valor 0. Los valores positivos corresponden a los apuntamientos (para nosotros homogeneidad) y los negativos a los aplanamientos (heterogeneidad).

que la normalidad no se corresponde con la homogeneidad, sino con una distribución equilibrada.

Variable	Curtosis	Ord. C. (con \pm) en la tabla	Ord. C. (con \pm) entre 49	Curt. Tip.
• 3. El grado de vocación.	2,734	1	+18	14,038
• 2. Condiciones laborales.	0,750	2	+11	3,844
• 8. Relaciones con los compañeros.	0,491	3	+9	2,482
• 4. Por problemática del alumnado.	0,347	4	+6	1,784
• 1. El salario.	-0,042	5	-2	-0,214
• 6. Las propias circunstancias familiares.	-0,955	6	-25	-4,725
• 7. Otros problemas personales.	-1,010	7	-27	-4,806
• 5. La movilidad profesional.	-1,089	8	-28	-5,380

La heterogeneidad se nos jerarquiza desde la variable de mayor cociente de variación (la que mide como factor a “otros problemas personales”) o mayor coeficiente negativo de curtosis (la de movilidad profesional). Tras estos dos primeros puestos para ambos estadísticos, el tercero y el cuarto lo ocupan, respectivamente las variables de las propias circunstancias familiares y el salario, situándose este último prácticamente en zona de transición entre la heterogeneidad y la homogeneidad, en ese sentido muy próximo a la normalidad.

La carga expresiva de las distribuciones se deriva de sus diferencias respecto a la normal. Las asimetrías negativas nos representan mayores concentraciones en las zonas altas de las distribuciones. Nos suele suceder que cuanto más alta es una media, menor porcentaje de frecuencias se da por debajo de ella, con lo que tenemos asimetría negativa de mayor valor absoluto. Entre las medias de nuestras 49 variables paramétricas principales y sus coeficientes de asimetría se produce una correlación de $-0,90$, o de $-0,89$ si la calculamos con los coeficientes tipificados.

De nuestras 49 variables principales de tratamiento paramétrico, 33 tienen asimetría negativa y 16 la tienen positiva. Entre las 33 contamos a los ocho factores de satisfacción docentes que venimos estudiando en estos epígrafes. También los que tienen la media por debajo de 5, punto central de la escala de 0 a 10 que hemos usado.

Presentamos la tabla de los coeficientes de asimetría de las variables de factores de satisfacción docente con los números de orden para estos coeficientes dentro de los correspondientes a las 33 variables con signo negativo, y con los números de orden para las medias, entre las 49, para que podamos comprobar que las ocho siguen en asimetría el mismo orden que con las medias.

Satisfacción en el ejercicio docente por	Coefic. de Asimetría	Coefic. de Asimetría tipificados	Orden Media	Orden Asim.	Orden Asim. Tipif.
• 3. El grado de vocación.	-1,557	-15,971	3	2	2
• 2. Condiciones laborales.	-1,035	-10,587	6	5	5
• 4. Por problemática del alumnado.	-0,958	-9,827	7	8	6
• 8. Relaciones con los compañeros.	-0,825	-8,331	11	12	12
• 1. El salario.	-0,668	-6,827	20	16	15
• 5. La movilidad profesional.	-0,267	-2,633	23	25	26
• 6. Las propias circunstancias familiares.	-0,237	-2,344	26	27	28
• 7. Otros problemas personales.	-0,035	-0,337	28	32	32
Aquí tenemos ordenadas las asimetría desde la mayor a la menor. En el estudio de cada variable hacemos referencia al orden inverso, al que comienza con la más próxima a la normalidad					

5.6. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por su salario

Partimos de la siguiente distribución de frecuencias:

a_03_1: Satisfacción del ejercicio docente por su salario.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	46	7	7,4	7,4
1	13	2	2,1	9,5
2	20	3	3,2	12,7
3	34	5,2	5,5	18,1
4	29	4,4	4,7	22,8
5	118	18	18,9	41,7

6	84	12,8	13,5	55,2
7	121	18,4	19,4	74,6
8	94	14,3	15,1	89,7
9	31	4,7	5	94,7
10	33	5	5,3	100
Contestan	623	94,8	100	
No contestan	34	5,2		
Total	657	100		

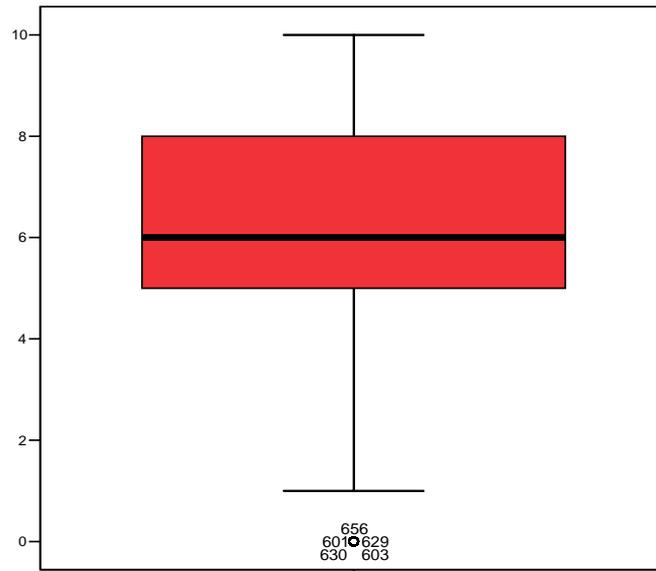
Con ella llegamos a los estadísticos:

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_03_1	5,74	6	7	0,574	23	5,53	5,94

La media (5,74) ya nos ha mostrado que, entre los 8 motivos de satisfacción del ejercicio docente que aquí estudiamos, el salario se sitúa en el quinto lugar. No ha habido diferencias respecto al *Estudio exploratorio*, con media de 6,17, ya que, si ésta no queda comprendida entre 5,53 y 5,94, en que se sitúa el 95% central de nuestras medias probables, hay que tener en cuenta que procede de una escala de 1 a 10, por lo que su equivalente en escala de 0 a 10, como la nuestra, sería de 5,74, coincidiendo con la media que obtenemos en este estudio.

Su mediana y su moda, de 6 y 7 respectivamente, hacen que esta variable tenga la estructura propia de la asimetría negativa ($\bar{x} < mediana < moda$), es decir que podemos esperar mayor concentración en la zona alta de la distribución.

El diagrama de caja, sin embargo, nos muestra mayor dispersión en el tercer cuartil que en el segundo, pero también mayor dispersión en el primero que en el cuarto, dándose en el primero casos atípicos por puntuaciones extremadamente bajas (los ceros). El cuartil de mayor concentración es el segundo.



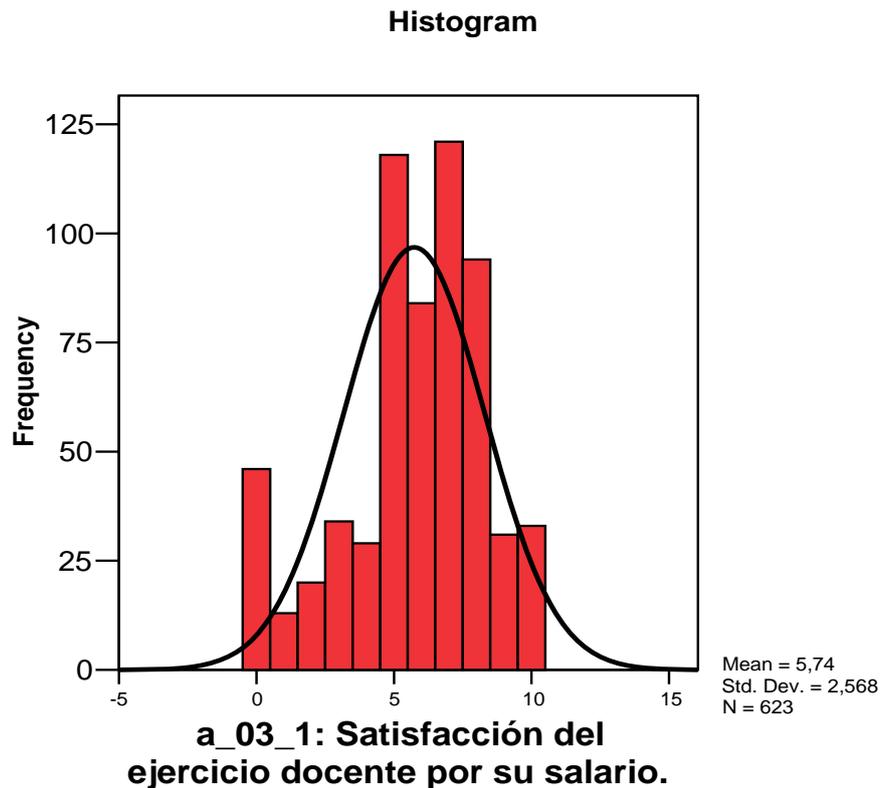
a_03_1: Satisfacción del ejercicio docente por su salario.

Se nos muestra una relativa heterogeneidad, ya que, entre otras razones, siendo la moda y la mediana más altas, para que se produzca la media, son necesarias puntuaciones que la compensen.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_03_1	2,568	,448	32	-0,668	-18	-6,827	-0,042	-2	-0,214

El cociente de variación ocupa el lugar 32 entre los 49 de las variables paramétricas principales que estudiamos, alejándose en esta medida de la homogeneidad. La curtosis, negativa, igualmente nos describe una heterogeneidad insignificante, no ya por ser la segunda, entre 30 de este signo, empezando por la más próxima a la normalidad, sino, más bien, por sus valores, mostrándonos el tipificado la escasa significación que decimos.

Respecto a las asimetrías podemos observar que las variables de los motivos de satisfacción que aquí estudiamos las tienen negativas, correspondientes a la más alta concentraciones en las zonas altas de sus distribuciones, y que se siguen de mayor a menor el mismo orden que las medias. Entre las 33 asimetrías de signo negativo que tenemos para las 49 variables paramétricas, la que aquí estudiamos ocupa el lugar 18, ordenadas desde la de menor asimetría, el lugar 16 desde la de mayor asimetría.



Tenemos, pues, que el salario es una causa de satisfacción que, en relación a las de las otras 48 variables paramétricas que estudiamos, ocupa por su media un lugar intermedio, el 23. Su distribución se aleja de la homogeneidad hasta situarse muy cercana a la zona intermedia entre homogeneidad y heterogeneidad, insignificamente más próxima a ésta. La normalidad que mide la curtosis se matiza con la asimetría ya señalada, que nos muestra cierta tendencia a puntuaciones altas, es decir, a la satisfacción por el salario. Tenemos que 18,14% se nos presenta como insatisfechos (puntuaciones de 2 y de 3) o como muy insatisfechos (puntuaciones de 0 y de 1) frente al 44,78% de satisfechos (puntuaciones de 7 y de 8) o de muy satisfechos (puntuaciones de 9 y de 10), situándose en la zona central (en los 4, en los 5 y en los 6) el 37,08%.

La correlacionabilidad de esta variable es muy baja ya que la suma de los cuadrados de sus correlaciones con las otras 48 paramétricas principales, de 0,485, la sitúa en el lugar 44 entre 49. Esto nos viene a decir que la satisfacción del ejercicio docente por su nivel salarial es muy secundaria dentro de la problemática que estructura el conjunto de las variables o, lo que es lo mismo, el conjunto de opiniones,

sentimientos, actitudes a los que ellas se refieren.

Si a esta variable la correlacionamos con las 76 que se producen al añadir a las 48 anteriores las otras dicotómicas y demográficas, el nivel de correlacionabilidad viene a ser semejante, pasando al lugar 68 entre 77 variables, con 0,53 de suma de los cuadrados de los coeficientes de correlación.

5.7. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por sus condiciones laborales

Mayor nivel de satisfacción proporciona al profesorado las condiciones laborales del ejercicio docente. De entre los 8 motivos que estudiamos ocupa el segundo lugar. Sólo le precede el grado de vocación.

La distribución de frecuencias que nos proporciona las respuestas a nuestro cuestionario es la siguiente:

a_03_2: Satisfacción del ejercicio docente por sus condiciones laborales.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	7	1,1	1,1	1,1
1	10	1,5	1,6	2,7
2	10	1,5	1,6	4,3
3	17	2,6	2,7	7,0
4	21	3,2	3,4	10,4
5	62	9,4	9,9	20,3
6	44	6,7	7,0	27,4
7	90	13,7	14,4	41,8
8	132	20,1	21,1	62,9
9	101	15,4	16,2	79,0
10	131	19,9	21,0	100,0
Contestan	625	95,1	100,0	
No contestan	32	4,9		
Total	657	100,0		

Vemos con esto que el porcentaje de insatisfechos o muy insatisfecho, que respecto al salario se nos mostraba del 18,14%, baja al 7,04%. Como satisfechos o muy satisfechos tenemos el 72,64%, en la zona central el 20,32%.

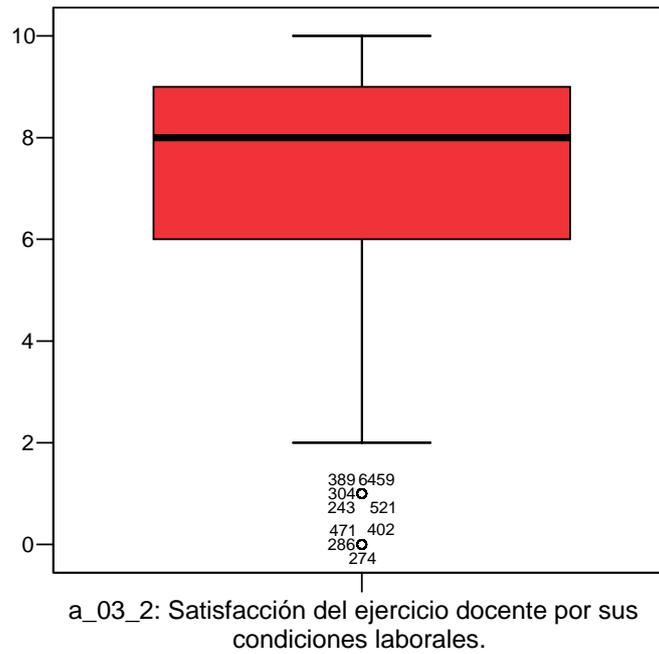
La media se eleva al 7,43 y tanto la mediana como la moda se sitúan en 8. Tenemos, pues, la estructura propia de la asimetría negativa.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_03_2	7,43	8	8	0,743	7	7,25	7,61

La media que obtuviera en el *Estudio exploratorio* (directa de 7,07 y equivalente –con la de la escala de 0 a 10– de 6,74, se nos presenta como significativamente inferior, ya que el 95% central de nuestras medias probables oscila entre 7,25 y 7,61, por lo que podemos pensar que el profesorado en la actualidad está más satisfechos por sus condiciones laborales.

En las respuestas a nuestra cuestión en la que pedíamos que, de manera abierta, se nos especificaran los motivos de satisfacción del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores, podemos observar que, aunque hay docentes que expresan retroceso en las condiciones laborales, son más los que ven avance.

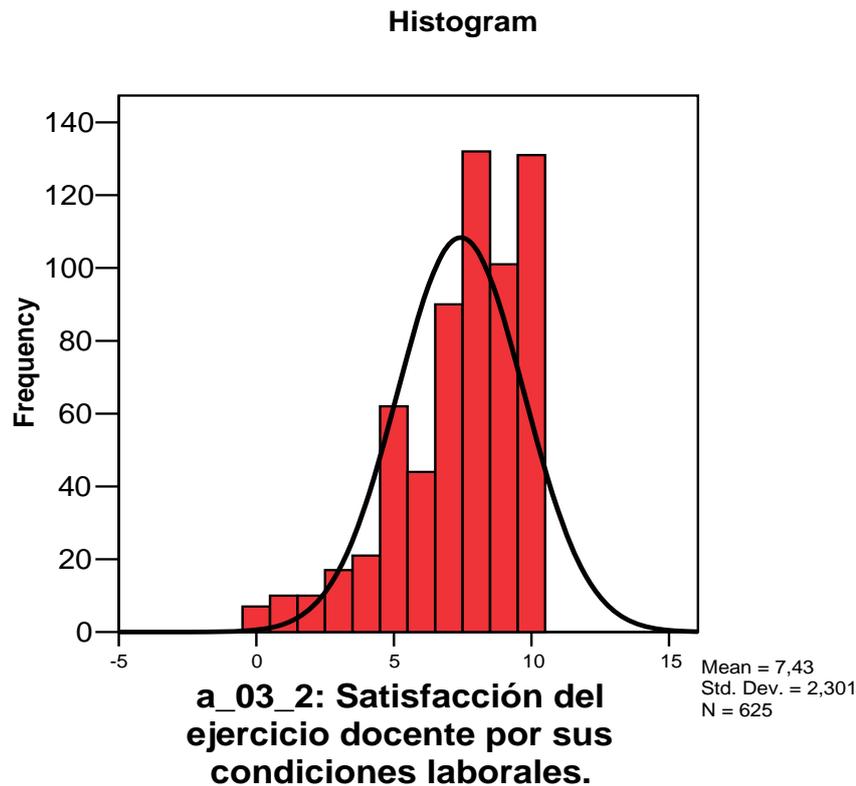
El diagrama de caja nos muestra que los cuartiles de mayor concentración son el tercero y el cuarto y que en el primero los datos están tan dispersos que no sólo los **ceros**, sino también los **unos** se quedan como casos atípicos:



En general, se nos muestran unos altos índices de homogeneidad: El cociente de variación se sitúa en el lugar 8 entre los 49 de las variables paramétricas que estudiamos y la curtosis es positiva y significativa, ocupando el lugar 11 entre las 19 que tenemos de este signo.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
a_03_2	2,301	,310	8	-1,035	-29	-10,587	0,750	+11	3,844

La asimetría, muy significativa, nos muestra la alta concentración que decimos en la zona alta de la distribución, ocupando el lugar 29 entre las 33 negativas que se nos dan.



La correlacionabilidad de la satisfacción del ejercicio docente por sus condiciones laborales, de la misma manera que por el nivel salarial, con los demás conceptos, opiniones, sentimientos, actitudes que estructuran nuestras 49 variables paramétricas principales, es muy baja, dado que la suma de los cuadrados de los coeficientes de correlación sólo suman 0,564, situando a esta variable en el lugar 41. Entre 77 variables la correlacionabilidad de esta variable más bien se reduce: el índice sólo sube hasta 0,64, por el que ocupa el lugar 61.

5.8. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación

La distribución de frecuencias que se nos ofrece con las respuestas es la siguiente. En ella vemos que sólo el 3,82% tiene puntuaciones de insatisfechos o de

muy insatisfechos, que los satisfechos o muy satisfechos representan el 82,32%, quedando en la zona central el 13,85%.

a_03_3: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	10	1,5	1,6	1,6
1	5	,8	,8	2,4
2	4	,6	,6	3,0
3	5	,8	,8	3,8
4	12	1,8	1,9	5,7
5	40	6,1	6,4	12,1
6	35	5,3	5,6	17,7
7	76	11,6	12,1	29,8
8	111	16,9	17,7	47,5
9	117	17,8	18,6	66,1
10	213	32,4	33,9	100,0
Contestan	628	95,6	100,0	
No contestan	29	4,4		
Total	657	100,0		

Los primeros estadísticos que nos resultan son los siguientes:

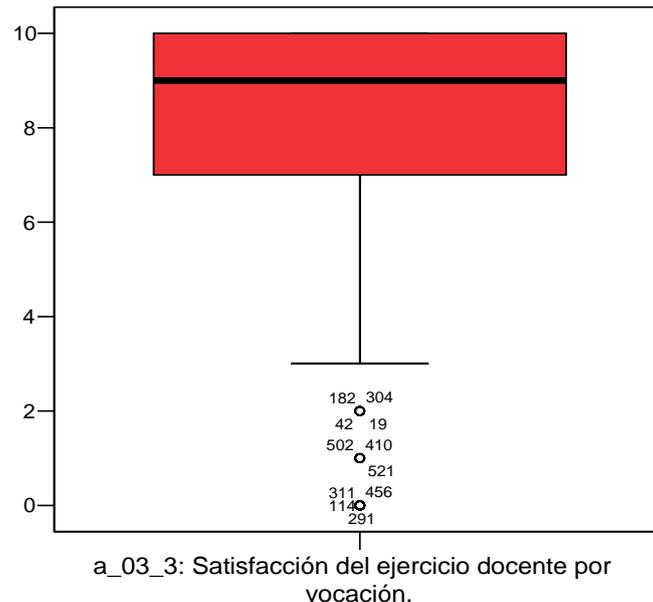
Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_03_3	8,10	9	10	0,810	3	7,94	8,27

Ya hemos visto que el *grado de vocación* ocupa, tanto para nosotros como en el *Estudio exploratorio* el primer lugar entre los ocho motivos de satisfacción del ejercicio docente que estudiamos. Con todo, hemos de decir que la nuestra media, de 8,10, para el 95% central de probabilidades, se sitúa entre 7,94 y 8,27, por lo que es significativamente superior a la obtenida anteriormente, de 7,90 en escala de 1 a 10, equivalente a 7,67 en nuestra escala de 0 a 10.

Entre las 49 variables paramétricas principales, la que estudiamos ocupa el tercer lugar, y hemos de tener en cuenta que, de las dos que tienen mayores medias, una, la

primera, también viene referida a la vocación: *valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación*.

La mediana y la moda vienen a ratificar la altura de la media y también a constatar la asimetría negativa: La medianas se sitúa en 9 y la moda está en la más alta puntuación posible, en 10.



El diagrama de caja nos muestra que la mayor concentración está en los cuartiles tercero y cuarto, entre los que no llega a establecerse separación. Le sigue en dispersión el segundo, y en el primero, dada la tendencia a puntuaciones altas, se quedan como casos atípicos las puntuaciones de 2, de 1 y de 0. También nos dice el diagrama de caja que el 75% (cuartiles segundo, tercero y cuarto) viene referido a puntuaciones de 7 o superiores. La distribución de frecuencias eleva este porcentaje a 82,3%.

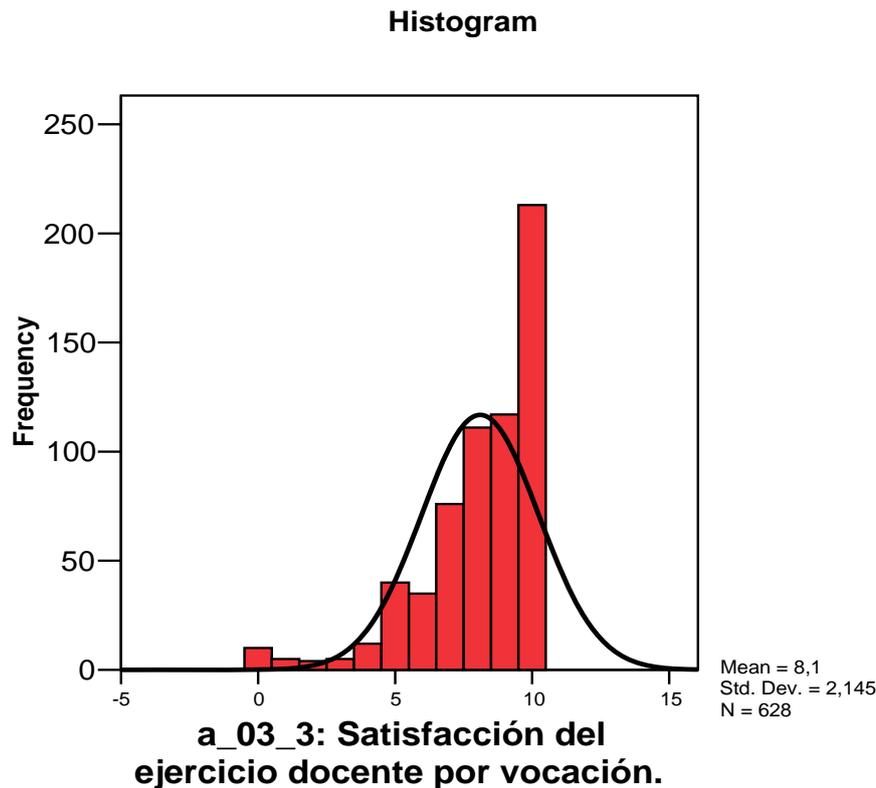
El cociente de variación (0,265) y el lugar que le corresponde (el tercero entre los de las 49 variables paramétricas principales, nos indica lo que Ada Abraham llamaría una fuerte estereotipia, una importante homogeneidad, en cuanto medida por este parámetro.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
A_03_3	2,145	,265	3	-1,557	-32	-15,971	2,734	+18	14,038

Otra medida de homogeneidad tenemos en la curtosis alta y significativamente positiva, ocupando el lugar 18 entre las 19 que tenemos de este signo, empezando por la más próxima a la curva de distribución normal. Mayor nivel de homogeneidad sólo tenemos para la variable *c_09: Sentimiento de participación en el proceso de Reforma LOGSE*.

Hemos de destacar que la curtosis positiva no va vinculada a media alta, ya que el *sentimiento de participación en el proceso de Reforma LOGSE* se señala como la de media relativa más baja de las 49 variables paramétricas principales.

Igualmente el coeficiente de asimetría coloca a esta variable como de las más asimétricas negativas (la 32 entre las 33 sesgadas a la izquierda por tener en la derecha las puntuaciones de mayores frecuencias). Sólo la *a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado* es más asimétrica negativa. Los valores se concentran de manera destacada en la parte superior de la distribución, no sólo porque conforme aumentan los valores también aumentan sus frecuencias, sino también porque se produce una subida muy desproporcionada para la puntuación máxima, la de 10. Si observamos el histograma desde el otro extremo, hay irregularidades: No tenemos un ascenso progresivo, sino que la más baja de las puntuaciones, el 0, tiene mayor frecuencia que cada una de las tres siguientes, el 1, el 2 y el 3. Aunque esto no sea relevante, podemos reparar en ello porque se nos dice que hay quienes se empeñan en separarse de la mayoría con su muy baja puntuación.



La correlacionabilidad de esta variable es bastante mayor que las de las dos anteriores, que, desde una perspectiva meramente laboral tendrían que ser muy predominantes. Una de nuestras hipótesis es que el ejercicio docente conlleva unas características muy diferenciadoras de otros empleos por cuenta ajena a causa de la manera en que se lleva a cabo en los flujos de las conciencias de los alumnos sus propios procesos educativos. Sin embargo los docentes, como atestigua el título de la hermosa, aunque también crítica y no menos criticable, obra de Ada Abraham, también son personas y la vocación tampoco se nos muestra como un concepto de máxima correlacionabilidad: Sólo dentro de las ocho variables de aspectos que estudiamos por los que se podría producir satisfacción en el ejercicio docente, tenemos dos de mayores índices de correlacionabilidad, *Satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares* y *por otros problemas personales*, que, por tanto, explican mejor o se relacionan más con el conjunto de elementos que constituyen la profesión que estudiamos.

La suma de los cuadrados de los coeficientes de correlación de la *Satisfacción*

del ejercicio docente por el grado de vocación con las otras 48 variables paramétricas principales que estudiamos es de 1,074, por la que ocupa el lugar 18 entre las 49. Entre las 77, a que llegamos añadiendo a las mismas las dicotómicas y demográficas, con 1,37, ocupa el lugar 26. En ambos casos tenemos a la variable entre las primeras del segundo tercio por su lugar de orden entre las demás, por lo que le precede un número bastante considerable.

5.9. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por las circunstancias del alumnado

Tanto en nuestra investigación como en el *Estudio exploratorio* la media del subítem de la satisfacción por la menor problemática del alumnado, 7,26, ocupa el tercer lugar entre los ocho que medimos. Ocupa también un lugar destacado, el octavo, entre las de las 49 variables paramétricas que estudiamos. El 95% central de los valores probables oscila entre 7,06 y 7,45. Del *Estudio exploratorio* no sólo su media corregida por el cambio de escala, de 6,57, sino, incluso, su media directa, de 6,91, quedan significativamente por debajo de la que obtenemos aquí.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
a_03_4	7,26	8	10	0,726	8	7,06	7,45

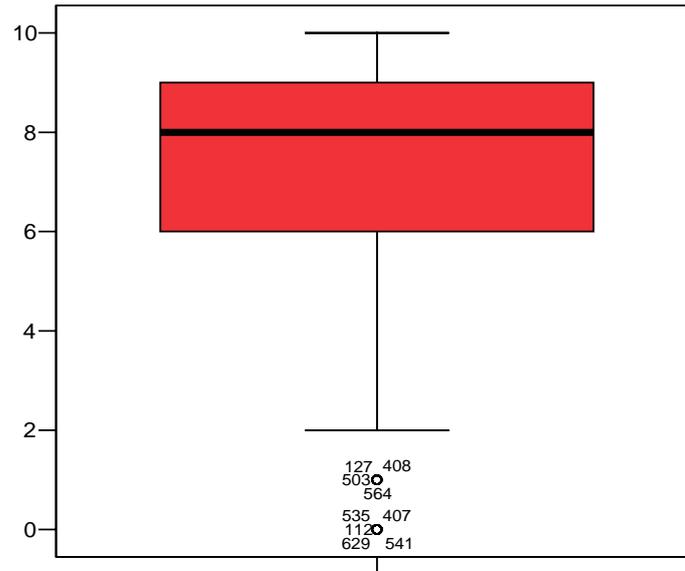
La mediana de 8 y la moda de 10 no vuelven a presentar la estructura propia de las distribuciones de asimetría negativa, de concentración en la zona alta. La distribución de frecuencias que presenta la variable es la siguiente:

a_03_4: Satisfacción del ejercicio docente por la menor problemática del alumnado.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	1,8	1,9	1,9
1	8	1,2	1,3	3,2
2	18	2,7	2,9	6,1
3	24	3,7	3,8	9,9
4	28	4,3	4,5	14,3
5	50	7,6	8,0	22,3
6	49	7,5	7,8	30,1
7	92	14,0	14,6	44,7
8	121	18,4	19,3	64,0
9	86	13,1	13,7	77,7
10	140	21,3	22,3	100,0
Contestan	628	95,6	100,0	
No contestan	29	4,4		
Total	657	100,0		

Con ella vemos que las puntuaciones de 3 o inferiores, con las que medimos los niveles de «insatisfecho» o de «muy insatisfecho», pertenecen al 9,87% de los docentes encuestados. En la zona simétrica de la distribución, la de los satisfechos o muy satisfechos, tenemos al 69,90% de estos profesores, y en la zona central al 20,22%.

El diagrama de caja nos hace ostensible que los cuartiles de mayor concentración son el tercero y el cuarto, mientras que el primero nos muestra una muy alta dispersión, quedando como casos atípicos las puntuaciones de 0 y de 1.

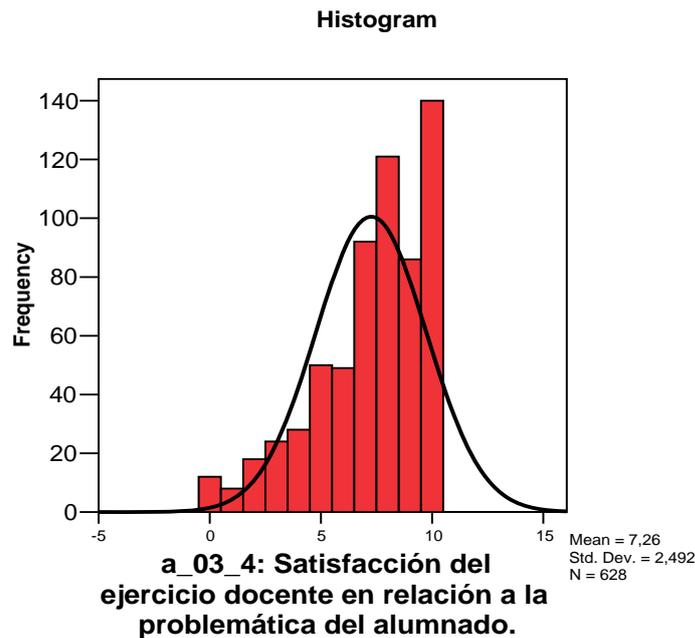


a_03_4: Satisfacción del ejercicio docente en relación a la problemática del alumnado.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_03_4	2,492	,343	13	-0,958	-26	-9,827	0,347	+6	1,784

Las medidas nos muestran bastante homogeneidad de los docentes respecto a la variable que aquí estudiamos, ya que tenemos un bajo cociente de variación, con el lugar décimo tercero, en orden ascendente, entre los cuarenta y nueve de sendas variables paramétricas principales, y una curtosis positiva (la sexta, empezando a contar desde la más próxima a 0, a la normalidad, entre las 19 de este signo que tenemos entre las 49 paramétricas principales que estudiamos), siendo la tipificada suficientemente significativa (nivel de significación de 0,04).

El coeficiente de asimetría cuantifica la tendencia de los docentes a las puntuaciones altas en esta variable. De -0,958 y tipificado de -9,827, nos pone en evidencia una asimetría muy significativa. Le corresponde el lugar 26 entre las 33 asimetrías negativas, en orden de menor a mayor.



La correlacionabilidad de esta variable con las demás es escasísima: Con sumas de 0,503 y de 0,58, ocupa los lugares 43 y 64, respectivamente, entre las 49 y 77 variables que estudiamos. Es decir, explica muy poco del conjunto de elementos que caracterizan al ejercicio docente.

5.10. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional

En el sexto lugar entre los ocho motivos de satisfacción que aquí estudiamos tenemos la movilidad profesional del ejercicio docente. Se trata de un concepto, al menos, bisémico: para unos puede significar posibilidad de ascenso, de mejora profesional; para otros puede significar inestabilidad, cambios incómodos causados por la empresa privada propietaria del centro o por la Administración pública, por las necesidades del servicio. Esa bisemia parece que se traduce en la distribución: el 39,59% se nos presentan como satisfechos o muy satisfechos, pero tiene enfrente a un sólido 29,95% que se nos muestran como insatisfechos o muy insatisfechos, quedando en la zona central (para nosotros los de puntuaciones de 4, de 5 y de 6) el 30,46%.

La distribución de frecuencias que nos resulta es la siguiente:

a_03_5: Satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	91	13,9	15,7	15,7
1	23	3,5	4,0	19,6
2	27	4,1	4,6	24,3
3	33	5,0	5,7	29,9
4	38	5,8	6,5	36,5
5	78	11,9	13,4	49,9
6	61	9,3	10,5	60,4
7	55	8,4	9,5	69,9
8	79	12,0	13,6	83,5
9	37	5,6	6,4	89,8
10	59	9,0	10,2	100,0
Contestan	581	88,4	100,0	
No contestan	76	11,6		
Total	657	100,0		

La media de esta variable se nos sitúa muy poco por encima del punto central de la escala, en 5,21, con el 95% central de las probables entre 4,94 y 5,47. La media del *Estudio exploratorio* era de 5,35, con su equivalente, en escala de 0 a 10, de 4,83. Aunque esta última no queda comprendida entre los límites del 95% de las medias probables, no podemos por eso llegar a considerar diferencias significativas entre las medias de ambas investigaciones. Hay que tener en cuenta para ello que, aunque el cálculo de la media equivalente es matemáticamente correcto, no debe darse en la realidad las diferencias que encontramos porque los sujetos encuestados, a excepción de los que puntúan con los dígitos más bajos, probablemente asignen los mismos, tanto en escala de 1 a 10 como en la de 0 a 10. Otra razón para admitir que no se da diferencia significativa entre las medias es de tipo estadístico: Calculamos las medias probables desde los datos de nuestro cuestionario, pero también podríamos considerar las medias probables con los del *Estudio exploratorio*. Éstas, con un N más bajo, tienen límites del 95% central de las medias probables más distantes, que abarcarían con más frecuencia nuestras medias. El problema para estos cálculos es que no disponemos de las desviaciones típicas de las puntuaciones correspondientes. Toda esta argumentación la

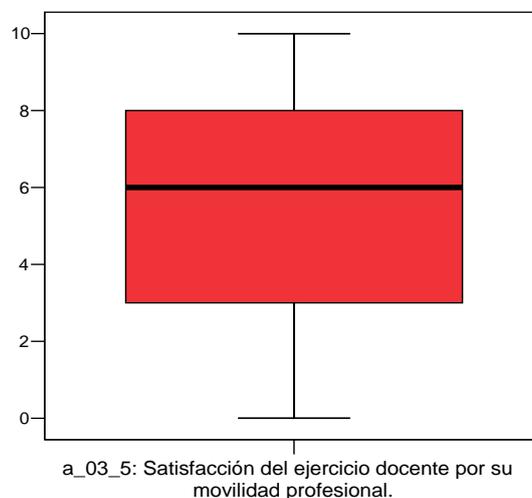
hacemos para llegar a la convicción de que las diferencias entre nuestra media y la del *Estudio exploratorio* parece que se pueda considerar como significativa, que, al menos, respecto al motivo de satisfacción o de insatisfacción de la movilidad profesional del ejercicio docente los profesionales de la educación probablemente no han cambiado en los años que separan las investigaciones.

La mediana es de 6, pero la moda es de 0. Este valor viene a confirmar la ambigüedad del concepto que estudiamos. Hay muchos docentes que rechazan la movilidad profesional porque para ellos es equivalente a inseguridad, a inestabilidad.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_03_5	5,21	6	0	0,520	27	4,94	5,47

Como veremos poco más adelante, el valor de la moda no cambia la estructura de asimetría negativa de la distribución.

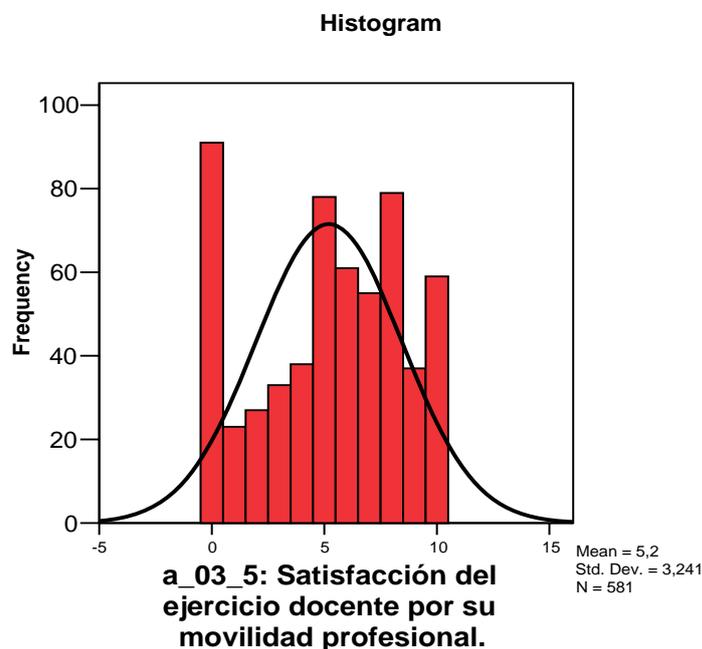
La mediana, 6, superior a la media, nos viene a indicar que tenemos mayor concentración de puntuaciones en el tercer y en el cuarto cuartil. Pero el diagrama de caja nos muestra una distribución mucho más regular que las anteriores: No hay tantas diferencias en los niveles de concentración de frecuencias en los cuatro cuartiles. Por otra parte, la alta frecuencia de la moda impide que sus casos, de 0, queden como atípicos.



Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_03_5	3,241	,623	42	-0,267	-9	-2,633	-1,089	-28	-5,380

La asimetría, sin dejar de ser significativa, es menor que la de los motivos de satisfacción o insatisfacción del ejercicio docente que hemos estudiado anteriormente: La novena (la octava con valores tipificados) desde la más próxima a la normalidad entre las 33 que tenemos con signo negativo, de las 49 variables paramétricas que estudiamos.

Esta relativa proximidad a la normalidad se debe a que se nos muestran dos colectivos bien diferenciados. Por ello tenemos una alta heterogeneidad. El cociente de variación, que ocupa el lugar 42 entre 49, y la curtosis, muy alta de signo negativo (lugar 28 entre 30 de este signo) también nos hacen ostensibles esos dos colectivos.



Estabilidad y promoción son dos factores de satisfacción contradictorios que tienen sus efectos positivos según las circunstancias personales.

5.11. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares

El penúltimo motivo, entre los ocho que estudiamos, son las propias circunstancias familiares. Nos encontramos, pues, ante un motivo menos influyente que los anteriores en la satisfacción del ejercicio docente.

Como distribución de frecuencias de las puntuaciones tenemos la siguiente:

a_03_6: Satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	93	14,2	16,0	16,0
1	27	4,1	4,6	20,6
2	26	4,0	4,5	25,1
3	31	4,7	5,3	30,4
4	37	5,6	6,4	36,8
5	129	19,6	22,2	58,9
6	57	8,7	9,8	68,7
7	56	8,5	9,6	78,4
8	70	10,7	12,0	90,4
9	32	4,9	5,5	95,9
10	24	3,7	4,1	100,0
Contestan	582	88,6	100,0	
No contestan	75	11,4		
Total	657	100,0		

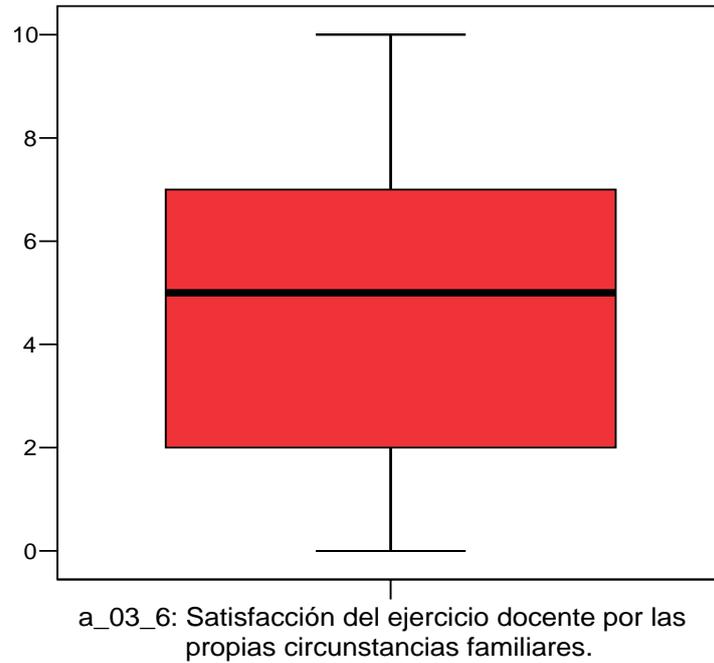
De esta distribución de frecuencias se deriva que prácticamente coinciden los porcentajes de los que piensan que las circunstancias familiares son muy poco o poco influyentes (30,41%) en la satisfacción del ejercicio docente y los que dicen que son bastante o fuertemente influyentes (31,27%), quedándose entre unos y otros, en la zona intermedia, el 38,32%.

La media de la variable se sitúa en 4,79, y su moda y su mediana en 5. Entre las 49 principales de tratamiento paramétrico ocupa, por la media relativa, el lugar 33, comenzándose por la más alta. La media en el 95% central de sus probabilidades oscilaría entre 4,55 y 5,03. Para esta misma variable en el *Estudio exploratorio* se obtuvo una media de 5,19 que se situaba por encima del límite superior que señalamos, pero hemos de tener en cuenta que procedía de la escala de 1 a 10, cuando la nuestra es de 0 a 10. Su equivalente en ésta sería de 4,65. Como ésta se sitúa dentro de los límites del 95% central de las medias probables, no hace falta mayor argumentación para considerar que no tenemos diferencias significativas entre las medias de ambas investigaciones.

La escasa distancia entre la media y la mediana y la moda (ambas de 6) nos hace pensar en una pequeña asimetría, en una escasa diferencia entre la concentración en la zona superior y de la inferior de la distribución, que fundamentalmente ya hemos visto.

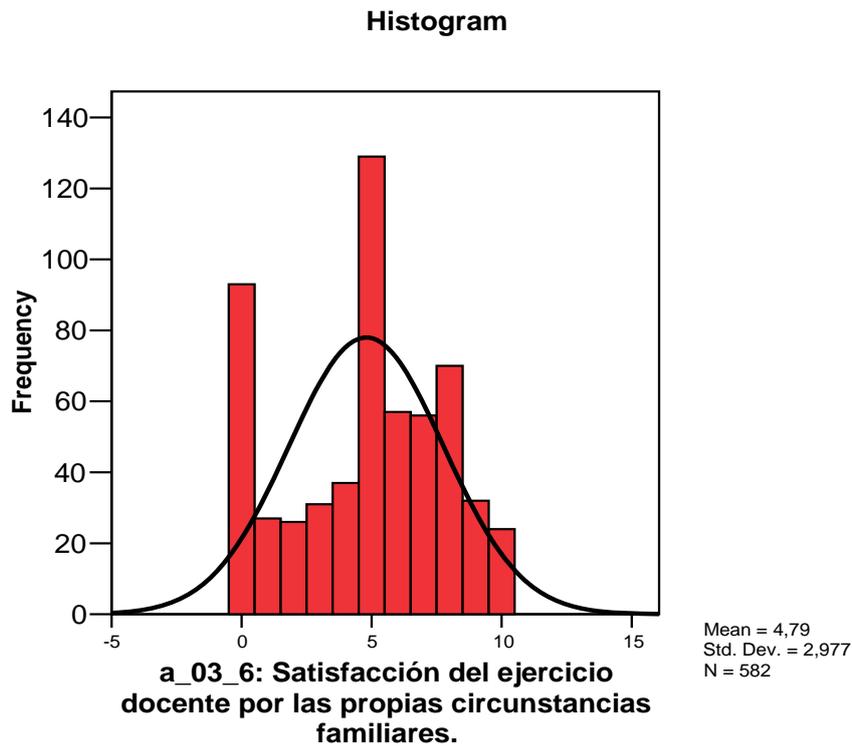
Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_03_6	4,79	5	5	0,479	33	2,5	97,5

A la información que ya tenemos sobre concentraciones de frecuencias, el diagrama de caja nos añade la información sobre los cuartiles: Mayores concentraciones en el primero y en el tercero, menores en el segundo y en el cuarto. Es decir, se nos muestran los profesores como distribuidos en dos grupos muy diferenciados, uno por debajo y otro por encima de la mediana, y ambos con mayores tendencias a las primeras puntuaciones de esos sectores.



Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
a_03_6	2,977	,622	41	-0,237	-7	-2,344	-0,955	-25	-4,725

El coeficiente de asimetría nos muestra un sesgo a la izquierda, bastante reducido según Bisquerra (1987: 54) que considera que los coeficientes comprendidos entre $-0,5$ y $+0,5$ están “dentro de los márgenes de la distribución simétrica”, pero el coeficiente tipificado nos muestra una probabilidad del 99% de que no haya error al identificar como negativa a esta asimetría. En todo caso es sólo la séptima asimetría entre 33 de este signo, ordenadas desde la más próxima a la normalidad.



La curtosis nos muestra menor concentración que en la distribución normal en la zona central y mayor en uno o en ambos lados. Es significativamente negativa y, además, es la vigésimo quinta entre 30 curtosis de este signo que se nos producen entre las 49 variables paramétricas principales. Tenemos, pues, una muy alta heterogeneidad de los docentes respecto al motivo de satisfacción del ejercicio docente que aquí estudiamos.

5.12. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales

Éste es el último motivo de satisfacción del ejercicio docente de los ocho que incluimos en el ítem número 3 de nuestro cuestionario. Sus frecuencias se distribuyen de manera que nos muestran que el 38,29% de los encuestados considera poco o muy poco influyente en su satisfacción profesional sus problemas personales, mientras que el

22,68% los entiende como bastante o muy influyentes, situándose el 39,03% en la zona que convenimos como intermedia.

a_03_7: Satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	113	17,2	21,0	21,0
1	22	3,3	4,1	25,1
2	26	4,0	4,8	29,9
3	45	6,8	8,4	38,3
4	50	7,6	9,3	47,6
5	107	16,3	19,9	67,5
6	53	8,1	9,9	77,3
7	43	6,5	8,0	85,3
8	52	7,9	9,7	95,0
9	12	1,8	2,2	97,2
10	15	2,3	2,8	100,0
Contestan	538	81,9	100,0	
No contestan	119	18,1		
Total	657	100,0		

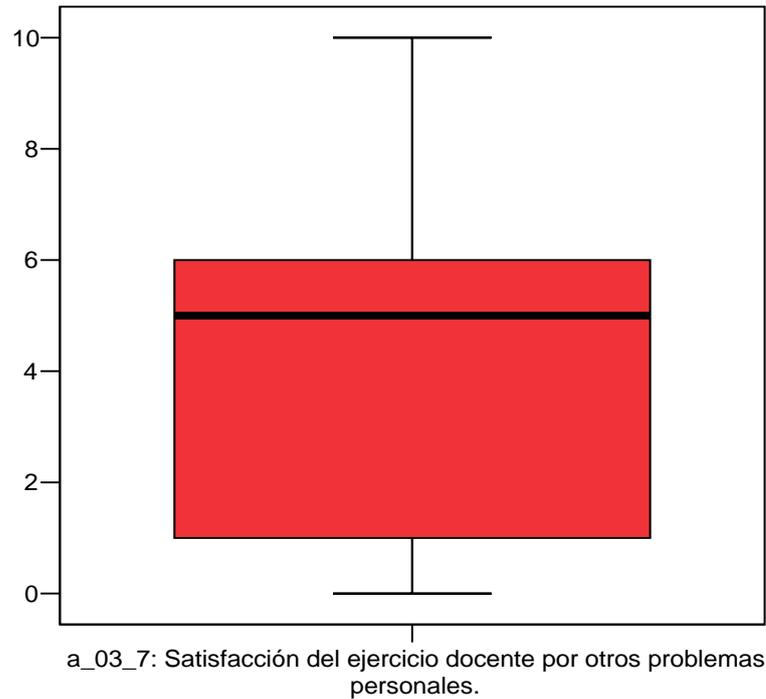
El valor de la media de esta variable, como podemos esperar por los porcentajes que hemos señalado, se sitúa por debajo del punto central de la escala, concretamente en 4,16. De acuerdo a su error típico, el 95% central de sus valores probables podría oscilar desde 3,91 a 4,40. En el *Estudio exploratorio*, en el que se situaba en séptimo lugar, la media obtenida era de 5,04, de la que calculamos como equivalente a 4,49. Como ambas se sitúan por encima de la que para nosotros resulta probable en el percentil 97,5 (4,40), hemos de entender que nuestra media es significativamente inferior a la de dicho *Estudio exploratorio*. Probablemente el profesorado esté viviendo en la actualidad mayores problemas personales que en tiempos anteriores. De los datos empíricos no podemos inducir tipos de problemas. Cualquier interpretación es gratuita, pero, por otra parte, no podemos inhibirnos de la posibilidad de comprender nuestro tiempo y de establecer alguna hipótesis verosímil que nos pueda encaminar hacia el estudio de la problemática personal que puedan estar viviendo los docentes. Vivimos, respecto a tiempos anteriores, en un mundo de muchas más inseguridades en el ámbito de los valores; quizá más problemas en las relaciones de pareja y con los propios hijos.

Muchas veces los docentes están sufriendo a través de sus alumnos los problemas familiares de los mismos, y en algunas de ellas pueden ver reflejados en las familias de sus alumnos sus propios problemas. Todo esto viene a ser el costo de la libertad, el costo de vivir en una sociedad postmoderna en la que hemos soltado las amarras de los llamados principios.

La media, que ocupa el lugar 35 entre las de las correspondientes a las 49 variables paramétricas principales de nuestro estudio, también es inferior a la mediana (5), aunque no a la moda (0), en la que se sitúa el 21% de los que contestan. Así pues, no tenemos la estructura típica de una asimetría negativa, que se nos mostrará muy débil.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
a_03_7	4,16	5	0	0,416	35	3,91	4,40

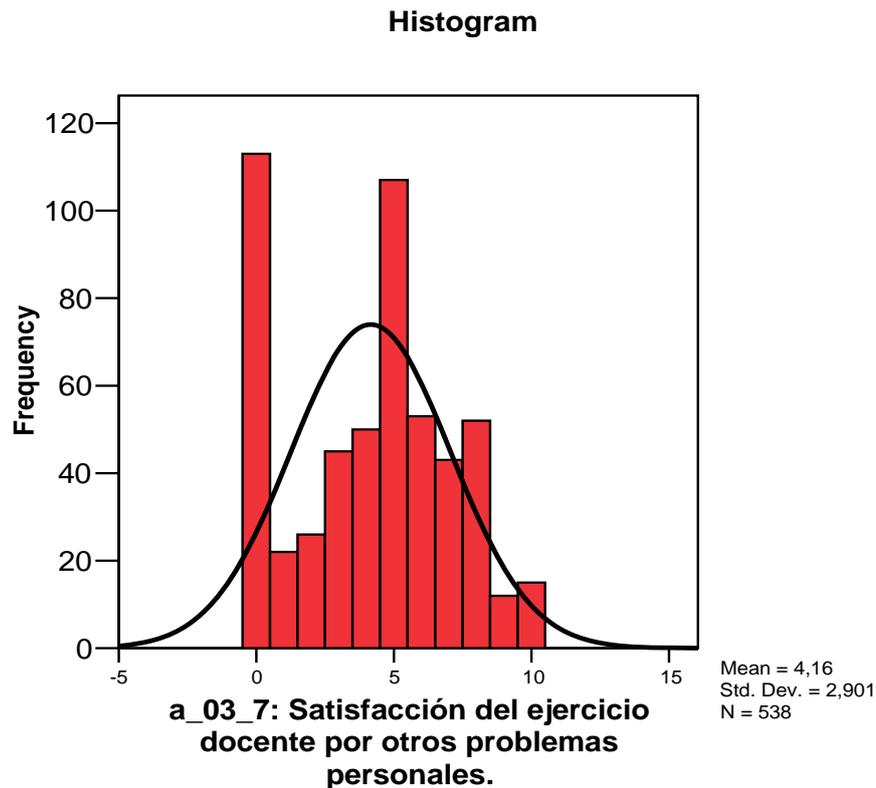
El diagrama de caja nos muestra una estructura de cuartiles bastante anómala: Un primer y un tercer cuartil con puntuaciones muy concentradas, mientras que el segundo y el cuarto las tiene muy dispersas. Con esto se nos viene a repetir, pero con mayor exacerbación la estructura que teníamos en la variable de la satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares, que podría correlacionar bastante con ésta. Si antes decíamos que se nos mostraban los profesores como distribuidos en dos grupos muy diferenciados, uno por debajo y otro por encima de la mediana, y ambos con mayores tendencias a las primeras puntuaciones de esos sectores, también lo podemos decir aquí y con mayor razón.



El concepto de satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales genera un alto nivel de heterogeneidad en el profesorado. El cociente de variación nos viene a decir que sólo otras cuatro (las que ocupan los lugares entre el 46 y el 49) concitan menos homogeneidad. El coeficiente de curtosis, con alto nivel de significación y con signo negativo nos muestra sólo a tres (las de los lugares 28 a 30) con mayor índice de heterogeneidad.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_03_7	2,901	,698	45	-0,035	-2	-0,337	-1,010	-27	-4,806

Como hemos visto que, respecto a los cuartiles, se alternan concentración y dispersión, no podemos pensar en una alta asimetría. La hay en ambas mitades de la curva de distribución, pero estas asimetrías se deben compensar dentro de la totalidad de la curva. Y efectivamente los coeficientes nos muestran una mínima e insignificante asimetría negativa.



Llama la atención ciertos altibajos que se producen en las puntuaciones de la variable. Después de una moda tan alta (el 21 % de los casos válidos), la puntuación 1 baja hasta el punto de que por poco se queda antes del percentil 25. Vuelve a subir las frecuencias progresivamente para los valores 2, 3 y 4, y, ya bruscamente para el 5. El 6 vuelve al nivel del 4 y el 7 al del 3. En el 8 tenemos otra subida; le sigue una bajada relativamente bastante brusca para el 9 y para el 10, aunque se incrementa ligeramente la frecuencia de este último. Esta irregularidad no la llega a detectar el coeficiente de asimetría porque en su mayor parte se compensa dentro de cada ala de la curva, separadas por una media que se sitúa por debajo del 5.

Una de las causas de la irregularidad de esta distribución podríamos pensar que sea la ambigüedad del concepto que tratamos: “*otros problemas personales*”. ¿Cuáles son esos *otros problemas personales*? Para cada docente han de ser distintos. Pero, sin embargo, se producen relevantes correlaciones, con lo que se nos viene a indicar que el concepto no ha de ser tan ambiguo. Nosotros ya hemos apuntado que pueden referirse a

un mundo de problemas propios de una sociedad postmoderna, en la que todos vivimos, pero, parafraseando a George Orwell, aunque todos somos postmodernos, unos somos más postmodernos que otros. La pérdida de principios propia de una sociedad en la que o todo se relativiza o son muy diversos los argumentos de relativización, de ordenación, hace que hayan devenido nuevas formas de sufrimientos a causa de las inseguridades que se generan. En concreto, las rupturas o las inseguridades matrimoniales y los problemas de la educación de los propios hijos, entre otros, pueden verse reflejados en esta variable.

Pero parece claro también que en el profesorado sigue existiendo un buen número de docentes que conservan las seguridades de una época ya muy superada. ¿Explica eso el hecho de que observemos mayor irregularidad en la distribución de la variable y de que haya tendencia a ciertas puntuaciones? Por ejemplo, a la de 5 y a la de 0. Podemos pensar que el 0 ha sido la puntuación de aquéllos que han querido mostrarnos su total insatisfacción en el ejercicio docentes por esos otros problemas personales, a los que no les han sido suficientemente expresivas otras puntuaciones bajas, como el 1 ó el 2. Igualmente hemos de pensar que hay muchos que consideran que su nivel de satisfacción es tan mediano que sólo lo pueden expresar mediante el 5.

Detrás del 5, que se nos presenta como una auténtica segunda moda, tenemos casi por igual al 6, al 8 y al 4. Los 6 y los 4 no llegan a sumar la frecuencia del 5, aunque puede ser difícil en la realidad la diferencia real en niveles de satisfacción/insatisfacción que nos pueden mostrar las de estas puntuaciones. El 8, con la cuarta frecuencia (9,7%) que queda muy poco por debajo de la tercera (la del 6, con 9,9%), se constituye casi como la puntuación real más alta, ya que le siguen un 9 y un 10 que, entre los dos, sólo suman el 5%.

Las diferencias en el profesorado respecto al concepto que estudiamos hacen que se nos presente una de las curtosis más negativas. Sólo tres, como ya hemos dicho, de las 49 variables paramétricas principales la tienen más negativa, *a_03_5: Satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional*, *b_18_6: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de gastos personales* y *a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*. La curtosis

negativa, como sabemos, nos viene a mostrar mayor heterogeneidad en el profesorado con respecto al concepto en cuestión.

La variable que la tiene más negativa, aquélla con la que se opina sobre el actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores, nos puede estar mostrando con este estadístico que hay unos profesores muy ilusionados y comprometidos con la labor educativa y otros, digamos, bastante cansados. Por ello correlaciona de manera tan destacada con la que mide el sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente.

Éste y el anterior motivo de satisfacción del ejercicio docente que hemos estudiado (por *otros problemas personales* y por *las propias circunstancias familiares*), entre los ocho que consideramos, son, por una parte, los dos de más bajas medias, pero, por otra, los dos de mayor correlacionabilidad con los conceptos que corresponden a las demás variables. Evidentemente la media no tiene nada que ver con la correlacionabilidad, pero se puede pensar que se suele otorgar mayores puntuaciones a los conceptos más relacionados con los otros.

Tampoco la altura de la media se corresponde con la mayor homogeneidad del concepto de la variable (mayor igualdad a la hora de puntuarla los docentes). «Media» y «homogeneidad» no se condicionan mudamente. La situación de estos conceptos nos recuerda la investigación de Ada Abraham (1975: 40ss. ó 1987: 38ss.) sobre las características de los docentes, a la que ya hemos hecho referencia. Ella manejaba, además de la media, la desviación típica, indicándole la primera la ordenación de los rasgos docentes y la segunda, en relación inversa, la mayor o menor *estereotipia* en los mismos. Nosotros, que también hablamos del profesor ideal y de configuraciones, pero con diferente aparato estadístico, sobre todo por el uso de correlaciones y de análisis de componentes, gracias a facilidades informáticas que no existían en la década de los años 70, en cuya primera mitad la autora hiciera su investigación. A nosotros, en relación a esta investigación, nos faltaría la muestra de los alumnos, para comparar las valoraciones, si ese fuera nuestro objetivo.

5.13. Estudio de la satisfacción del ejercicio docente por los compañeros

Aunque era el octavo y último motivo de satisfacción de los docentes en su ejercicio profesional para los de la muestra del *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, 1996: 154s.), los que han participado en la nuestra lo han adelantado al cuarto lugar.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_03_8	6,76	7	8	0,676	12	2,5	97,5
						6,58	6,94

Los compañeros también constituyen a la variable correspondiente, de escala de 0 a 10, en la duodécima entre las 49 paramétricas principales de nuestro estudio. Su media, de 6,76, en el 95% central de las probables según nuestra muestra, puede adquirir valores entre 6,58 y 6,94. Esto hace que la distancia hasta el resultado que esta misma variable tenía en el *Estudio exploratorio* (4,15 de media en escala de 1 a 10 y 3,50 en la media equivalente en la escala de 0 a 10) sea muy significativa. Otra cosa no podíamos esperar con destacada diferencia de lugar de orden. ¿Qué explica este cambio en el profesorado en el recorrido de unos diez años? La verdad es que sólo podemos aventuramos a insinuar la explicación que, por nuestra experiencia profesional y por nuestra interpretación de los datos, nos puede parecer más correcta.

Que esta variable haya sufrido un profundo cambio en su valoración puede ser un índice de la gravedad del problema docente: Sintiéndose los profesores sin posibilidad de hacerse escuchar por la Administración, se incrementa la necesidad del apoyo de los compañeros.

Estimamos que para los docentes de nuestra muestra la satisfacción en el ejercicio docente por los compañeros ha de ser bastante importante, aunque, por otra parte, la variable que la mide no sea de las que más correlaciona con las demás. Creemos que para muchos aspectos de la vida docente, como, por ejemplo, la enseñanza en equipo es muy importante para cada docente sentir el apoyo de sus compañeros.

Consideramos que es primordial ante una realidad educativa que frustra en muchas ocasiones. Como es lógico, todos los profesionales se sienten vinculados, se apoyan o buscan el apoyo, ante lo que puedan interpretar como alguna forma de ataque exterior. Podríamos mencionar, a este respecto, el tema del corporativismo. Pero no parece que podamos llegar a más de lo que nos permite la medida del concepto que estudiamos.

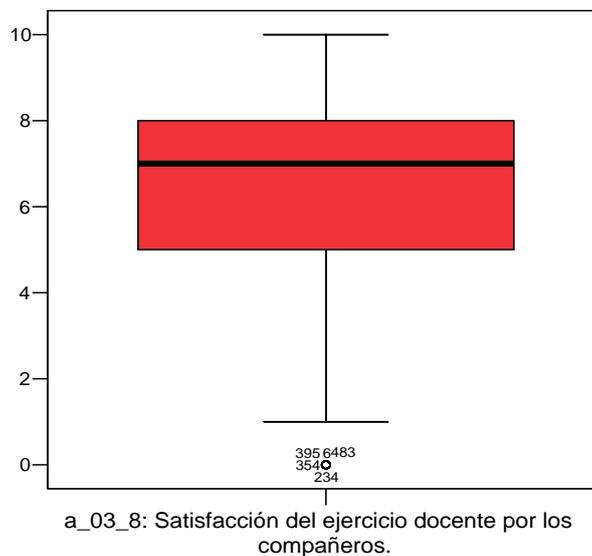
La estructura que establecen media (6,76), mediana (7) y moda (8) ($\bar{x} < mediana < moda$) es la característica de la asimetría negativa, que, como hemos visto, se da en todos motivos de satisfacción que aquí estudiamos, aunque en los de «movilidad profesional» y de «otros problemas personales» se rompe porque la moda se sitúa en ambos casos en 0. En otros, las «condiciones laborales» y las «propias circunstancias familiares», la moda, respectivamente de 8 y de 5, se iguala con la mediana.

a_03_8: Satisfacción del ejercicio docente por los compañeros.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	9	1,4	1,5	1,5
1	13	2,0	2,1	3,6
2	16	2,4	2,6	6,2
3	19	2,9	3,1	9,4
4	23	3,5	3,8	13,1
5	79	12,0	13,0	26,1
6	72	11,0	11,8	37,9
7	120	18,3	19,7	57,6
8	125	19,0	20,5	78,2
9	72	11,0	11,8	90,0
10	61	9,3	10,0	100,0
Contestan	609	92,7	100,0	
No contestan	48	7,3		
Total	657	100,0		

La distribución de frecuencias nos muestra que sólo el 9,36% de los docentes encuestados consideran muy poco o poco influyentes a los compañeros en su satisfacción profesional, mientras que llega hasta el 62,07% los que los ven con alta o con muy alta influencia, situándose el 28,57% en la zona intermedia del 4 al 6.

El diagrama de caja nos muestra la máxima concentración en el tercer cuartil, dispersiones pequeñas en el segundo y el cuarto, mientras que el primero abarca toda la primera mitad de la escala –lo que indica clara asimetría negativa–, con lo que se producen casos atípicos: las puntuaciones de 0, que se alejan excesivamente del percentil 25. Pertenecen a los que no valoran en absoluto a los compañeros como motivo de satisfacción en el ejercicio docente. En el extremo contrario una moda bastante alta, superior a la mediana, y todas las puntuaciones superiores a 8.



La necesidad de apoyo mutuo, que subyace en que los compañeros puedan ser motivo de satisfacción, ha de deberse, en gran medida, a que todos los docentes comparten una cosmovisión, un conjunto de valores y de concepciones del mundo, a cuyos fundamentos sociales se refiere la *sociología del conocimiento* (Berger y Luckmann, 1991: 18, entre otros lugares); a que todos los docentes comparten un subuniverso simbólico (págs. 120ss.), ya que el mundo social aparece “filtrado” para el individuo (págs. 166s.) a causa, no sólo de la socialización primaria, sino también de toda socialización secundaria. No nos cabe duda de que la profesión actúa como forma de socialización secundaria.

En el cúmulo común de conocimiento existen normas para el desempeño de “roles”, normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad, o por lo menos a aquellos que potencialmente desempeñan los “roles” en cuestión. Esta accesibilidad general forma parte del mismo acopio de conocimiento; no solo se conocen en general las normas del “rol” X, sino que se sabe *que* esas normas se conocen (Berger y Luckmann, 1991: 98).

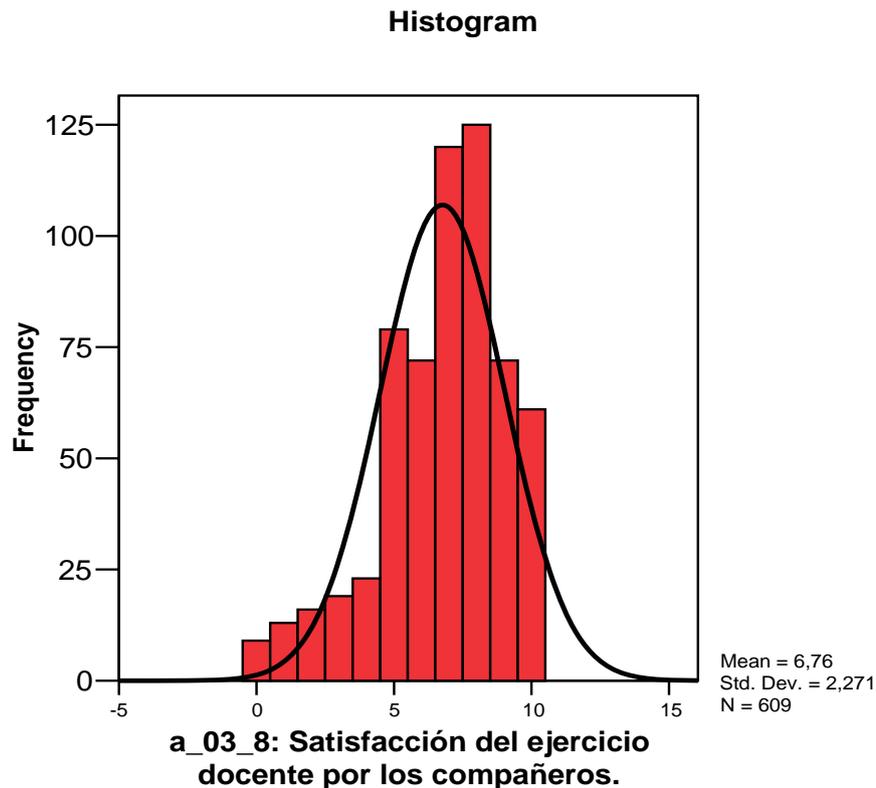
Lógicamente el proceso de socialización secundaria que lleva a cabo la profesión se relaciona tanto con la satisfacción que puedan sentir con sus compañeros los que comparten el mismo empleo, y, en concreto, un empleo tan característico como el docente, de cuya especificidad ya hemos tratado, como con la homogeneidad que pueda darse entre ellos, y también, entre otras cosas, con la posibilidad del trabajo en equipo.

Para los profesores son muy importantes las relaciones con los compañeros. Probablemente porque el problema compartido se haga más llevadero. Además el compañero es una referencia constante que puede convertirse en apoyo o, por el contrario, en quien le muestra sus deficiencias o se despreocupa de sus problemas. Pero en muchos casos las relaciones pueden ser positivas. Las buenas relaciones siempre lo son.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
a_03_8	2,271	,336	11	-0,825	-22	-8,331	0,491	+9	2,482

El cociente de variación y el orden que le corresponde, entre las 49 variables paramétricas principales, nos indican que el sentimiento de *satisfacción en el ejercicio docente por los compañeros* genera bastante homogeneidad. El mismo lugar de orden, el 11, tenemos con la curtosis, que también mide la homogeneidad, si empezáramos a contar, en orden inverso, por el mayor, por el que más se separa de la normalidad, el que ocupa el lugar 19. El mismo lugar le corresponde al valor de la curtosis tipificada. Su valor de 2,482 nos indica que la diferencia con la distribución normal es significativa a nivel de 0,007. En todo caso tenemos a 10 variables de mayor nivel de homogeneidad.

La misma homogeneidad viene a ser causa de que tengamos casos atípicos, de los que se separan del sentir general, que ya hemos observado en el diagrama de caja



En el histograma podemos observar, además de la curtosis, la asimetría: De $-0,825$ (tipificado de $-8,331$) que sitúa a la variable en el lugar 22 entre las 33 de asimetría negativa (de las 49 variables paramétricas principales que estudiamos), en la 12 empezando a contar por la de mayor valor absoluto, con un importante sesgo hacia la zona inferior de la distribución, que es lo mismo que decir con una importante concentración en la zona superior, a la que ya nos hemos referido al comentar el diagrama de caja.

5.14. Conclusiones del estudio de los motivos de satisfacción del ejercicio docente

No sólo nos importa el orden entre las variables, por indicar la graduación de sus conceptos respecto a la satisfacción profesional, sino también si las diferencias de las medias son significativas. Podemos observar que del «grado de vocación» su media

probable en el percentil 2,5 supera, además de a la media central de las «condiciones laborales», a la probable en el percentil 97,5. Por ello hemos puesto doble asterisco para indicar mayor significación. Ninguna de estas dos condiciones se produce entre las «condiciones laborales» y la «problemática del alumnado», por lo que consideramos que la diferencia en las medias no son significativas y que la tercera variable está más cerca de la segunda que de la cuarta.

Todas las demás diferencia son significativas porque las medias centrales de cada siguiente variable no están comprendidas entre las del 95% central de la anterior, pero no le corresponde el doble asterisco a la diferencia entre la «movilidad profesional» y las «propias circunstancias familiares porque las probables de la primera bajan, en su percentil 2,5, hasta 4,94 que es menor que 5,03, valor de la media probable de la segunda en el percentil 97,5.

Satisfacción en el ejercicio docente por	MEDIA	Orden	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5	Sig. Dif con siguiente
• El grado de vocación	8,10	1º	7,94	8,27	**
• Las condiciones laborales	7,43	2º	7,25	7,61	No
• La menor problemática del alumnado	7,26	3º	7,06	7,45	**
• Las relaciones con los compañeros	6,76	4º	6,58	6,94	**
• El salario.	5,74	5º	5,53	5,94	**
• La movilidad profesional	5,20	6º	4,94	5,47	*
• Las propias circunstancias familiares	4,79	7º	4,55	5,03	**
• Otros problemas personales	4,16	8º	3,91	4,40	

Por otra parte, podemos observar que las mejoras y los deterioros en los motivos de satisfacción, respecto a los resultados del *Estudio exploratorio*, siguen prácticamente el mismo orden que las medias del nuestro: Mejoras en las cuatro primeras; situación ambigua en las tres siguientes, aunque la primera de éstas tres sea el «salario», cuando sería el motivo, entre los que no es apreciable ni clara mejoría ni claro deterioro, más próximo al sentido negativo; en último lugar, con la media más baja, encontramos al

motivo en el que se aprecia claro deterioro respecto a los datos de investigación anterior.

Hemos visto que los dos motivos de satisfacción más sólidos, de mayores medias, de mayores homogeneidades –medidas tanto por los cocientes de variación como por las curtosis– y de mayores asimetrías negativas son la «vocación» y las «condiciones laborales». Podemos criticar el concepto de vocación, podemos concebirlo, incluso, como un recurso de los débiles para sentirse reforzados en su labor, pero se nos muestra, sin duda, como un bastión de la gran fortaleza contra el malestar docente. Su media, que lo sitúa como el primer motivo de satisfacción del ejercicio docente, ocupa el tercer lugar entre las 49 de variables paramétricas principales que estudiamos, precediéndola sólo la de la «valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación» y la del «desagrado por el desinterés del alumnado».

Respecto a la homogeneidad la vocación sólo se ve precedida, por lo que respecta a la curtosis, por el «sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE», aunque, en este caso, la homogeneidad no se da en las altas puntuaciones, sino en las bajas.

En cuanto la homogeneidad queda medida por los cocientes de variación, al «grado de vocación» le preceden la «consideración que tiene entre los docentes encuestados la enseñanza en equipo» y la «valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación».

Como más asimétrica negativa (concentración en la zona alta de la distribución) que la variable que mide el «grado de vocación» como motivo de satisfacción docente sólo tenemos, como en el caso de la curtosis, una variable que le precede, que en este caso es la del «desagrado por el desinterés del alumnado».

Muy importante nos parece la relevancia de las «condiciones laborales» como motivo de satisfacción del ejercicio docente». En nuestra cuestión abierta se nos manifiesta muy claramente como una mejora de los tiempos actuales respecto a los anteriores, que ya constataba con el mismo lugar de orden el *Estudio exploratorio*. Para nosotros, además de ser el segundo motivo de satisfacción, la media de la variable

ocupa el séptimo lugar entre las 49 paramétricas principales que estudiamos. En cuanto a su nivel de homogeneidad, se queda con el octavo lugar por el cociente de variación y con el noveno por la curtosis, entre las 19 variables que tienen signo positivo en este estadístico. Tampoco concentra tanto sus puntuaciones en la zona superior de su distribución como la variable que mide la influencia en la satisfacción docente del «grado de vocación», pero es la quinta en este sentido, precediéndola sólo, además de las dos mencionadas en el párrafo anterior, la de «valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación» y la de «desagrado por la indisciplina del alumnado». Con ello estamos mostrando cómo se intercalan los motivos más importantes de satisfacción y de insatisfacción profesional.

El tercer motivo de satisfacción (con media en octavo lugar entre las de las 49 variables paramétricas principales) que se nos muestra, como en el *Estudio exploratorio*, es el relativo a la problemática del alumnado. Lógicamente los docentes prefieren que los alumnos no les resulten difíciles. Pero ello no se opone al hecho de que se ocupen, además de las materias de enseñanza, de sus propios alumnos como personas. Los docentes entienden, según vemos por cuestión abierta, que este interés por el alumnado ha sido uno de los logros de la LOGSE, cuyos principios, en este sentido, han mantenido las leyes posteriores. El nivel de homogeneidad de la variable de este motivo de satisfacción hace que ocupe el lugar 13 por el cociente de variación y el 14 por la curtosis, positiva, entre las 49 principales.

Como cuarto tenemos al que ocupaba el último –octavo– lugar para el *Estudio exploratorio*: los compañeros. Nos parece muy relevante el hecho de que este motivo de satisfacción haya avanzado tanto en estos años. Nos parece, como ya hemos dicho, que esto se debe a la necesidad de apoyo mutuo que tiene los docentes ante una Administración que perciben como sorda e insensible.

Respecto la importancia, más bien decreciente, que los docentes otorgan al salario para su satisfacción profesional, hemos de ver, más bien que la preocupación por la insuficiencia del mismo, la mayor relevancia de los cuatro motivos anteriores, que eran sólo los tres primeros para la muestra del *Estudio exploratorio*. También se da un salto muy importante en homogeneidad-heterogeneidad: Cuando los motivos anteriores (con los lugares 3, 8, 13 y 11, respectivamente, en lugares de cociente de variación, y

con los 2, 9, 14 y 11 en curtosis positiva*) nos mostraba homogeneidad, ya el salario, con el lugar 32 en cociente de variación y el 21 en curtosis**, que empiezan a ser negativa desde el 20, nos indica heterogeneidad. En este caso, dado el valor del estadístico tipificado, estamos en zona de normalidad. La asimetría, aunque es menor que las de las variables anteriores (en el lugar 18 de las 33 con asimetría negativa, empezando por la más próxima a la normalidad, o en el 16 desde la mayor), nos muestra, con su valor tipificado, que el salario todavía concentra sus puntuaciones en la zona alta de la distribución de una manera muy destacada. Nosotros creemos que existe satisfacción por el salario y que el pequeño descenso que se ha dado en su influencia es más bien producto del incremento de la influencia de los compañeros en esa misma satisfacción en el ejercicio docente.

La «movilidad profesional», que vemos como un motivo de satisfacción bisémico (para unos posibilidad de ascenso, para otros inseguridad, si no laboral, sí en destino), ya pasa a tener una media relativa que lo sitúa en el lugar 27 entre las de las 49 variables –es decir, en la segunda mitad–. Nos muestra una alta heterogeneidad: lugar 42 entre los cocientes de variación, comenzando por el menor de las 49 variables paramétricas –octavo desde el mayor– y la tercera de las curtosis positivas, también desde la mayor. La asimetría, aunque sigue siendo negativa y significativa, ya nos muestra una concentración en la zona alta menos destacada que las dos variables que estudiaremos a continuación. Podemos ver claramente la bisemia que indicamos: la diferente percepción del concepto según se pretenda el ascenso o la permanencia en el puesto de trabajo. También podemos entender que la «movilidad profesional» es un motivo de satisfacción de escaso valor para los docentes, para los que sólo prevalece sobre los dos que estudiamos en último lugar. Probablemente suceda algo que aglutina a las dos hipótesis anteriores: Que los que no tengan seguro su puesto de trabajo o interpreten como motivo de inseguridad a la movilidad profesional o simplemente no la valoren, y que muchos de los que sean funcionarios de carrera o contratados fijos o indefinidos tampoco muestren interés por mejorar su situación, aunque de éstos puedan ser incluso una mayoría los que deseen promocionarse.

* En orden inverso desde el de mayor a menor curtosis, que nos mide la homogeneidad: Correspondientes a los lugares 18, 11, 6 y 9 desde la normalidad o curtosis 0. Hay 19 variables con curtosis positivas.

** Correspondiente al segundo lugar de curtosis negativa (19+2).

Las «circunstancias familiares», en séptimo lugar, ya no llegan al punto central de la escala de 0 a 10 –el 5–. Su nivel de heterogeneidad, según el cociente de variación, entre los de las 49 variables, es el inmediatamente anterior –el 41– al de la «movilidad profesional» (genera poca menos diversidad). En curtosis negativa, con el lugar 25 de las 30 de este signo si comenzamos por la más próxima a la normalidad –lo que supondría el lugar 44 contando desde la más homogénea– tiene tres puestos de menor diversidad que la «movilidad profesional». En todo caso, queda muy clara la heterogeneidad. Se entiende esto porque cada docente tiene «sus propias circunstancias familiares» y en ellas no cabe la homogeneidad. La asimetría negativa es pequeña, la menor de todas las anteriores, pero todavía significativa, con lo que se nos indica que hay cierta tendencia a mostrarse a las circunstancias familiares como favorecedora de la satisfacción profesional en mayor número del que indica la media. Esta contradicción queda avalada por la heterogeneidad señalada, pero también nos indica que se puedan sentir con un relativo aislamiento los que puntúan por debajo del punto central de la escala.

Son los «problemas personales» los que se manifiestan como los de menor influencia en la satisfacción profesional: los de menor media y los únicos que, ni siquiera en el percentil 95, superan el 5, el punto medio de la escala. La asimetría, sin embargo, muestra una pequeñísima mayor concentración por encima que por debajo de la media, pero prácticamente nos señala la normalidad en este sentido. No sucede lo mismo respecto a homogeneidad-heterogeneidad ya que para este motivo se da la mayor diversidad cuando se mide con el cociente de variación, aunque su curtosis precede a la de la «movilidad profesional». Si antes, para justificar la diversidad, decíamos que cada uno tiene sus propias circunstancias familiares, ahora hemos de decir que cada uno sufre sus propios problemas personales.

5.15. Motivos de satisfacción del ejercicio docente manifestados en cuestión abierta

En las cuestiones abiertas nuestros encuestados se sienten mucho más libres de responder o de no hacerlo. Quizá porque consideren que no tienen nada que añadir a lo ya señalado en las cuestiones cerradas. En la cerrada que precede, que acabamos de estudiar, han analizado los motivos de satisfacción en el ejercicio docente midiendo de 0 a 10 sus influencias. En la abierta, que pretendemos estudiar aquí, el 47,2% no añade ningún otro motivo ni especifica ni aclara cuando tiene la ocasión para ello. En este porcentaje contamos a quien sólo nos dice algo genérico como: “No estoy ni satisfecho ni dejo de estarlo. Creo que se podrían mejorar muchas cosas y otras están muy bien como están”. Pero el 52,8% aprovecha la ocasión para resaltar los motivos que tienen más relevancia para ellos o para mostrar otros que no figuran entre la cuestión cerrada y que consideran importantes.

El 14,2%, aunque han puntuado muy alto al «grado de vocación» en la cuestión cerrada, muestran de nuevo su importancia y aprovechan para definir el concepto de «vocación» para ellos. Se nos dice, por ejemplo:

- Me encanta ayudar en la sociedad en la que vivo desde mi vocación personal que es la enseñanza primaria, nada que es humano me es ajeno
- Cuando hay vocación se sacan fuerza para superar muchas dificultades.
- Un docente con vocación, con ilusión, es clave para desempeñar su trabajo y de superar muchas dificultades
- El tener vocación de educador y ejercitarla: No ser mero transmisor de conocimientos.
- La vocación es el principal “motor” que impulsa al maestro a trabajar diariamente, ya que es un trabajo que cansa psíquicamente
- Creo que es muy importante la vocación por esta profesión, porque exige mucha atención hacia el alumnado
- Si se hiciera evidente que los/as alumnos/as aprenden-maduran con mi docencia, si pudiera ejercer la vocación docente, entonces si valdría la pena y yo sería feliz
- Lo personal pasa a un segundo plano frente a lo académico adquiriendo la vocación una trascendencia que compensa posibles problemas
- Creo que la enseñanza en colegios e institutos necesita de una gran vocación. Se pueden tener muchos conocimientos pero no ser capaz de transmitirlos.
- La vocación es condición que primará en el caso de circunstancias o problemáticas que puedan presentarse en la función docente
- Si existe verdadera vocación se pueden superar la mayoría de los problemas
- Todas estas causas se pueden resumir en una sola: “mi vocación profesional supera cualquier obstáculo de la vida diaria del docente”.
- Si no tienes vocación este trabajo sería insoportable debido a la tensión que se acumula
- La vocación ya que hace superar situaciones que de otra forma no se resolverían
- Porque la vocación es fundamental para el ejercicio de la docencia
- Me gusta mucho mi trabajo y me satisface el progreso que hacen mis alumnos

- El grado de vocación en la docencia se me antoja fundamental
- La vocación es un factor muy importante en mi opinión, porque te hace ver las dificultades, que son muchas, como un reto. Sin ella, cada día en el colegio es un sacrificio.
- Existen muy pocas, prácticamente ninguna. Lo único que me puede salvar es mi vocación.
- Compensa cuando hay vocación
- La vocación es un factor fundamental
- Sinceramente creo que hay “demasiada” gente que, al carecer de vocación, no se siente nada motivada
- Desarrollar la vocación y ver que nuestros alumnos mejoren su educación (al menos se intenta)
- Si no tiene vocación, estar en la enseñanza resulta muy difícil
- Si tienes una gran vocación y las condiciones de trabajo son óptimas podrás atender con mayor solvencia la problemática de un alumnado que en gran parte se encuentra en las aulas por obligación
- El grado de vocación sería la primera ya que sin ella fallarían otras tales como: las relaciones con los alumnos/as, relaciones con los compañeros/as, las condiciones de trabajo...
- Pienso que una persona estará más satisfecha en su ejercicio docente, si realmente es el trabajo para el que está vocacionada y que quiere hacer realmente
- Es necesaria una gran vocación para enfrentar diariamente la problemática del alumnado y la falta de colaboración de los padres
- Es necesario tener vocación para poder sentir satisfacción en la profesión docente
- Es imprescindible una gran vocación pues nos encontramos con muchos aspectos, (problemática del alumnado, padres...) que nos vencerían si esta vocación no existe

Parece que con estos ejemplos podemos extraer el concepto mayoritario de «vocación docente»: Es el “motor” que hace posible que el docente pueda tener como ideal el desarrollo personal y social de sus alumnos y que pueda superar las dificultades de su profesión.

El 5% resalta como lo más importante del ejercicio docente el trato personal con los alumnos. El 4,2% nos indica que para ellos lo más importante es la satisfacción de observar el progreso de sus alumnos y de colaborar al desarrollo de la sociedad. Algunos valoran expresamente el hecho de que el propio alumno pueda disfrutar con su propio proceso educativo, proceso de desarrollo personal. Para el 2,6% lo más valorable para su satisfacción profesional es el ambiente de trabajo:

- Es fundamental el entorno, sentirse integrado en un equipo en el que existen buenas relaciones y condiciones de trabajo (material, alumnado, taller)
- Ir al trabajo con la ilusión que vas a ejercer tu profesión
- En mi opinión la satisfacción depende de una relación favorable con nuestro entorno laboral
- Creo que en la práctica del trabajo, el fundamental un ambiente agradable y motivador, en el que las iniciativas de los maestros se apoyen y asienten, y esto, sin unas condiciones de trabajo mínimas y unas buenas relaciones con los compañeros, nunca se puede dar

- Que haya buen clima educativo en el Centro, tener buenas relaciones con los compañeros y con los alumnos, sentir que tu trabajo sirve para algo positivo y que esté bien valorado por la sociedad, así como bien remunerado
- Trabajar en un ambiente agradable favorece mucho el ejercicio de la profesión
- Considero muy importante el que haya un buen clima entre compañeros, así como que el docente se sienta realmente bien con el grupo de alumnos y alumnas que tenga
- Si no se está a gusto en el centro (te sobrecargan de trabajo) no hay satisfacción en la educación
- Es necesario sentirse cómodo tanto en el trabajo (ambiente), como en el ejercicio docente, porque todo ello contribuye a la estabilidad y mejora personal
- El ambiente de trabajo ha de ser agradable; mobiliario, compañeros, demás personal
- Forma y clima de trabajo: Dedicación plena, Respeto a los alumnos, Valoración positiva de los alumnos al trabajo realizado.
- Lo que más me satisface es el clima de colaboración entre los distintos sectores de la educación (padres, compañeros, alumnos)
- El clima de trabajo es esencial: Comunicación fluida con el alumnado.

Para el 3,4% lo más relevante para su satisfacción profesional es sentirse valorado por los padres de sus alumnos, por la sociedad, por la Administración, concretando algunos la necesaria colaboración de los padres en la tarea educativa. El 2,4% resalta la importancia de la motivación del alumnado y el 1% señala expresamente como deficiencia del sistema educativo que los alumnos estén desmotivados. Esto mismo nos lo vienen a decir otros muchos docentes con otras palabras. Por ejemplo, los que se refieren a los defectos sociales para los que no perciben remedios en la legislación educativa:

- Deterioro de valores: Respecto a que los cambios en la institución familiar son la causa de la problemática del alumnado. No obstante, la escuela no ha llegado aún a alcanzar el grado de deterioro de la familia. No importa, sólo es cuestión de tiempo.
- El alumno obligado a estar escolarizado hasta los 16 años, sin ningún interés.
- La problemática del alumnado sobre todo en la ESO.
- La problemática del alumnado causada por la estructuración de la LOGSE en lo que se refiere a la ESO.
- Desmotivación del alumnado (nadie quiere hacer nada) y desprotección ante la administración educativa (los políticos sólo buscan los votos) por ello se protege al padre y al alumno antes que al profesor.
- Con la llegada de la LOGSE se ha notado el nivel del alumnado, ahora llevan todos aunque arrastren 5 ó 6 asignaturas de años anteriores, esto hace que los restantes alumnos pierdan el interés por estudiar, pasan de curso independientemente del número de suspensos, luego no tienen por qué trabajar.

Frente a los que ven problemas en el propio sistema educativo se posiciona, al menos, el 0,4% que piensa que éstos se palian con la personalidad del docente. Otros, sin embargo, se refieren al excesivo esfuerzo que requiere su tarea. A las circunstancias o problemática del alumnado como influyente en la satisfacción profesional se refiere el 4,2%:

- La problemática del alumno está influyendo en gran manera en las condiciones de trabajo, así como la falta de apoyo al profesorado por parte de todos los estamentos.
- Las condiciones de trabajo y los problemas que plantea el alumnado posibilitan o no el ejercicio profesional
- Deterioro de valores: Respecto a que los cambios en la institución familiar son la causa de la problemática del alumnado. No obstante, la escuela no ha llegado aún a alcanzar el grado de deterioro de la familia. No importa, sólo es cuestión de tiempo.
- La problemática del alumnado sobre todo en la ESO.
- La problemática del alumnado causada por la estructuración de la LOGSE en lo que se refiere a la ESO.
- La problemática del alumnado: niños con necesidades educativas especiales no por causas físicas, sino por inadaptación al medio escolar existente: problemas de integración, de relación.
- La cercanía a tu domicilio y la problemática del alumnado, son para mí las dos causas principales
- Las condiciones de trabajo, relaciones con los compañeros y problemática del alumnado
- Las condiciones de trabajo es fundamental para poder desarrollar la actividad docente, así como el grado de vocación y la problemática del alumnado
- Las condiciones de trabajo, la problemática del alumnado y las relaciones con los compañeros es para mí lo más importante
- Condiciones trabajo; problemática alumnado y relación con compañeros
- Las condiciones de trabajo, los problemas de los alumnos, falta de interés con la LOGSE y el bajo salario son bases importantes para el ejercicio de nuestra profesión
- Las condiciones de trabajo (incluida la movilidad laboral), las relaciones con compañeros y las circunstancias o problemática del alumnado
- La vocación, la problemática del alumnado y las condiciones de trabajo
- Vocación y problemática del alumnado
- Grado de vocación, problemática de alumnado, circunstancias de trabajo, condiciones de trabajo
- La vocación es condición que primará en el caso de circunstancias o problemáticas que puedan presentarse en la función docente.

Nos resulta de interés la relación de proposiciones en las que se incluye el concepto de «problemática del alumnado» para que se nos muestre que no es negativo para todos los docentes y que puede considerarse sinónimo a «circunstancias del alumnado», y, sobre todo, que hay un buen número de docentes interesados en ayudar a sus alumnos. También podemos observar la multiplicidad de motivos de satisfacción o insatisfacción que muchas veces expresan los encuestados.

El 2% se acuerda expresamente de la importancia de las relaciones con los compañeros para su mejor ejercicio profesional, que incluye el trabajo en equipo. Otros valoran, no sólo las relaciones con los compañeros, sino también con los demás intervinientes en el proceso educativo: padres, alumnos, Administración. Para el 2,8% son prioritarias las condiciones laborales. Para unos son destacables las faltas de respeto

y de disciplina de los alumnos, pero otros resaltan la gratitud del propio alumnado y el hecho de que en su labor encuentran gratificación intrínseca.

Ya hemos visto que el concepto de «movilidad» es interpretado de manera diferente según la situación profesional de los docentes. Eso se palpa con más claridad mediante las respuestas a esta cuestión abierta. En todo caso, son pocos los docentes que se refieren a este concepto.

En general, podemos observar mucho más interés por las motivaciones intrínsecas al ejercicio docente que por las extrínsecas. Guerrero Serón (1996: 186ss) se refiere a dos tipos de recompensas de los docentes en su ejercicio profesional: Las relativas al ejercicio de las tareas propias de la actividad profesional o *intrínsecas*, y las objetivas y externas al desarrollo del trabajo en sí o *extrínsecas*. Dice también que los docentes suelen reconocer como más gratificantes las recompensas intrínsecas, conectadas «con acontecimientos en el aula», según Lortie (1975: 103), relativas a la autonomía personal del profesor en el aula, a los resultados del trabajo docente, a la actitud de los alumnos o el ambiente del centro. En el docente, como también observa Guerrero Serón, se resalta una de las características del profesionalismo, la *centralidad del trabajo*, de tal manera que su ocupación llega a formar parte de su modo de vida, llega a llenar la mayoría de su tiempo, incluido su tiempo de ocio, porque se le convierte en fuente de satisfacción por encima de las recompensas materiales. Lo que más nos llama la atención es que Guerrero Serón diga, con evidente reproche, que es propio de los docentes «silenciar la ambición personal en aras del ideal de servicio», cuando eso es mucho más general en los diferentes ámbitos profesionales, ya que obedece a teorías bien sentadas al respecto. Tenemos la de Maslow (1954) que considera una escala de necesidades en todo ser humano. En el nivel más bajo estarían las fisiológicas y de seguridad que dominan la conducta hasta que se ven satisfechas, entrando entonces a regir el comportamiento otras de nivel superior, la de sentirse el sujeto estimado y reconocido como parte activa del grupo social. Tenemos que considerar, pues, que para la satisfacción profesional, a partir de cierto nivel de salario y de otras recompensas extrínsecas, se activen las necesidades sociales. En el ámbito de la educación, en la que lógicamente han de creer los docentes, es lógico que éstos apoyen su satisfacción en la utilidad social de la misma. Lo mismo nos viene a decir la teoría de la *escuela del desarrollo* que surge de los estudios de Herzberg *et al.* (1959). Se trata de una teoría

dual o de dos factores, que, de hecho, viene a recoger el principio ya clásico de *primum vivere, deinde philosophare*, entendiendo el «filosofar» como el hecho de dedicar la vida a una actividad beneficiosa, más que para la naturaleza biológica del individuo, para su naturaleza social. No hace falta que aquí nos ocupemos de mostrar que el individuo no es posible sin la sociedad. Para ello apelamos a la obra de George Herbert Mead (1999) *Espíritu, Persona y Sociedad*, que tan magistralmente nos muestra el desarrollo del ser humano.

También hay docentes, bastante menos, ciertamente, que muestran su interés por recompensas extrínsecas: El salario ha sido valorado por el 3%, algunos de centros privados que se lamentan de que no estén equiparados a los de centros públicos. La proximidad del centro escolar al domicilio ha sido valorada por el 1%. Las condiciones laborales se ven resaltadas por el 4,4%. No hacen los docentes expresa referencia a sus «otros problemas personales» como influyente en su satisfacción profesional.

6. ESTUDIO DE MOTIVOS DE DESAGRADO DEL EJERCICIO DOCENTE

6.1. Estudio de motivos de desagrado del ejercicio docente

La insatisfacción viene a ser el reverso de la satisfacción. Si se encuentra dificultad para el estudio de ésta, esa dificultad no puede ser menor para el de aquella. Nosotros, con muy pequeño cambio en el cuestionario del *Estudio exploratorio* (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 131ss.), hacemos el estudio de los motivos de desagrado a través de las siguientes variables:

- a_06_1: Desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea.
- a_06_2: Desagrado por el tipo de horario.
- a_06_3: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.
- a_06_4: Desagrado por falta de medios.
- a_06_5: Desagrado por el control de los órganos directivos.
- a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.
- a_06_7: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor.
- a_06_8: Desagrado por la indisciplina del alumnado.
- a_06_9: Desagrado por el sistema perfeccionamiento.

El cambio que hemos considerado necesario hacer –autorizado y sugerido por el propio Dr. De la Rosa y tras el estudio correspondiente*– ha sido el de la sustitución del subítem 6.9, con el que se medía el desagrado por la falta de prelación profesional del docente, por otro en el que el motivo de desagrado viene a ser el sistema de perfeccionamiento del profesorado.

6.2. Estudio de los motivos de desagrado para todos los encuestados con los estadísticos de tendencia central.

De la misma manera que hemos estudiado varios posibles motivos de satisfacción del ejercicio docente, aquí lo hacemos de posibles motivos de desagrado:

Calculadas las medias y ordenadas por ellas las variables, se nos presentan los siguientes resultados:

* El propio estudio de validación del cuestionario.

Desagrado en el ejercicio docente por	Σn_i	Σx_i	MEDIA	Orden entre 9	MEDIA RELAT.	Orden entre 49	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
• 1. Lo rutinario de la tarea.	600	2205	3,68	7	0,37	41	3,46	3,89
• 2. El tipo de horario	605	1765	2,92	9	0,29	44	2,70	3,13
• 3. Intromisión instituciones ajenas	609	3568	5,86	5	0,59	21	5,60	6,12
• 4. Falta de medios	622	4183	6,72	4	0,67	13	6,53	6,91
• 5. Control de los órganos directivos	597	2118	3,55	8	0,35	42	3,33	3,77
• 6. Desinterés del alumnado	633	5207	8,23	1	0,82	2	8,05	8,40
• 7. Pérdida de autoridad del profesor	621	4381	7,05	3	0,71	9	6,83	7,28
• 8. Indisciplina alumnado	629	4933	7,84	2	0,78	4	7,65	8,04
• 9. El sistema de perfeccion.	575	2795	4,86	6	0,49	31	4,62	5,10

Como con los motivos de satisfacción, se hace necesario comprobar la significación de las distancias entre las variables para asegurarnos de que la jerarquización no se debe al azar: Para ello vemos que cada media supera a la siguiente en su percentil 97,5 (condición que sólo deja de cumplir “lo rutinario de la tarea”) y sea inferior a la anterior en su percentil 2,5 (que no cumple “el control de los órganos directivos”). Condiciones más restrictiva sería que cada variable tuviera el percentil 2,5 de su media superior al percentil 97,5 de la siguiente (que no cumple, además de “lo rutinario de la tarea”, “la pérdida de autoridad del profesor”) y el percentil 97,5 inferior al 2,5 de la anterior (de la que se exceptúa, además de “el control de los órganos directivos”, “la falta de medios”).

Tenemos un subítem diferente con respecto al *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, 1996: 163s.) en el que se consideraba como motivo de desagrado la falta de preparación profesional del propio docente. En la aplicación de la encuesta-piloto observamos el rechazo de los profesores a considerar la insuficiencia de su preparación profesional, por lo que sustituimos la cuestión por otra referida al sistema de perfeccionamiento. Los resultados en el *Estudio exploratorio* habían sido:

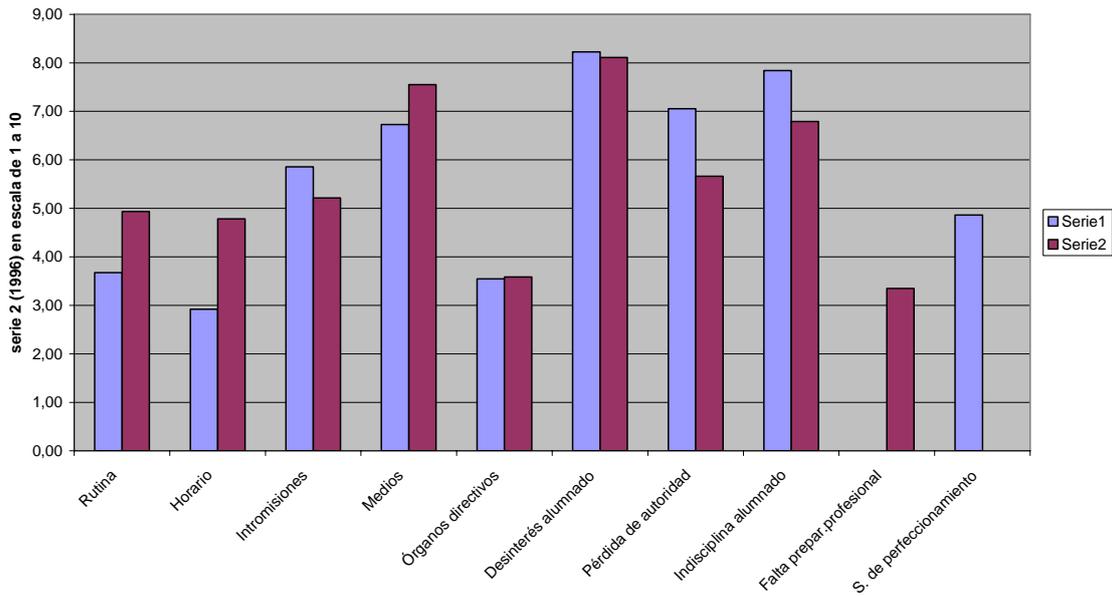
Desagrado en el ejercicio docente por	Σn_i	Σx_i	MEDIA	MEDIA equivalente*	Sign.	Orden
1. Tarea rutinaria	93	459	4,94	4,37	>>>	6
2. Tipo de horario	89	426	4,79	4,21	>>>	7
3. Intromisión instituciones	93	485	5,22	4,68	<<<	5
4. Falta de medios	107	808	7,55	7,28	>>>	2
5. Control de los órganos directivos	94	337	3,59	2,87		8
6. Desinterés del alumnado	108	876	8,11	7,90	<	1
7. Pérdida de autoridad	95	538	5,66	5,18	<<<	4
8. Indisciplina alumnado	106	720	6,79	6,44	<<<	3
9. Falta preparación profesional	86	288	3,35	2,61		9
En la columna de significación tenemos tres signos > o < cuando las medias del <i>Estudio exploratorio</i> fueron significativamente mayores o menores que las nuestras. Un solo signo cuando sólo se comparan las medias directas.						

Con ello observamos que la «falta de medios», considerada como el segundo motivo de desagrado en el *Estudio exploratorio*, pasa a ser para nosotros el cuarto, que el «sistema de perfeccionamiento del profesorado» se sitúa en el sexto lugar, desplazando con ello hacia lugares posteriores a los tres últimos, excepto al correspondiente al «control de los órganos directivos» que, conservando el octavo lugar, de hecho se adelanta en perjuicio del tipo de horario, que se nos presenta como el menos relevante de los motivos de desagrado estudiados.

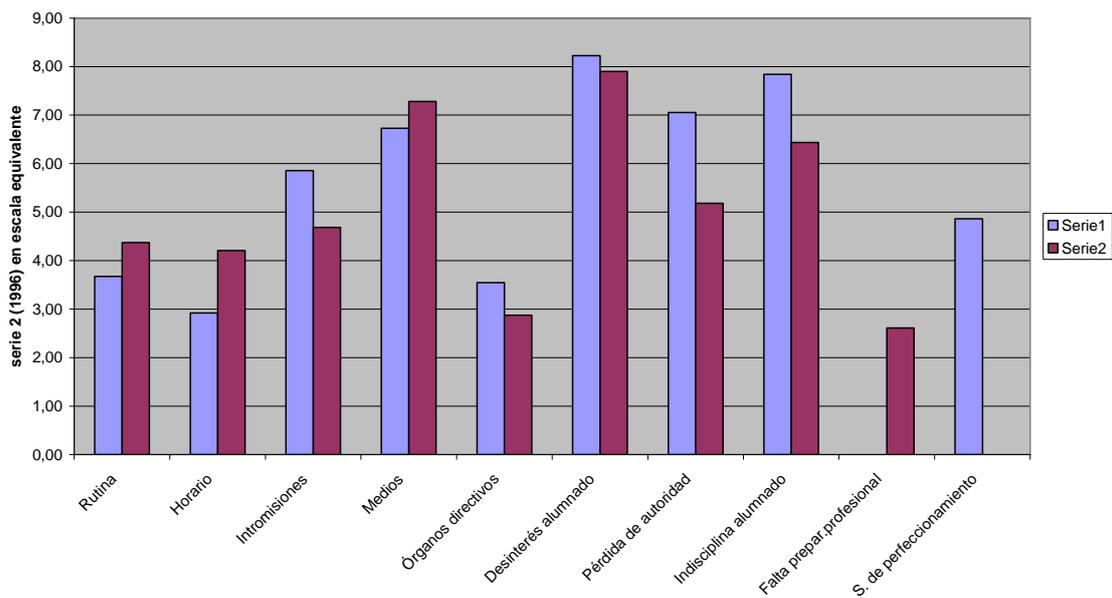
En los gráficos siguientes comparamos nuestras medias con la del *Estudio exploratorio*. En el primero con las medias directamente obtenidas. En el segundo, corregidas las del *Estudio exploratorio*, ya que su escala era de 1 a 10, mientras que la nuestra ha sido de 0 a 10:

* Como ya hemos dicho, la fórmula para la media equivalente sería $10 \cdot (\text{media} - \text{valor mínimo de la escala}) / (\text{valor máximo de la escala} - \text{valor mínimo de la misma})$.

MOTIVOS DE DESAGRADO EN EL EJERCICIO DOCENTE



MOTIVOS DE DESAGRADO EN EL EJERCICIO DOCENTE



Vemos que para los docentes de nuestra investigación son más graves que para los del *Estudio exploratorio* la pérdida de autoridad del profesor y la indisciplina y la intromisión de instituciones ajenas a la docencia (con diferencias significativas porque la mayor de las medias –la directa y la equivalente– de la anterior investigación en los tres casos es menor que el percentil 2,5 de la nuestra) y también el desinterés del alumnado. Por otra parte observamos que les preocupan menos que la tarea pueda ser rutinaria, el tipo de horario y la falta de medios (también con diferencias significativas

porque la menor de las medias del *Estudio exploratorio* en los tres casos es mayor que nuestro percentil 97,5). Del desagrado por el control de los órganos directivos no podemos observar diferencia destacable. Vemos, en definitiva, incremento, en los problemas que más afectan a los docentes dentro del ámbito estrictamente educativo.

Relacionando medias y medianas, tenemos que éstas son significativamente mayores que aquellas (mediana > percentil 97,5) para las variables siguientes:

- Indisciplina alumnado.
- Pérdida de autoridad del profesor.
- Desinterés del alumnado.
- Lo rutinario de la tarea.
- Falta de medios.

Mientras que las medianas son significativamente menores que las medias (mediana < percentil 2,5) para:

- El tipo de horario.
- Control de los órganos directivos.

Entre las variables del primer grupo (ordenadas tanto por las diferencias entre la mediana y el percentil 97,5 como por $(\text{mediana} - \text{media})/\text{media}$), tenemos, aunque en distinto orden, a las cuatro de medias más altas. El segundo grupo (con los mismos criterios de ordenación) lo componen las dos últimas variables, aunque invertidas, por el orden de sus medias.

Con respecto a las modas, observamos que las tres primeras variables por el orden las medias, los desagrados por el desinterés y por la indisciplina del alumnado y por la pérdida de autoridad del profesor, disfrutan de la moda 10; que la cuarta, la de falta de medios, se queda con una moda de 8, y que para la quinta, la de intromisión de instituciones ajenas, la moda vuelve a ser de 10. Las modas de 5 corresponden a variables de menor peso, a las de los desagrados por el sistema de perfeccionamiento y por lo rutinario de la tarea. Las de 0 se quedan para las dos últimas, del control de los órganos directivos y del tipo de horario.

6.3. Estudio de los factores de desagrado docente para los dos géneros

El *Estudio exploratorio* nos mostraba que a las mujeres les preocupaba más que a los varones la pérdida de autoridad de los profesores, la falta de medios, el control de los órganos directivos y la indisciplina y el desinterés del alumnado, y que para los varones son de mayor gravedad el tipo de horario, la intromisión de personas o instituciones ajenas a la docencia, que la tarea sea rutinaria y la propia falta de preparación profesional. Sin embargo, ambos géneros coincidían en el orden de las tres primeras: desinterés del alumnado, falta de medios e indisciplina del alumnado. En los lugares cuarto y quinto se situaban la pérdida de autoridad del profesor, que prevalecía para las mujeres y para todos, y la intromisión, prevaleciente sólo para los varones. En los lugares sexto y séptimo teníamos a que la tarea fuera rutinaria, prevaleciente para las mujeres y para todos, y al tipo de horario, de mayor gravedad para los varones. Ya en los lugares octavo y noveno, teníamos a las variables que medían los desagradados por el control de los órganos directivos y por la propia falta de preparación profesional, en ese orden para las mujeres e invertido para los varones, identificados, por ello, como a los que menos les afecta este control, tampoco importante para las mujeres.

ALTERNATIVAS en el <i>Estudio exploratorio</i>	Medias mujeres	Medias equiv. mujeres	Ord. mujeres	Medias varones	Medias equiv. varones	Ord. varones
1. Tarea rutinaria	4,65	4,06	6	5,18	4,64	7
2. Tipo de horario	4,21	3,56	7	5,24	4,71	6
3. Intromisión de pers. e instituciones ajenas	4,82	4,24	5	5,57	5,08	4
4. Falta de medios	7,73	7,47	2	7,39	7,10	2
5. Control org. directiv.	3,76	3,06	8	3,45	2,73	9
6. Desinterés del alumnado	8,22	8,02	1	8,02	7,80	1
7. Pérdida de autoridad	6,00	5,56	4	5,38	4,87	5
8. Indisciplina alumnado	6,92	6,58	3	6,68	6,31	3
9. Falta preparación profes.	3,19	2,43	9	3,47	2,74	8

En nuestra investigación observamos coincidencia de ambos géneros en todos los lugares, excepto en el séptimo y en el octavo, prevaleciendo en estos dos el control de los órganos directivos para las mujeres y la rutina de la tarea para los varones. Los cinco primeros lugares para ambos géneros lo ocupan:

- El desinterés del alumnado
- La indisciplina alumnado
- La pérdida de autoridad del profesor
- La falta de medios
- La intromisión instituciones de instituciones ajenas a la docencia

En el *Estudio exploratorio* también estas cinco variables ocupaban los cinco primeros lugares, si bien la falta de medios, en el segundo, desplazaba a las demás un lugar desde el suyo. Parece con esto que la falta de medios ha reducido su gravedad como motivo de desagrado en los últimos años.

En nuestra investigación, como en el *Estudio exploratorio*, sin considerar como tampoco en los casos anteriores la significación de las diferencias, prevalece que la tarea pueda ser rutinaria a que exista control de los órganos directivos, aunque para las mujeres antecede la segunda. De todas maneras, se trata de conceptos que preocupan muy poco al profesorado: en los lugares séptimo y octavo para nosotros y sexto y octavo en el *Estudio exploratorio*, dándose para estas variables la misma ordenación relativa para los dos géneros. Ya en el último tenemos para ambos géneros al tipo de horario. En la investigación anterior esta última variable se adelantaba al séptimo lugar –al sexto para los varones.

La falta de preparación profesional ocupaba en el *Estudio exploratorio* el último lugar, aunque para los varones –en el octavo– aún era menos relevante el control de los órganos directivos. Para nosotros ha venido a ocupar el sexto lugar, para ambos géneros, el sistema de perfeccionamiento del profesorado.

Estudiadas las diferencias, observamos que, aún siendo el desinterés del alumnado la primera variable para los dos géneros, la media de las mujeres se sitúa por encima del percentil 97,5 de las de los varones. Lo mismo hemos de decir de la indisciplina del alumnado y de la pérdida de autoridad del profesor. La falta de medio, aunque tiene una media más alta para las mujeres que para los varones no cumple esta

condición de significación. Llega a producirse coincidencia para la intromisión de instituciones ajenas a la docencia.

Desagrado en el ejercicio docente por	MEDIA de mujeres	MEDIA PERC. 2,5 mujeres	MEDIA PERC. 97,5 mujeres	Orden de las medias de mujeres	MEDIA de varones	MEDIA PERC. 2,5 varones	MEDIA PERC. 97,5 varones	Orden de las medias de varones
6. Desinterés del alumnado	8,39	8,15	8,63	1	8,04	7,78	8,29	1
8. Indisciplina alumnado	8,09	7,83	8,34	2	7,55	7,26	7,85	2
7. Pérdida de autoridad	7,23	6,93	7,53	3	6,83	6,49	7,16	3
4. Falta de medios	6,84	6,58	7,09	4	6,60	6,32	6,88	4
3. Intromisión pers. e inst.	5,86	5,51	6,21	5	5,86	5,47	6,24	5
9. Sistema de perfeccionam.	4,63	4,29	4,96	6	5,10	4,77	5,43	6
1. Tarea rutinaria	3,44	3,15	3,74	8	3,96	3,66	4,26	7
5. Control Org. Directivos	3,47	3,18	3,77	7	3,64	3,31	3,97	8
2. Tipo de horario	2,81	2,50	3,11	9	3,06	2,75	3,37	9

De manera significativa preocupan más a los varones, aunque ya en sexto, séptimo y octavo lugares, el sistema de perfeccionamiento, la rutina de la tarea y el control de los órganos directivos –en ésta última variable hemos de señalar un cambio de tendencia, ya que en el *Estudio exploratorio* preocupaba más a las mujeres. El tipo de horario, en último lugar, también sigue siendo relativamente mayor problema para los varones que para las mujeres.

6.4. Estudio de las distribuciones de frecuencias de los factores de satisfacción

Las variables que miden niveles de desagrado docente por diversos motivos nos muestran, entre las 49 variables principales de tratamiento paramétrico, buenos niveles de homogeneidad para las que miden el desinterés (quinta entre 49) y la indisciplina (novena) del alumnado, y también para las relativas a la falta de medios (16ª) y a la pérdida de autoridad del profesor (21ª).

Desagrado en el ejercicio docente por	Desv. Típ.	Coc. Var.	Ord. C.V.
6. Desinterés del alumnado	2,267	,276	5
8. Indisciplina alumnado	2,495	,318	9
4. Falta de medios	2,420	,360	16
7. Pérdida de autoridad del profesor	2,834	,402	21
3. Intromisión instituciones ajenas	3,249	,555	38
9. Sistema de perfeccionamiento	2,899	,596	40
1. Rutina de la tarea	2,650	,721	46
5. Control de los órganos directivos	2,737	,771	47
2. Tipo de horario	2,717	,931	49

Las mayores heterogeneidades se ordenan desde la que mide el tipo de horario (49ª), el control de los órganos directivos (47ª), la rutina de la tarea (46ª), el sistema de perfeccionamiento (40ª) y la intromisión de instituciones ajenas a la docencia (38ª).

LA CURTOSIS DE LAS VARIABLES DE FACTORES DE DESAGRADO DOCENTE				
Variable	Curtosis	Ord. C. (con \pm)	Curtosis tipificada	Ord. C.T. (con \pm)
a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.	2,409	+17	12,420	+17
a_06_8: Desagrado por la indisciplina del alumnado.	1,337	+15	6,872	+15
a_06_7: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor.	0,099	+1	0,506	+1
a_06_4: Desagrado por falta de medios.	-0,053	-3	-0,271	-3
a_06_2: Desagrado por el tipo de horario.	-0,507	-9	-2,557	-9
a_06_1: Desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea.	-0,691	-11	-3,467	-14
a_06_5: Desagrado por el control de los órganos directivos.	-0,769	-16	-3,851	-15
a_06_9: Desagrado por el sistema de perfeccionamiento.	-0,849	-20	-4,174	-21
a_06_3: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.	-0,973	-26	-4,921	-27

Con curtosis positivas (concentración de los datos junto a la media) y significativas (en los lugares 17 y 15 empezando por el 19) tenemos a las variables que miden niveles de desagrado por el desinterés y por la indisciplina del alumnado. Positiva (lugar 1) y negativa (lugar 3 empezando por el 30), pero no significativas, tenemos respectivamente para la pérdida de autoridad del profesor y para la falta de medios. Negativas (con dispersión de los datos) y significativas las tenemos para las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia (lugar 26, desde el 30), para el sistema de perfeccionamiento (en el 20), para el control de los órganos directivos (en el 16), para la rutina de la tarea (en el 11) y para el tipo de horario (en el 9).

Con asimetrías negativas (concentración de los datos en la zona alta de la distribución) y significativas tenemos al desagrado por el desinterés (lugar 33, desde 33) y por la indisciplina (en el 30) del alumnado, por la pérdida de autoridad del profesor (en el 27), por la falta de medios (en el 17) y por la intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia. Cerca de la normalidad queda el desagrado por el sistema de perfeccionamiento.

Con asimetrías positivas (concentración por debajo de la media) y significativas tenemos al desagrado por el tipo de horario (lugar 11 empezando por el 16), por el control de los órganos directivos (en el 7) y por lo rutinario de la tarea (en el 3).

Variable	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Ord. A.T. (con \pm)
A_06_2: Desagrado por el tipo de horario.	0,639	+11	6,429	+11
A_06_5: Desagrado por el control de los órganos directivos.	0,308	+7	3,083	+8
A_06_1: Desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea.	0,240	+3	2,406	+3
A_06_9: Desagrado por el sistema de perfeccionamiento.	-0,163	-4	-1,605	-4
A_06_3: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.	-0,430	-13	-4,348	-13
A_06_4: Desagrado por falta de medios.	-0,606	-17	-6,180	-17
A_06_7: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor.	-0,962	-27	-9,810	-27
A_06_8: Desagrado por la indisciplina del alumnado.	-1,371	-30	-14,075	-30
A_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.	-1,608	-33	-16,557	-33

6.5. Estudio del desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea

La primera variable relativa a desagrado que estudiamos por el orden que tienen en el cuestionario, como ya parcialmente hemos visto, es de las menos relevantes del ítem 6. De los 9 motivos de desagrado que estudiamos, ocupa el séptimo lugar. Era el sexto en el *Estudio exploratorio* (Rosa Acosta, B. de la, 1996: 163s), pero se ha visto precedido por el subítem que hemos introducido como nuevo que pretende medir el desagrado por el sistema de perfeccionamiento del profesorado. Pero el hecho de que conserve básicamente el mismo lugar de orden probablemente no quite que para los docentes de nuestra muestra la media que le asignan al subítem que estudiamos sea significativamente menor.

Antes del estudio de los estadísticos, vamos a observar su distribución de frecuencias:

a_06_1: Desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	108	16,4	18,0	18,0
1	45	6,8	7,5	25,5
2	73	11,1	12,2	37,7
3	59	9,0	9,8	47,5
4	34	5,2	5,7	53,2
5	153	23,3	25,5	78,7
6	48	7,3	8,0	86,7
7	30	4,6	5,0	91,7
8	27	4,1	4,5	96,2
9	8	1,2	1,3	97,5
10	15	2,3	2,5	100,0
Contestan	600	91,3	100,0	
No contestan	57	8,7		
Total	657	100,0		

Según esta distribución de frecuencia, lo rutinario de la tarea influye en el desagrado del ejercicio docente poco o muy poco para el 47,5%, mientras que esta influencia es mucha o muchísima para el 13,33%, quedándose en zona intermedia para el 39,17%.

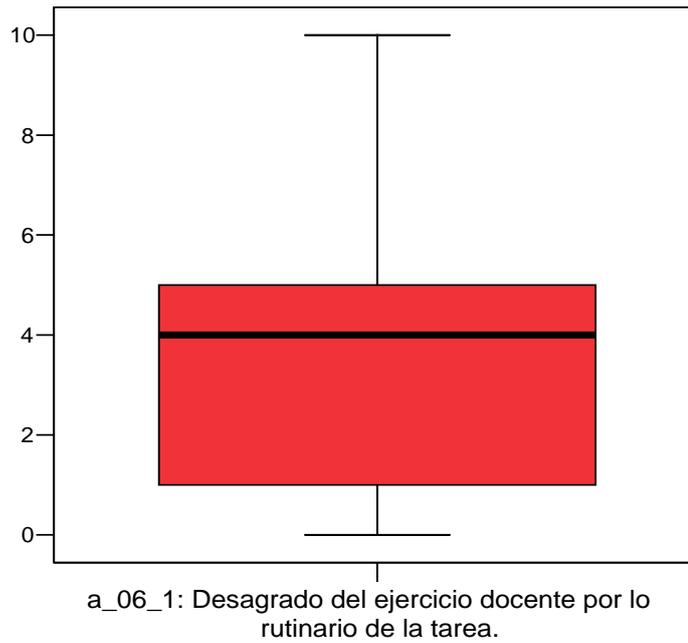
La media, de 3,68, se queda bastante por debajo de la puntuación central de la escala. Con la mediana de 4 y la moda de 5 se nos presenta la estructura típica de la asimetría negativa, con la que, pese a que la media sea baja, las mayores concentraciones estarían por encima de ella.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_06_1	3,68	4	5	0,368	41	3,46	3,89

Como el 95% central de las medias probables oscila entre 3,46 y 3,89 y la media obtenida en el *Estudio exploratorio* era de 4,94, que, corregida para su equivalencia en la misma escala de 0 a 10, se situaría en 4,37, podemos afirmar que nuestra media es significativamente menor que la de 1996, aunque prácticamente conserve el lugar relativo entre los subítems. Entre las 49 variables paramétricas también se nos muestra con un lugar bastante retrasado, el 41.

Hay docentes que se nos muestran muy en contra de que se pueda pensar que la tarea docente pueda ser rutinaria. Eso queda recogido en la distribución de frecuencia en la que la puntuación 0 se nos presenta como una segunda moda.

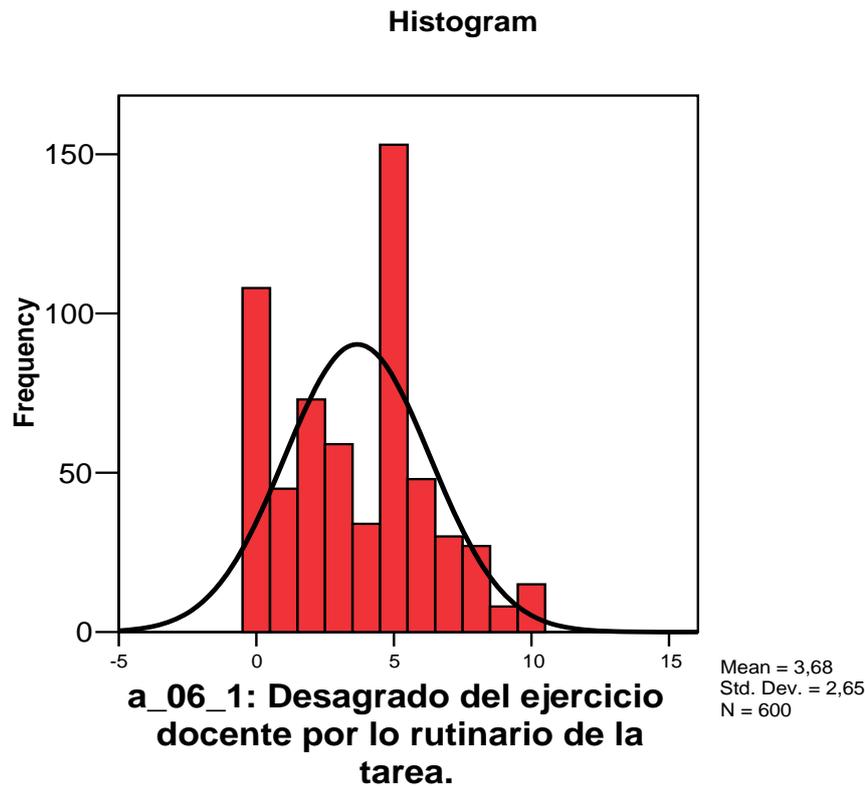
El diagrama de caja nos muestra las máximas concentraciones en los cuartiles tercero y primero, y la máxima dispersión en el cuarto, lo que nos podría hacer esperar una asimetría positiva: Se ven muy distantes de la media y de la mediana a quienes otorgan las puntuaciones más altas.



Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
A_06_1	2,650	,721	46	0,240	+3	2,406	-0,691	-11	-3,467

El cociente de variación y, más concretamente, el lugar que ocupa entre los de las 49 variables paramétricas, nos está indicando una gran heterogeneidad en esta variable. Heterogeneidad también nos muestra el signo negativo de una curtosis que, además, es significativa. Ocupa el lugar 11 entre las 30 de curtosis negativa, empezándose a contar desde la más próxima a la normalidad, con lo que tenemos 19 variables de mayor heterogeneidad, en cuanto medida por este estadístico.

La asimetría positiva, sin dejar de ser significativa, es relativamente pequeña. Ocupa el tercer lugar entre las 16 de este signo. En el histograma podemos observar intuitivamente estas especificaciones:



6.6. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el tipo de horario

Si escaso era el desagrado por la supuesta rutina de la tarea, por el tipo de horario es aún menor, ocupando el último lugar entre los nueve motivos de desagrado que estudiamos, aunque para los encuestados para el *Estudio exploratorio* la variable se situó en séptimo lugar.

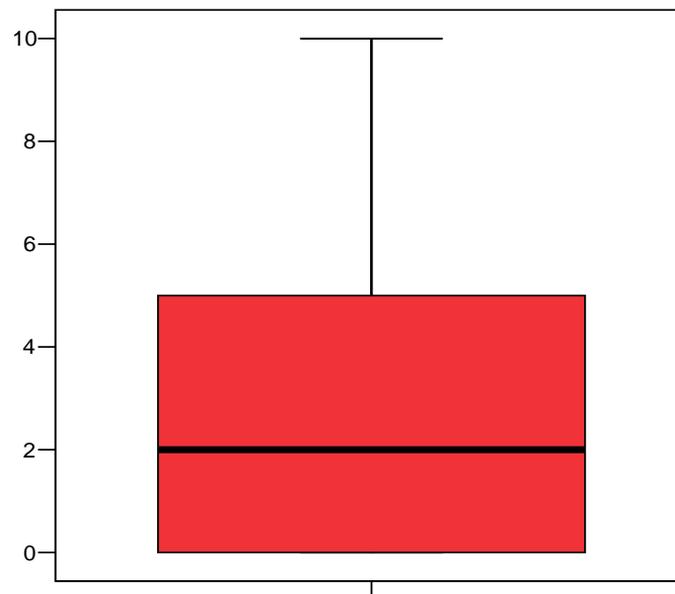
Creemos que el tipo de horario actual, cuando está extendida la jornada continuada, no sólo no es motivo de desagrado, sino que lo que causaría este sentimiento sería el retorno a la jornada anterior, de mañana y de tarde. Pudiera ser que cuando fueron encuestados los docentes que participaron en el *Estudio exploratorio* aún no estuviera tan extendida la jornada única.

La distribución de frecuencias que se nos presenta es la siguiente:

a_06_2: Desagrado por el tipo de horario.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	181	27,5	29,9	29,9
1	50	7,6	8,3	38,2
2	75	11,4	12,4	50,6
3	71	10,8	11,7	62,3
4	32	4,9	5,3	67,6
5	96	14,6	15,9	83,5
6	30	4,6	5,0	88,4
7	27	4,1	4,5	92,9
8	24	3,7	4,0	96,9
9	7	1,1	1,2	98,0
10	12	1,8	2,0	100,0
Contestan	605	92,1	100,0	
No contestan	52	7,9		
Total	657	100,0		

En la zona baja de la tabla se inscribe el 62,31%, en la alta el 11,57% y en la intermedia (puntuaciones 4, 5 y 6) el 26,12%



a_06_2: Desagrado por el tipo de horario.

El diagrama de caja nos muestra tanta acumulación en los primeros cuartiles que el primero queda oculto en el segundo, porque ya la puntuación 0 acapara al 29,9% de

los casos. El percentil 3 abarca más que los dos primeros juntos, y el percentil 4 aún nos muestra mayor dispersión, aunque no llega a tener casos atípicos.

La media, de 2,92 es mayor que la mediana (2) y ésta mayor que la moda (0), con lo que tenemos la estructura propia de una asimetría positiva. La media, con su valor relativo para poder ser comparada con la de distintas escalas, ocupa el lugar 44 entre las de 49 variables paramétricas principales.

Los límites del 95% de las medias probables corresponden a los valores de 2,70 y 3,13, por lo que hemos de entender que nuestra media se diferencia muy significativamente de la obtenida en el *Estudio exploratorio*, de 4,79 en escala de 1 a 10 y de 4,21 mediante el cálculo para la equivalencia con la escala de 0 a 10.

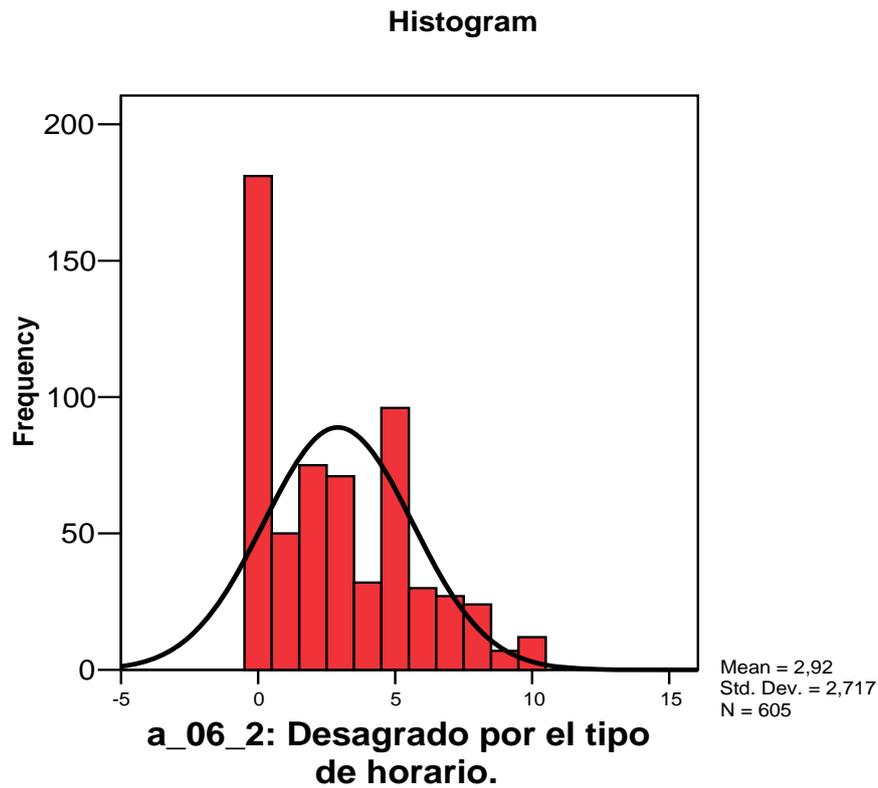
Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_06_2	2,92	2	0	0,292	44	2,70	3,13

Como preveíamos, se nos presenta la distribución con asimetría positiva, en el lugar 11, quedando sólo 5 por encima de la de esta variable con mayor asimetría del mismo signo.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
A_06_2	2,717	,931	49	0,639	+11	6,429	-0,507	-9	-2,557

El cociente de variación, por su lugar de orden, nos muestra que este concepto genera mayor heterogeneidad que todos los demás. Sin embargo, la curtosis, aunque significativa por su valor tipificado, no nos indica tanta heterogeneidad, quedando 21 de las 49 variables paramétricas principales por encima de ésta.

El histograma nos muestra con mucha claridad la alta concentración en la zona baja de la distribución y el sesgo en la zona alta.



6.7. Estudio del desagrado del ejercicio docente por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia

Este motivo de desagrado en ambas investigaciones ocupa el lugar central entre los nueve que estudiamos. Su distribución de frecuencias es la siguiente:

a_06_3: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	67	10,2	11,0	11,0
1	16	2,4	2,6	13,6
2	45	6,8	7,4	21,0
3	28	4,3	4,6	25,6
4	18	2,7	3,0	28,6
5	90	13,7	14,8	43,3

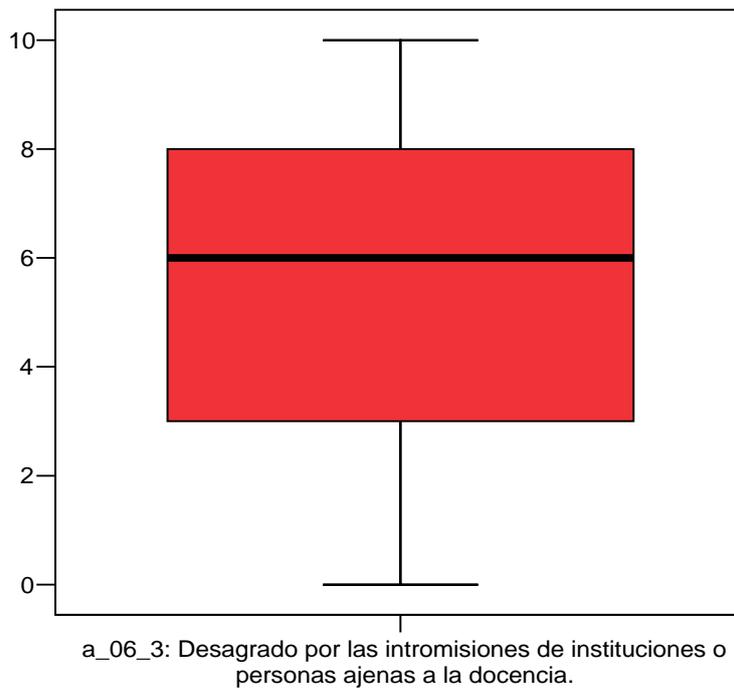
6	49	7,5	8,0	51,4
7	62	9,4	10,2	61,6
8	82	12,5	13,5	75,0
9	48	7,3	7,9	82,9
10	104	15,8	17,1	100,0
Contestan	609	92,7	100,0	
No contestan	48	7,3		
Total	657	100,0		

A simple vista se pueden observar las diferencias con la distribución de la variable anterior. Consideran que este motivo tiene una influencia baja o muy baja en el desagrado del ejercicio docente el 25,62%, mientras que piensan que la influencia es alta o muy alta el 48,60 %, situándose en la zona central del 4, 5 ó 6 el 25,78%.

La media, de 5,86, además de convertir en la quinta a esta variable entre las 9 de los motivos de desagrado, la sitúa en el vigésimo primer lugar entre las 49 paramétricas principales, es decir también muy cerca del lugar central, en la primera mitad. Los valores del 95% central de las medias probables son 5,60 y 6,12. Como la media obtenida en el *Estudio exploratorio*, de 5,22 en escala de 1 a 10, equivalente a 4,68 en la de 0 a 10, queda por debajo de la nuestra en el percentil 2,5, concluimos que la media que hemos obtenido es significativamente mayor que la de la investigación anterior, si bien entonces este motivo de desagrado también ocupaba el quinto lugar entre los que estudiamos. Parece, pues, entonces, que en estos últimos años se ha incrementado el desagrado por las intromisiones de personas ajenas a la enseñanza. No nos sorprende esto cuando encontramos entre las proposiciones que se nos comunican en las cuestiones abiertas que la Administración ha proporcionado demasiado poder a las Asociaciones de Madres y Padres, y éstas pueden ser una de las instituciones ajenas a la docencia que se entromete en el ejercicio docente.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
a_06_3	5,86	6	10	0,586	21	5,60	6,12

Las relaciones entre media (5,86), mediana (6) y moda (10) nos indican que la asimetría puede ser negativa. El diagrama de caja, por su parte, nos indica bastante regularidad, aunque también con claridad mayores concentraciones en los cuartiles tercero y cuarto que en el segundo y en el primero.

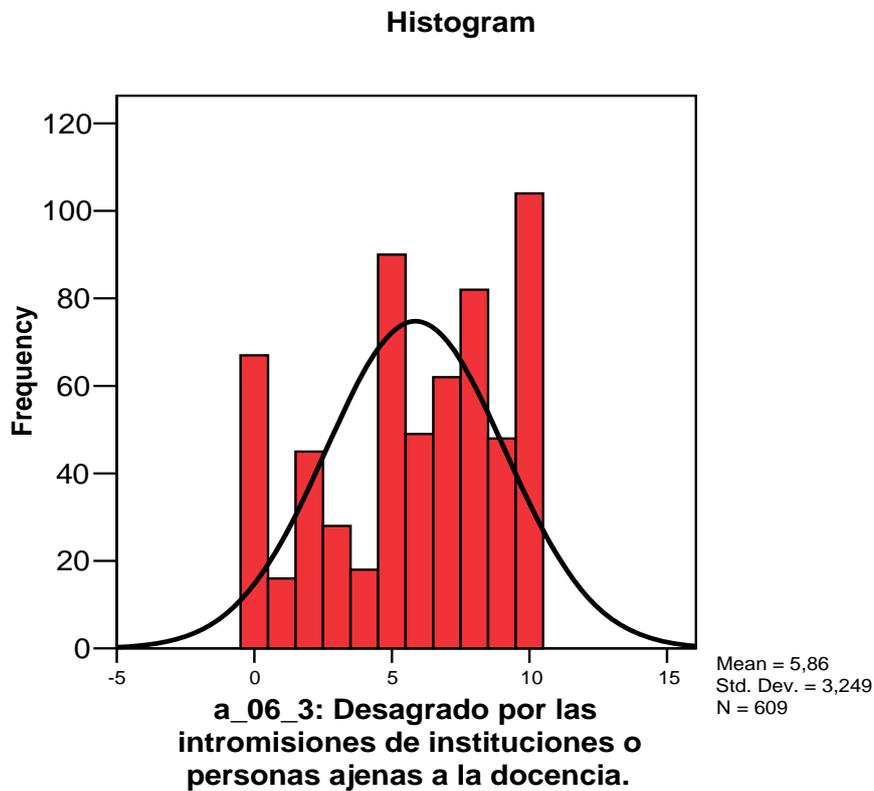


Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
a_06_3	3,249	,555	38	-0,430	-13	-4,348	-0,973	-26	-4,921

La asimetría negativa, mejor que por el diagrama de caja, queda expresada por su coeficiente propio, tipificado con valor que indica que el sesgo es significativo. Sin embargo hay 20 variables de las 33 paramétricas con asimetría negativa que las tienen mayor.

El cociente de variación, como índice de la homogeneidad-heterogeneidad entre los docentes que genera el concepto, nos muestra que hay 11 variables de mayor heterogeneidad. La curtosis (también significativa) reduce esta cantidad a 4, por lo que muestra mayor nivel relativo de heterogeneidad.

Esta asimetría, no demasiado alta, y esta heterogeneidad, ciertamente mayor, intuitivamente nos la hace presente el histograma:



6.8. Estudio del desagrado del ejercicio docente por la falta de medios

La falta de medios es, entre nueve por sus medias, el cuarto motivo de desagrado. Las puntuaciones obtenidas se han distribuido de la siguiente manera:

a_06_4: Desagrado por falta de medios.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	12	1,8	1,9	1,9
1	8	1,2	1,3	3,2
2	18	2,7	2,9	6,1
3	25	3,8	4,0	10,1

4	35	5,3	5,6	15,8
5	97	14,8	15,6	31,4
6	61	9,3	9,8	41,2
6,5	1	,2	,2	41,3
7	100	15,2	16,1	57,4
8	115	17,5	18,5	75,9
9	54	8,2	8,7	84,6
10	96	14,6	15,4	100,0
Contestan	622	94,7	100,0	
No contestan	35	5,3		
Total	657	100,0		

Los que minimizan la importancia de la falta de medios para el desagrado docente sólo llegan al 10,13%, mientras que los que consideran a este motivo como alta o muy altamente influyente representan el 5,84%, situándose en la zona intermedia el 31,03%.

No creemos que en la mayoría de los otros trabajos por cuenta ajena –quizá en ninguno– a los trabajadores les preocupe la falta de medios. Parece que lo normal sería considerar que ese es problema del empresario. Si éste no pone los medios suficientes simplemente será responsable de la consecuencia en los resultados. Pero el trabajo docente, aunque sea por cuenta ajena, tiene una gran dosis de autonomía y el docente se siente responsable de los resultados.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_06_4	6,72	7	8	0,672	13	6,53	6,91

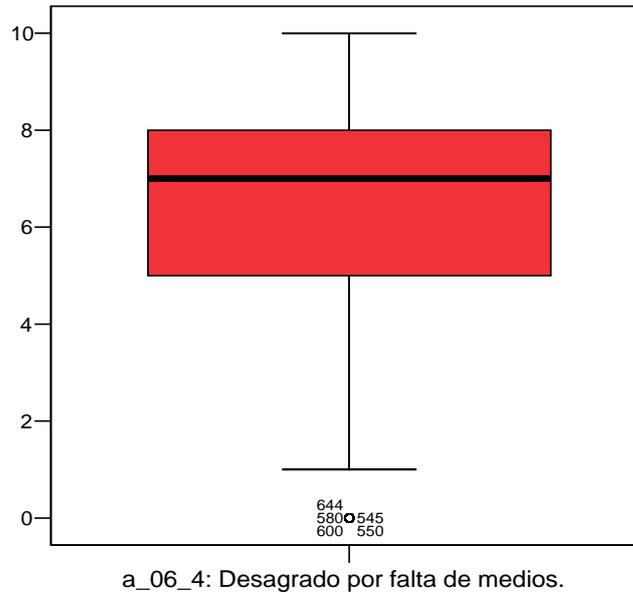
La media, de 6,72, es menor que la mediana y que la moda, por lo que tenemos la estructura propia de una asimetría negativa. Para los docentes que participaron en el *Estudio exploratorio* la importancia de este motivo de desagrado era aún mayor: Ocupaba el segundo lugar y la media obtenida fue de 7,55 y la corregida por la equivalencia de escalas de 7,28. Los dos valores se situaban bastante por encima del correspondiente a nuestro percentil 97,5 (6,91), por lo que la diferencia es significativa

Las respuestas a nuestra cuestión abierta del ítem 1.ter para que cada docente tuviera la oportunidad de expresar los aspectos en que consideraba que el ejercicio docente estuviera significativamente mejor y significativamente peor que en tiempos anteriores, muchos han contestado que sólo se ha mejorado en aspectos materiales. Por ello cabe cierta sorpresa para considerar que, aún con eso, la falta de medios sigue siendo una preocupación relativamente importante. Entre las 49 variables principales de tratamiento paramétrico la media de ésta ocupa el lugar décimo tercero.

Las variables que se han adelantado a ésta desde el *Estudio exploratorio* son de las más relevantes en el nuestro: la relativa a la *indisciplina del alumnado* y a la *pérdida de autoridad del profesor*.

¿Sucedió esto porque entonces la *indisciplina* y el sentimiento de *pérdida de autoridad del profesor* fueran menores? Por lo que reflejan las variables al respecto las percepciones de *indisciplina del alumnado* y de *pérdida de autoridad del profesor* en la actualidad constituyen problemas muy graves. Siempre lo han sido, pero parece que la gravedad ha aumentado significativamente.

La falta de medios nos presenta un diagrama de caja con la mayor concentración en el tercer cuartil y concentraciones más regulares en el segundo y en el cuarto, mientras que destaca la dispersión del primero en el que se incluyen casos atípicos por su lejanía de la amplitud intercuartil. Es decir que a la mayoría de los profesores les sorprendería oír que no existe ningún problema por materiales en la enseñanza.

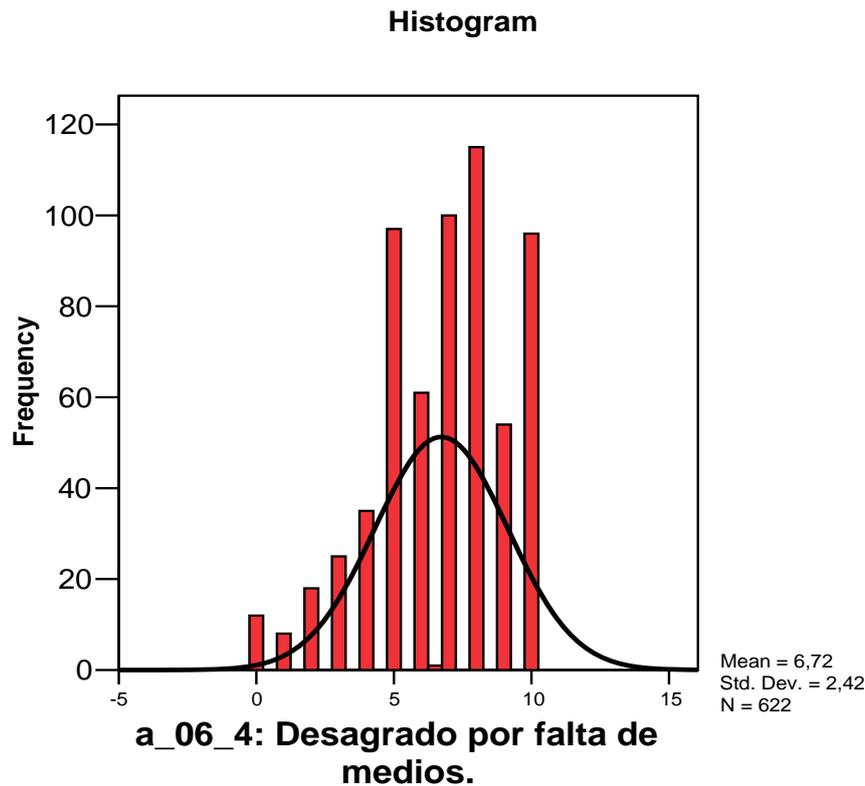


Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_06_4	2,420	,360	16	-0,606	-17	-6,180	-0,053	-3	-0,271

Es la variable número 16 por orden de homogeneidad en cuanto medida por el cociente de variación. En relación a la curtosis ocuparía el lugar 22, ya que le precederían las 19 que tienen este estadístico con signo positivo y los dos de signo negativo de menor valor absoluto. La curtosis, por no llegar su tipificada al valor de significación, concretamente nos indica que la distribución, en cuanto a ella, se aproxima a la curva normal.

En el histograma es fácilmente observable la asimetría negativa. Es decir, que predominan las frecuencias de las puntuaciones más altas, sorprendiéndonos de que esta lacra del sistema educativo, más propia de tiempos de peor nivel económico, todavía sea importante para el profesorado.

El coeficiente de asimetría, -0,606, y su tipificación, en -6,180, sitúan a esta variable en el lugar 17 entre las 33 que tienen este estadístico con signo negativo. El coeficiente tipificado nos muestra claramente que la curva que se describe se aleja significativamente de la normal respecto a la simetría.



No es normal en los demás empleos que los empleados por cuenta ajena, como son los docentes, tengan que preocuparse por la falta de medios. Los medios son elementos que han de poner los empresarios o, en este caso, la Administración educativa, para que los trabajadores puedan rendir lo que les correspondan. Pero los docentes siempre se han tenido que ocupar de sus medios para realizar mejor su función. Sin lugar a dudas, la educación va mejorando en este sentido y así lo reconocen los propios actores que estudiamos, pero la autonomía que conlleva esta profesión tiene su contrapartida en que los medios no les vienen definidos con la claridad necesaria para que el empleador los prevea anticipadamente en su totalidad. Decir esto no significa justificar en todo momento ni a la Administración educativa ni a los empresarios de los centros privados, ya que el ejercicio docente ha carecido en muchas épocas de los recursos materiales necesarios.

6.9. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el control de los órganos directivos

Se nos presenta, entre nueve, como el octavo motivo de desagrado, por lo que podemos pensar que el profesorado se siente con bastante autonomía.

Se presenta la variable con la siguiente distribución de frecuencias:

a_06_5: Desagrado por el control de los órganos directivos.

Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	131	19,9	21,9	21,9
1	35	5,3	5,9	27,8
2	67	10,2	11,2	39,0
3	69	10,5	11,6	50,6
4	48	7,3	8,0	58,6
5	114	17,4	19,1	77,7
6	39	5,9	6,5	84,3
7	45	6,8	7,5	91,8
8	24	3,7	4,0	95,8
9	11	1,7	1,8	97,7
10	14	2,1	2,3	100,0
Contestan	597	90,9	100,0	
No contestan	60	9,1		
Total	657	100,0		

Les preocupa poco o muy poco el control de los órganos directivos al 50,59% de los docentes encuestados. Les preocupa mucho o muchísimo al 15,75%. Se sitúan en zona intermedia la tercera parte, concretamente el 33,67%.

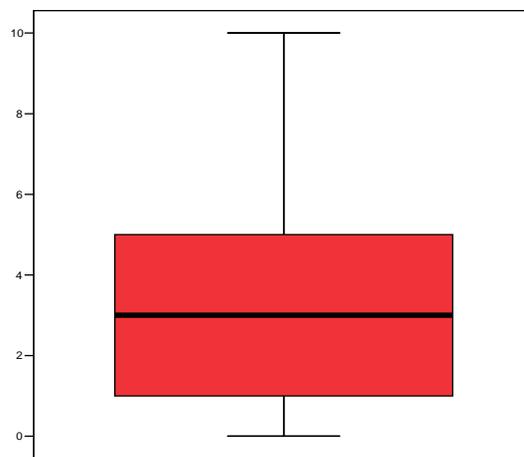
Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_06_5	3,55	3	0	0,355	42	2,5	97,5

La media, de 3,55, puede llegar a 3,77 en el percentil 97,5. La mediana es menor, 3, y el valor con que más puntúan los docentes, la moda, es de 0. Con estas

características la mayor concentración de valores la hemos de tener en la zona inferior de la distribución.

Para la muestra del *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, 1996: 163s.) esta variable, con 3,59 de media en escala de 1 a 10, equivalente a 2,87 en escala de 0 a 10, también era la octava. Podemos pensar, teniendo en cuenta tanto que el 95% central de las medias probables desde nuestra muestra se sitúa entre 3,33 y 3,77 como la posible coincidencia en las puntuaciones realmente otorgadas con escala de 1 a 10 con las que se otorgarían en la de 0 a 10, que la diferencia entre ambas medias no es significativa. En ambos estudio se constata el escaso nivel de desagrado que produce el control de los órganos directivos.

El diagrama de caja nos muestra que los tres primeros cuartiles tienen puntuaciones de 5 y todas las inferiores y que el cuarto asume puntuaciones desde 5 hasta 10, por lo que vemos en éste una gran dispersión, contrariamente a la concentración del primero, con las puntuaciones más bajas.



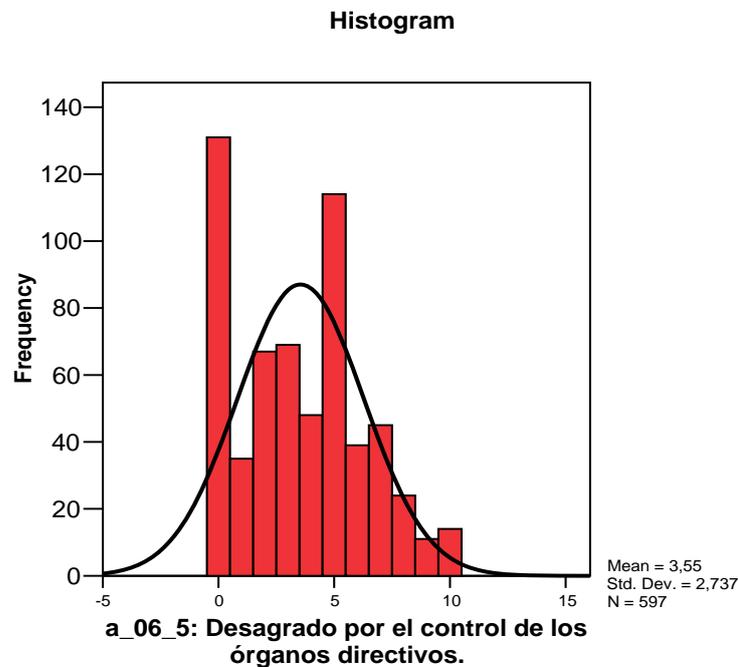
a_06_5: Desagrado por el control de los órganos directivos.

Aunque los docentes, en general, otorgan bajas puntuaciones a este motivo de desagrado, siendo su variable, de las 49 principales de tratamiento paramétrico, la que ocupa el lugar 42 por la media, estamos muy lejos, no ya de la unanimidad –cosa prácticamente imposible en Estadística–, sino de la homogeneidad. La dispersión de los datos que nos muestra el cociente de variación se sitúa en el lugar 47 de los 49. La curtosis, negativa y significativa, también nos indica heterogeneidad, si bien en un lugar

menos alto: En el 35, ya que al 16, que ocupa por el signo negativo, hemos de sumar las 19 de signo positivo que tenemos.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_06_5	2,737	,771	47	0,308	+7	3,083	-0,769	-16	-3,851

La estructura que presentan media, mediana y moda nos lleva a esperar, como resulta, asimetría positiva. En el histograma podemos observar que, después de la moda, la puntuación más frecuente, bastante más alta que la media, es 5, con lo que se confirma la relativa tendencia a la puntuación central de la escala.



La asimetría, como decíamos, es positiva. También significativa. Es la séptima por su valor directo y la octava por el tipificado, comenzando por la más próxima a la normalidad, entre 16 variables que la tienen de este signo, que indica que la mayor concentración se sitúa en la zona inferior de la distribución.

6.10. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el desinterés del alumnado

Este motivo de desagrado es mucho más importante para el profesorado que los anteriores. Es el primero tanto para los docentes que han participado en nuestra investigación como también lo era para los del *Estudio exploratorio*, y su media, entre las de las 49 variables principales de tratamiento paramétrico, ocupa el segundo lugar, precediéndole sólo la de la *Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación*, porque probablemente sea la vocación el elemento que pueda contrarrestar el motivo aquí estudiado y porque se da una alta tendencia a valorar en mucho a la vocación.

Ya hemos visto que para los 633 profesores/as (96,2%, con lo que viene a ser la novena por orden de capacidad de suscitar respuestas) que contestan en esta variable la media es de 8,23, la mediana de 9 y la moda de 10.

Contestan a la cuestión 633 profesores/as (96,3%, con lo que viene a ser la novena por orden de capacidad de suscitar respuestas). Las frecuencias se han distribuido de la siguiente manera:

a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.

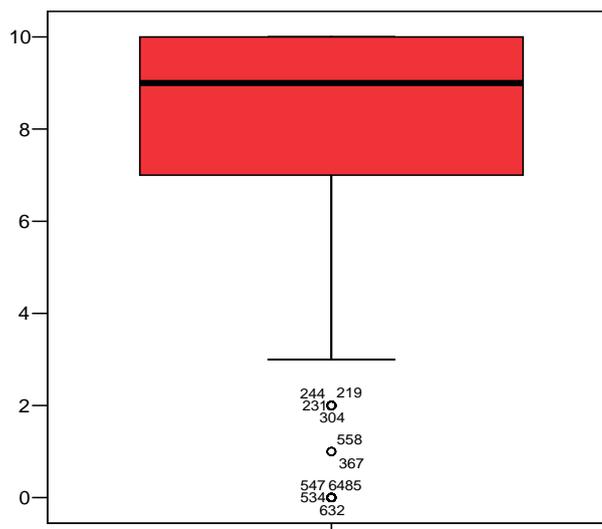
Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	11	1,7	1,7	1,7
1	2	,3	,3	2,1
2	9	1,4	1,4	3,5
3	12	1,8	1,9	5,4
4	11	1,7	1,7	7,1
5	41	6,2	6,5	13,6
6	23	3,5	3,6	17,2
7	56	8,5	8,8	26,1
8	106	16,1	16,7	42,8
9	96	14,6	15,2	58,0
10	266	40,5	42,0	100,0
Contestan	633	96,3	100,0	
No contestan	24	3,7		
Total	657	100,0		

De esta manera han considerado bajo o muy bajo el desagrado por el desinterés del alumnado el 5,37% de los docentes, mientras que lo han visto como alto o muy alto el 82,78%, situándose en la zona central el 11,85%

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_06_6	8,23	9	10	0,823	2	8,05	8,40

La media de la variable, de 8,23 en escala de 0 a 10, comprendida entre 8,05 y 8,40 para el 95% central de las medias probables, es menor que la mediana, que se sitúa en 9, y que la moda, de 10.

No parece que nos corresponda en este estudio tratar directamente del desinterés de los alumnos, de explicarlo, de hacer un estudio sociológico al respecto, sino que hemos de centrarnos en la problemática del profesorado, en la vivencia que los docentes tienen de este problema social, en la repercusión que tiene en su salud, en sus ilusiones, en su capacidad, en su deseo de permanecer o de abandonar el ejercicio docente. Gran parte de esto podemos verlo con el estudio de correlaciones y de análisis factorial.



a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.

En el diagrama de caja podemos ver el fuerte contraste que se produce, por ejemplo, con el de la última variable anteriormente estudiada. Tenemos tanta

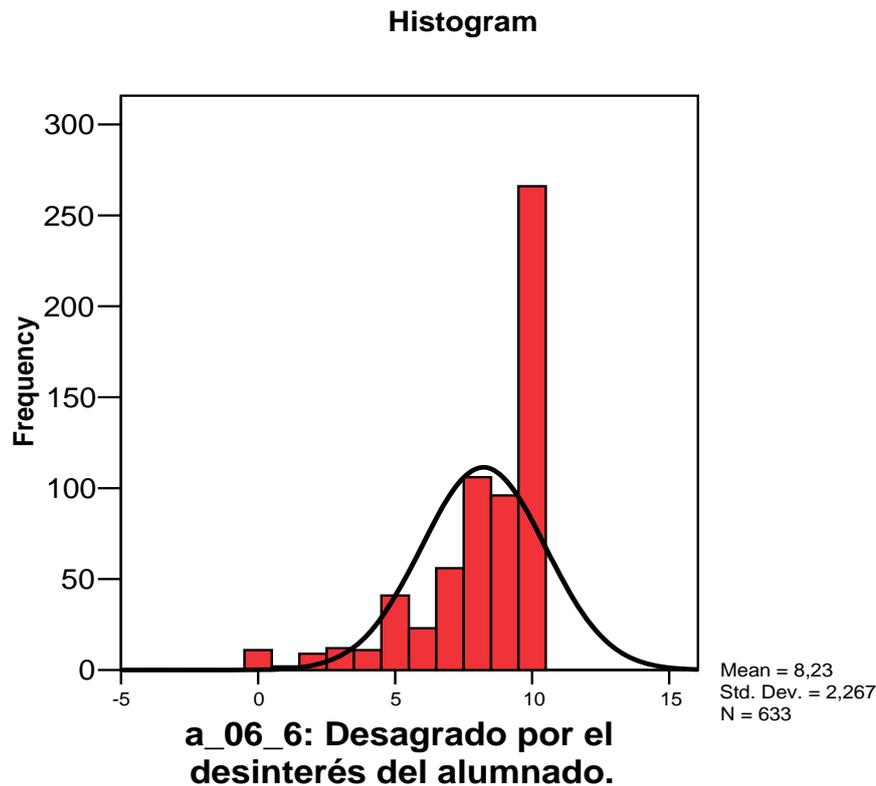
concentración en los dos cuartiles superiores que no se percibe el cuarto. Internamente contrastan estos dos cuartiles con el primero, de gran dispersión, en el que tenemos como casos atípicos las puntuaciones de 0, de 1 y de 2.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_06_6	2,267	,276	5	-1,608	-33	-16,557	2,409	+17	12,420

Pese a los casos atípicos y también precisamente por ella, se produce una alta homogeneidad en esta variable. En el orden de los cocientes de variación la tenemos en quinto lugar. Por la curtosis el lugar sería el tercero, ya que tenemos sólo otras dos variables con mayores valores directos y tipificados en este estadístico: Las que miden el *Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE*, en que la homogeneidad se produce en las bajas puntuaciones, y la *Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación*, también de tendencia a altas puntuaciones

Con menores cocientes de variación, en que la desviación típica se divide por la media, de las cuatro variables que le preceden, tres son de las que tienen tendencias a puntuaciones altas: La de *Valoración de la enseñanza en equipo*, la de *Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación*, la de *Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación*. La cuarta, en que la media no supera en mucho la puntuación central de su escala, es la que se nos constituye como la variable crucial del estudio bivariable y multivariable, la que mide el *Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente*.

Su histograma con curva normal nos pone en evidencia una fuerte asimetría negativa, de $-1,608$, que corresponde a una importante concentración en la zona positiva, de manera que estamos ante la variable, entre 33 que tienen este sentido, de más destacada asimetría negativa. Pero esta asimetría no impide la alta homogeneidad que miden la curtosis y el cociente de variación.



Ya hemos visto que esta variable no tenía valores tan elevados en el *Estudio exploratorio*, sino que se han incrementado significativamente con la aplicación de la LOGSE. Es, sin dudas, uno de los estructurante fundamentales para estudio de la problemática de la función docente.

6.11. Estudio del desagrado del ejercicio docente por la pérdida de autoridad del profesorado

Este otro motivo de desagrado se nos muestra como el tercero en relevancia para los docentes de entre los nueve de la serie que estamos estudiando. El siguiente que veamos será el segundo. Destacan los tres entre todos los demás.

Contestan la cuestión planteada el 94,5% de los docentes que participan en nuestra investigación, distribuyendo sus puntuaciones de la siguiente manera:

a_06_7: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor.

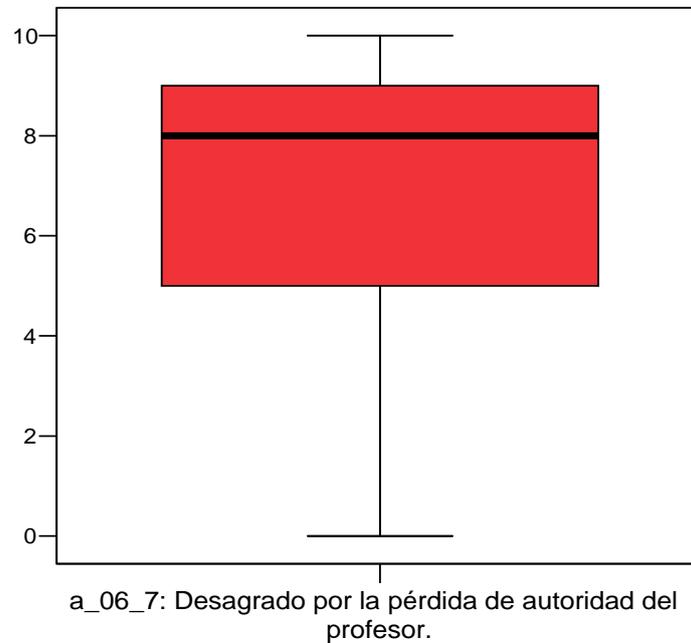
Puntuaciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0	31	4,7	5,0	5,0
1	9	1,4	1,4	6,4
2	21	3,2	3,4	9,8
3	20	3,0	3,2	13,0
4	16	2,4	2,6	15,6
5	76	11,6	12,2	27,9
6	40	6,1	6,4	34,3
7	68	10,4	11,0	45,2
8	98	14,9	15,8	61,0
9	94	14,3	15,1	76,2
10	148	22,5	23,8	100,0
Contestan	621	94,5	100,0	
No contestan	36	5,5		
Total	657	100,0		

Para el 13,04% la influencia de este motivo en el desagrado del docente es baja o muy baja para el 13,04%, pero es alta o muy alta para 65,70% (multiplica por 5 el primer porcentaje), quedándose en zona, digamos, neutra, el 21,26%.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_06_7	7,06	8	10	0,705	9	6,83	7,28

La media, de 7,06, situada en el centro del 95% central de las probables en los percentiles 2,5 (6,83) y 97,5 (7,28), y por debajo de la mediana (8) y de la moda (10), nos describe una previsible asimetría negativa. En el *Estudio exploratorio* quedaba esta variable en cuarto lugar entre las 9 de motivos de desagrado, el valor de la media era de 5,66 y corregido de 5,18, por lo que hemos de considerar que la diferencia de este valor con el que nosotros hemos obtenido es significativo, como también lo ha sido el incremento del desagrado por la *pérdida de autoridad del profesor*, que los docentes han puesto también en evidencia en cuestiones abiertas.

El diagrama de caja no nos muestra tanta concentración como se daba en la variable anterior en el tercero y cuarto cuartil, que llegaban a confundirse, pero no por ello deja de darse una concentración tal que el 50% de las puntuaciones son de 8, de 9 ó de 10. La menor concentración la tenemos en el primer cuartil.



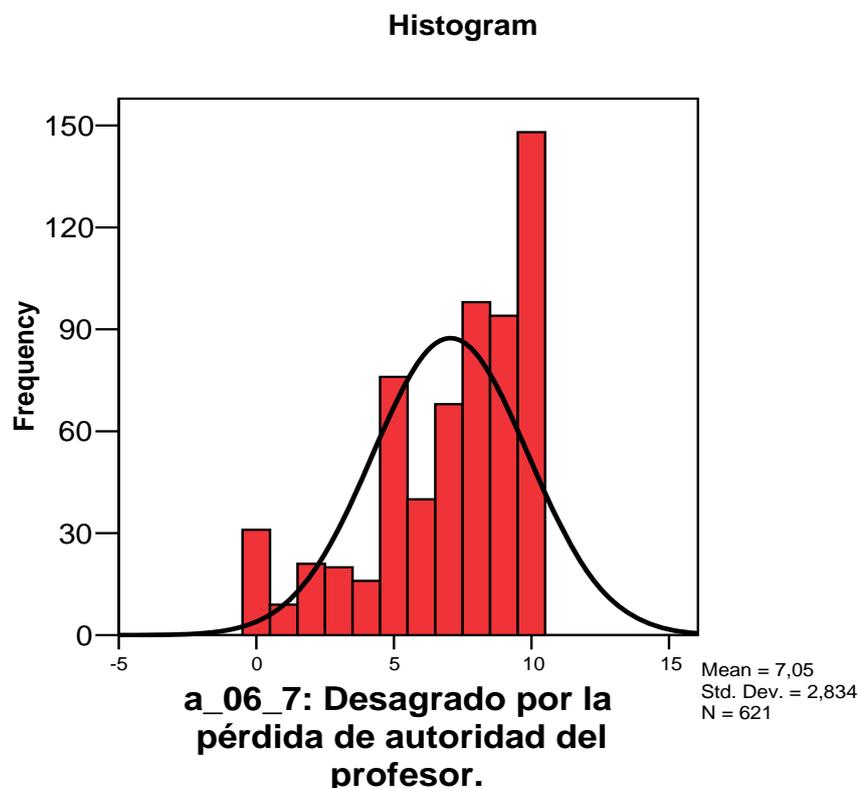
El cociente de variación nos muestra a esta variable en la zona intermedia entre homogeneidad y heterogeneidad. El concepto, por tanto, no concita mayor homogeneidad de la normal. Lo mismo nos viene a decir la curtosis que, aunque positiva, es la primera distanciándose de la normalidad y haciéndolo de manera no significativa.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Típ.
A_06_7	2,834	,402	21	-0,962	-27	-9,810	0,099	+1	0,506

La asimetría sí que nos muestra la alta concentración en la zona alta de la distribución. Que haya quienes puntúen con 0, aunque sea en este concepto de *la pérdida de autoridad del profesor*, viene a ser normal en cualquier distribución. Pero hemos de reflexionar sobre las diferencias entre esta variable y la anterior y la posterior que estudiamos. Prácticamente coinciden en asimetría: La de mayor asimetría entre las

49 paramétricas principales la anterior, que mide el *desagrado por el desinterés del alumnado*, ocupando el lugar 33 desde la más próxima a la normalidad; en el lugar 27 ésta que aquí estudiamos; en el lugar 30 la siguiente, relativa al desagrado por la *indisciplina del alumnado*. Pero en curtosis observamos una gran diferencia: En los lugares 17 (de 19 con signo positivo, que indica homogeneidad), 1 y 15 respectivamente. Además los valores tipificados muestran muy significativas separaciones de la normalidad de la primera y de la tercera de ésta, pero no de la segunda: Tenemos pues homogeneidad en las dos variables referidas al alumnado, pero normalidad en la que mide el desagrado por la *pérdida de autoridad del profesor*. Aproximadamente lo mismo nos indican los cocientes de variación.

Esto significa que respecto a la *pérdida de autoridad del profesor* no llega a darse homogeneidad, ni alta ni baja –si acaso bajísima–, detectándose por ello, si no división en el profesorado –probablemente según sus ideologías–, claramente menor unión. El concepto de *autoridad* para muchos es un concepto excesivamente conservador.



Los mensajes que emiten las variables con sus distribuciones de valores, expresados mediante los parámetros estadísticos, dependen de sus contenidos semánticos. A este respecto la relativa a *la pérdida de autoridad del profesor* es de las más ilustrativas.

6.12. Estudio del desagrado del ejercicio docente por la indisciplina del alumnado

Se nos presenta la indisciplina del alumnado como el segundo motivo de desagrado para los docentes que han participado en nuestra investigación. Para los del *Estudio exploratorio* se quedaba el tercer lugar, ocupando el segundo la *falta de medios*. En nuestras cuestiones abiertas se muestra mejoría en los últimos años ha sido en aspectos materiales, pero también un claro avance en los desagradados de más interés educativos: por el desinterés y la indisciplina del alumnado y por la pérdida de autoridad del profesor, que se nos sitúan en los tres primeros lugares.

La media, de 7,84 (en escala de 0 a 10, comprendida entre 7,65 y 8,04 para el 95% central de las medias probables) es significativamente superior a la 6,79 (en escala de 1 a 10, equivalente a 6,44) que obtuvo el mismo concepto en el *Estudio exploratorio*. Por otra parte, se sitúa significativamente por debajo de la mediana y de la moda, pero, sin embargo, es suficiente para ocupar el cuarto lugar entre las medias de las 49 variables principales de análisis paramétrico. El mismo lugar ocupa en correlacionabilidad, de acuerdo con la suma de los cuadrados de sus coeficientes de correlación de Pearson con las otras 48 variables, inmediatamente detrás de las tres que consideramos como núcleo del primer componente de análisis factorial:

- a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.
- a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.
- a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
A_06_8	7,84	9	10	0,784	4	7,65	8,04

Podemos observar diferencia significativa entre esta variable y la que mide el desagrado por el desinterés del alumnado, que le antecede, siendo la segunda entre las 49 y la primera entre las de desagrado. Esto puede significar que al docente le preocupan más los problemas en cuanto pueden afectar más directamente al alumnado que a sí mismo; que valora más el futuro del alumno que su propio sosiego. Detrás queda, en noveno lugar entre las 49, la pérdida de autoridad del profesor.

En la estructura de las variables, tal como la pone de manifiesto el estudio de correlaciones, vemos, sin embargo, que la indisciplina del alumnado pudiera tener más peso que su desinterés, dada las respectivas sumas de coeficientes de determinación.

En el *Estudio exploratorio* le antecedia el desagrado por la *falta de medios*. Esto nos está indicando que este *desagrado por la indisciplina del alumnado* se ha podido incrementar significativamente en los últimos años, con la aplicación de la LOGSE.

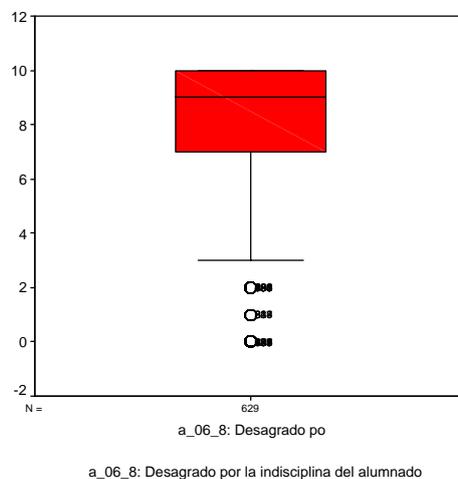
En nivel de homogeneidad viene a ser la novena entre las 49 variables. Nos podríamos cuestionar si los docentes constituyen un colectivo homogéneo o si, por el contrario, está formado por subgrupos que en muchos aspectos tienen conceptos, actitudes y procedimientos contrarios entre sí.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
A_06_8	2,495	,318	9	-1,371	-30	-14,075	1,337	+15	6,872

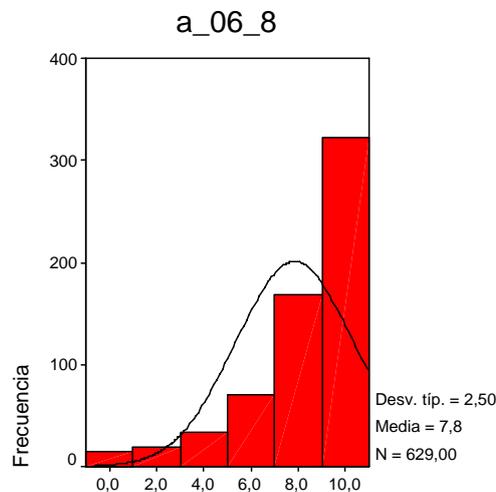
El desagrado por la indisciplina del alumnado y por la pérdida de autoridad del profesor nos puede mostrar dos partes del colectivo con sensibilidades diferentes. Creemos que debemos de huir de los tópicos y de los etiquetajes simplistas y maniqueos. Pero nuestra sociedad funciona dividida, aunque asumiendo, por la mayor

parte de sus miembros, el statu quo que hemos tácita o formalmente consensuado. Y esta división también llega al colectivo docente.

Como en las primeras variables de escala de 0 a 10, el 50% central de la distribución viene ocupado por valores de 7 a 10. Son también valores de 10, lógicamente, los que cubren el 25% superior. Pero ha de haber puntuaciones bastante más baja de 7 en el 25% inferior, de profesores que valoran en bastante menos este desagrado, para bajar no sólo la media, sino también la homogeneidad. La mediana es de 9. Los casos atípicos son los del extremo inferior: 14 con puntuación de 2; 5 que puntúan con 1, y 15 que lo hacen con 0.



El histograma con curva normal parece que nos muestra más aún que los anteriores el predominio de las puntuaciones más altas, ya que el 10 duplica al 9.



a_06_8: Desagrado por la indisciplina del alumnado.

El coeficiente de asimetría, de -1,371 y tipificado de -14,075, hace que esta variable ocupe el lugar 30 entre las negativas, por lo que sólo otras tres son más asimétricas de este mismo signo. El coeficiente de curtosis (1,337 y tipificado de 6,872) también hace a esta variable fuertemente leptocúrtica, con el lugar 15 empezando por el 19, con lo que le consideramos aun mayor nivel de homogeneidad que con el cociente de variación. Tenemos, pues, destacada concentración de valores tanto en la zona superior de la distribución como en la zona central.

6. 13. Estudio del desagrado del ejercicio docente por el sistema de perfeccionamiento

No parece que el sistema de perfeccionamiento sea de los motivos de desagrado que más afectan a los docentes. De entre nueve, ocupa el lugar sexto por su media y el 31 entre las 49 variables principales de tratamiento paramétrico. Su media sólo en los percentiles más altos tiene probabilidad de superar el punto central de la escala utilizada, en el que también se sitúan la mediana y la moda, por lo que podemos pensar en una distribución relativamente equilibrada. Así se manifiesta respecto a su coeficiente de asimetría, negativo, pero sin superar el nivel de significación y detrás de otras 29 entre 33 variables.

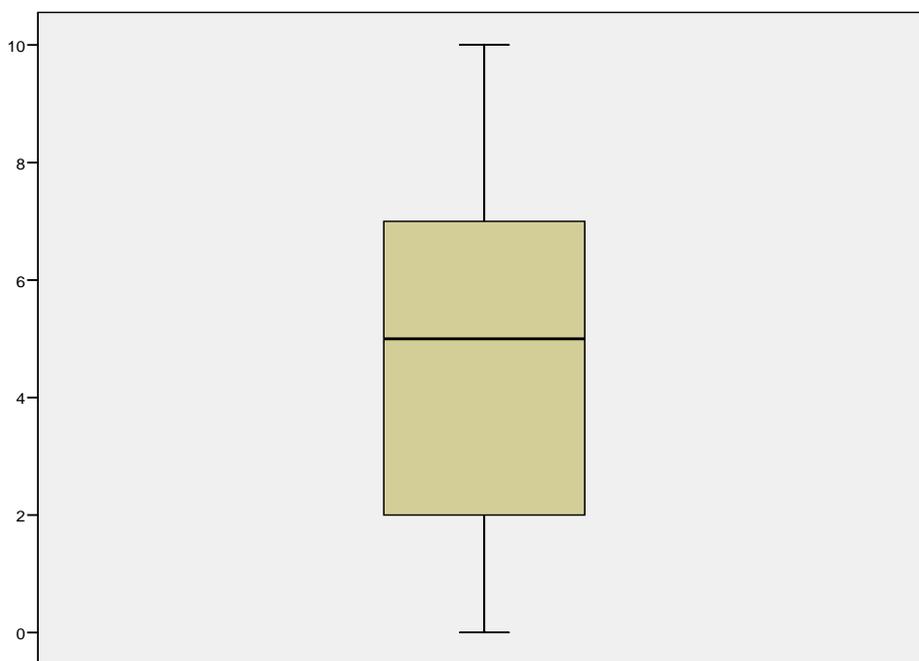
Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
A_06_9	4,86	5	5	0,486	31	2,5	97,5

La distribución de frecuencias y el diagrama de caja nos muestran que la mayor dispersión de datos se produce en el cuarto cuartil –en las puntuaciones más altas–, pero también que se da bastante equilibrio dentro de la general dispersión, propia de una curtosis significativamente platicúrtica (de 30 de este tipo, sólo 10 lo son de mayor

dispersión de datos). La asimetría negativa, sin embargo, es baja, no llegando a ser significativa a nivel de 0,05.

a_06_9: Desagrado por el sistema de perfeccionamiento.

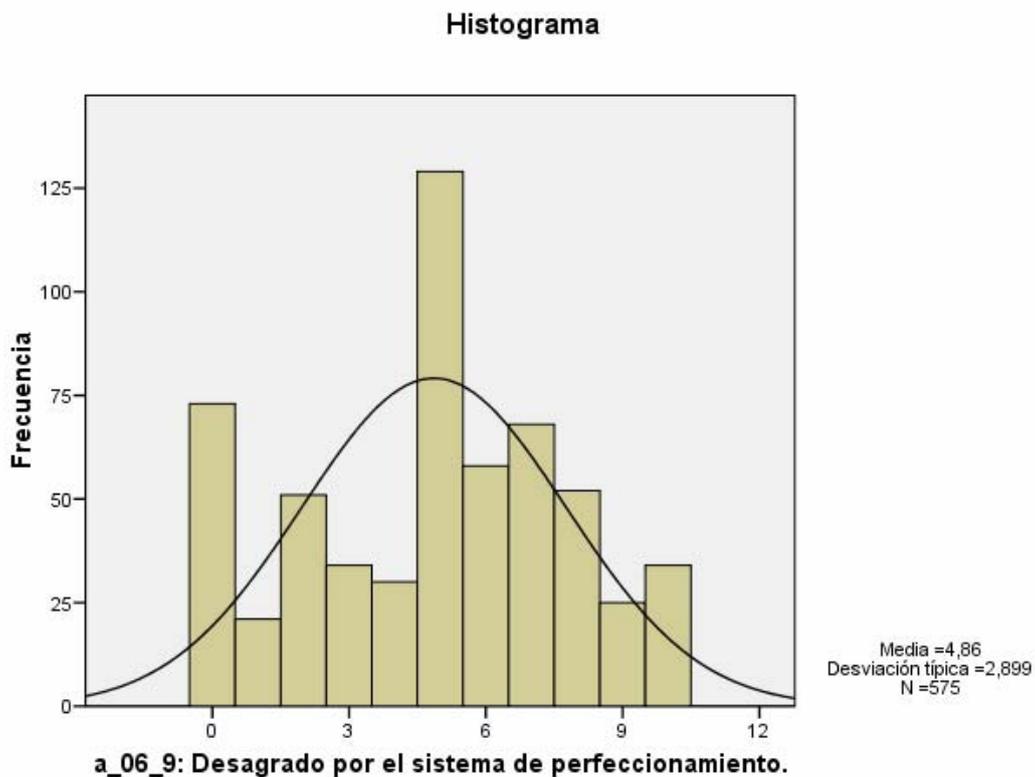
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	73	11,1	12,7	12,7
	1	21	3,2	3,7	16,3
	2	51	7,8	8,9	25,2
	3	34	5,2	5,9	31,1
	4	30	4,6	5,2	36,3
	5	129	19,6	22,4	58,8
	6	58	8,8	10,1	68,9
	7	68	10,4	11,8	80,7
	8	52	7,9	9,0	89,7
	9	25	3,8	4,3	94,1
	10	34	5,2	5,9	100,0
	Total	575	87,5	100,0	
Perdidos	No figuraba la proposición	17	2,6		
	Sistema	65	9,9		
	Total	82	12,5		
Total		657	100,0		



a_06_9: Desagrado por el sistema de perfeccionamiento.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
A_06_9	2,899	,596	40	-0,163	-4	-1,605	-0,849	-20	-4,174

El cociente de variación ocupa el lugar 40 entre los de las 49 variables paramétricas principales. Todo esto nos viene a decir que los encuestados muestran bastante heterogeneidad en sus niveles de desagrado por el sistema de perfeccionamiento.



7. VALORACIONES DE LA PROFESIÓN DOCENTE POR DIVERSOS MOTIVOS

7.1. Valoraciones de la profesión docente por diversos motivos

Cuando se trata de medir indirectamente la satisfacción o insatisfacción profesional, no procede sólo considerar motivos para una o para otra, sino todos los aspectos sociales, profesionales y personales que influyen en esos mismos estados afectivos. Hemos visto que Fernando Gil (1996: 53) considera que en el malestar docente intervienen «aspectos tales como el salario y el prestigio». Precisamente del prestigio, entre otros, se ocupan nuestras variables de valoraciones de la profesión docente:

- a_23_1: Valoración de la profesión por la proyección social de la educación.
- a_23_2: Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación.
- a_23_3: Valoración de la profesión por la disposición de tiempo libre.
- a_23_4: Valoración de la profesión por su grado de independencia laboral.
- a_23_5: Valoración de la profesión por la seguridad en el empleo.
- a_23_6: Valoración de la profesión por su nivel salarial.
- a_23_7: Valoración de la profesión por su gratificación personal.
- a_23_8: Valoración de la profesión por su valoración social.
- a_23_9: Valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.

Podemos encontrar aquí valoraciones relativas a *recompensas intrínsecas* del ejercicio docente, como por la proyección social de la educación, porque se ajusta a la vocación, por su gratificación personal, por su valoración social, por sus posibilidades de mejora profesional y personal; como también relativas a *recompensas extrínsecas** del mismo: por la disposición de tiempo libre, por su grado de independencia laboral, por la seguridad en el empleo, por su nivel salarial.

7.2. Valoraciones con los estadísticos de tendencia central.

Con un tercer grupo de variables hemos pretendido medir las valoraciones que hacen los docentes de su profesión en los diferentes aspectos que consideraba el *Estudio*

* A las recompensas *intrínsecas* y *extrínsecas* se refiere Guerrero Serón (1996: 186ss).

exploratorio y a los que ya nos hemos referido en nuestras hipótesis. Las medias que hemos obtenido han sido las de la siguiente tabla:

Valoración de la profesión por	Σn_i	Σx_i	MEDIA	Orden entre 9	MEDIA RELAT.	Orden entre 49	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
1. Proyección social educación	583	3591	6,16	6º	0,616	17	5,91	6,41
2. Ajuste a la vocación	608	5032	8,28	1º	0,828	1	8,12	8,43
3. Disposición de tiempo libre	600	3807	6,35	5º	0,635	16	6,13	6,56
4. Independencia laboral	602	4021	6,68	4º	0,668	14	6,49	6,87
5. Seguridad en el empleo	591	4028	6,82	3º	0,682	11	6,59	7,04
6. Nivel salarial	585	2824	4,83	7º	0,483	32	4,64	5,01
7. Gratificación personal	596	4452,5	7,47	2º	0,747	6	7,29	7,65
8. Valoración social	576	2256,5	3,92	8º	0,392	39	3,70	4,14
9. Posible mejora profes. y pers.	552	2068	3,75	9º	0,375	40	3,50	3,99

El orden de las medias de las variables sólo queda confirmado porque cada una en su percentil 2,5 es mayor que la siguiente en el 97,5 para la *primera*, la valoración de la profesión *por ajustarse a la vocación personal* en relación a la segunda, *por la gratificación personal*; para la *sexta*, *por la proyección social de la educación* en relación a la séptima, *por el nivel salarial*; para ésta en relación a la octava, *por la valoración social de la profesión*. Así pues, de 8 distancias sólo tres serían significativas a este nivel. Bajándolo a que la media central esté por encima del percentil 97,5 de la siguiente se sumarían las distancias entre la segunda y la tercera, y entre la cuarta y la quinta, con las que llegaríamos a cinco.

En la comparación de las medias del *Estudio exploratorio* con las nuestras, tenemos que se valoraban significativamente por debajo las variables de la valoración de la profesión por ajustarse a la vocación, por la gratificación personal, por su nivel salarial, por su valoración social y por la posible mejora profesional y personal. También se valoraba menos por la seguridad en el empleo. Sólo se valoraba más alta la proyección social de la educación. Con esto se nos está diciendo que en los últimos años se ha podido dar un descenso importante en el papel social de la educación: ahora

probablemente promoció a los sujetos socialmente menos que antes. Tenemos que ser críticos con nuestros propios instrumentos de medidas: Si para la mayoría de las variables los encuestados han dado valoraciones más altas que los del *Estudio exploratorio*, quizá las más significativas socialmente –no estadísticamente– puedan ser las que han dado más bajas, es decir, las de la proyección social de la educación, las del papel que juega la educación en la promoción social de las personas en relación al que podía jugar antes de aplicarse la LOGSE.

Alternativas en el <i>Estudio exploratorio</i>	Σn_i	Σx_i	MEDIA	Media equivalente	Sign.	Orden
1. Proyección social educación	103	680	6,602	6,224	>	4º
2. Ajuste a la vocación	106	828	7,81	7,57	<<<	1º
3. Disposición de tiempo libre	106	693	6,54	6,15		6º
4. Independencia laboral	105	708	6,74	6,38		3º
5. Seguridad en el empleo	105	693	6,600	6,222	<	5º
6. Nivel salarial	100	413	4,13	3,48	<<<	7º
7. Gratificación personal	107	746	6,97	6,64	<<<	2º
8. Valoración social	95	340	3,58	2,87	<<<	8º
9. Posible mejora profes. y pers.	92	307	3,34	2,60	<<<	9º
En la columna de significación tenemos tres signos > o < cuando las medias del <i>Estudio exploratorio</i> fueron significativamente mayores o menores que las nuestras. Un solo signo cuando sólo se comparan las medias directas.						

En la comparación de los lugares de orden de ambas investigaciones, tenemos que constatar la coincidencia de los dos primeros: las valoraciones por *ajustarse a la vocación* y por la *gratificación personal*. La *seguridad en el empleo*, que para nuestros encuestados se convierte en la tercera variable por su media, era la quinta para los del *Estudio exploratorio* que le anteponian la *independencia laboral* (4ª ahora) y la *proyección social de la educación* (6ª para nosotros), a la que nos hemos referido. Nuestra quinta variable ha sido la *disposición de tiempo libre* que antes era la sexta. Nuestra séptima, el *nivel salarial*, para la que vuelve a haber coincidencia con el

Estudio exploratorio, de la misma manera que para los lugares octavo y noveno: la *valoración social* y la *posible mejora profesional y personal*.

En todas las variables la mediana es mayor que la media. Dividida la diferencia por la propia media, se nos ordenan las valoraciones de esta manera:

- Por la seguridad en el empleo.
- Por la proyección social de la educación.
- Por la disposición de tiempo libre.
- Por ajustarse a la vocación.
- Por gratificación personal.
- Por posibilidades de mejora profesional y personal.
- Por grado de independencia laboral.
- Por nivel salarial
- Por valoración social

Pero en los dos últimos casos la diferencia no es significativa, ya que la mediana es inferior al percentil 97,5 de la media.

Las diferencias relativas de la moda con la media se ordenan a las valoraciones de esta otra manera:

- Por la proyección social de la educación.
- Por gratificación personal.
- Por valoración social
- Por la disposición de tiempo libre.
- Por ajustarse a la vocación.
- Por grado de independencia laboral.
- Por la seguridad en el empleo.
- Por nivel salarial (para la que no es significativa la diferencia).
- Por posibilidades de mejora profesional y personal.

Para éste último motivo de valoración la diferencia es negativa y significativa porque la moda es 0.

7.3. Las valoraciones de la profesión docente por los dos géneros

Se da plena coincidencia, tanto en el *Estudio exploratorio* como en el nuestro y tanto para profesoras y profesores, en que la valoración de la profesión por ajustarse a la vocación sea la más relevante. Para nuestros encuestados también coinciden ambos géneros en las tres siguientes valoraciones:

- Gratificación personal (tercera para las mujeres y segunda para los varones del *Estudio exploratorio*).
- Seguridad en el empleo (quinta para las mujeres y cuarta para los varones anteriormente).
- Independencia laboral (cuarta y tercera respectivamente en la anterior investigación).

Los docentes que han participado en nuestra investigación han situado en los lugares quinto y sexto, respectivamente, a las valoraciones por:

- La disposición de tiempo libre (sexta para las mujeres y quinta para los varones, con la misma jerarquización en el *Estudio exploratorio*).
- La proyección social de la educación (quinta para las mujeres y sexta para los varones, coincidiendo éstos en los lugares de ambos estudio, pero no las mujeres del anterior que la situaron en el segundo lugar).

Han coincidido nuestras profesoras y nuestros profesores, como también los del *Estudio exploratorio*, situando en el séptimo lugar a sus valoraciones de la profesión docente por su nivel salarial. Y vuelven a invertir sus lugares para las relativas a:

- La valoración social de la profesión (novena para las mujeres y octava para los varones de nuestra investigación, y octava para los dos géneros en el *Estudio exploratorio*).
- Su posible mejora profesional y personal (octava para las mujeres y novena para los varones, y novena para los dos géneros en el *Estudio exploratorio*).

Valoración de la profesión por	MEDIA de mujeres	MEDIA PERC. 2,5 mujeres	MEDIA PERC. 97,5 mujeres	Orden de las medias de mujeres	MEDIA de varones	MEDIA PERC. 2,5 varones	MEDIA PERC. 97,5 varones	Orden de las medias de varones
1. Proyección social educación	6,54	6,19	6,88	5	5,72	5,36	6,09	6
2. Ajuste a la vocación	8,43	8,22	8,63	1	8,12	7,90	8,35	1
3. Disposición de tiempo libre	6,24	5,94	6,54	6	6,48	6,17	6,79	5
4. Independencia laboral	6,62	6,35	6,89	4	6,76	6,50	7,01	4
5. Seguridad en el empleo	6,70	6,38	7,02	3	6,97	6,67	7,27	3
6. Nivel salarial	4,84	4,58	5,10	7	4,81	4,55	5,06	7
7. Gratificación personal	7,61	7,35	7,86	2	7,33	7,07	7,59	2
8. Valoración social	3,97	3,65	4,28	9	3,85	3,54	4,16	8
9. Posible mejora profes. y pers.	4,04	3,69	4,39	8	3,41	3,08	3,74	9

ALTERNATIVAS en el <i>Estudio exploratorio</i>	Medias mujeres	Medias equiv. mujeres	Ord. Mujeres	Medias varones	Medias equiv. varones	Ord. varones
1. Proyección social educación	6,89	6,54	2	6,38	5,98	6
6. Nivel salarial	4,33	3,70	7	3,98	3,31	7
2. Vocación	7,94	7,71	1	7,71	7,45	1
9. Posible mejora pers. y profesional	3,17	2,41	9	3,48	2,76	9
4. Independencia laboral	6,56	6,18	4	6,89	6,55	3
3. Tiempo libre	6,32	5,91	6	6,73	6,37	5
5. Seguridad en el empleo	6,35	5,94	5	6,82	6,47	4
7. Gratificación personal	6,61	6,24	3	7,28	6,97	2
8. Valoración social	3,20	2,45	8	3,90	3,22	8

Parece confirmarse que las profesoras valoran más que los profesores la proyección social de la educación, que tanto ha bajado desde el *Estudio exploratorio* y que con respecto a la disposición de tiempo libre que le pudiera permitir la profesión se invierten las valoraciones.

El *Estudio exploratorio* nos mostraba que para las profesoras prevalecían las valoraciones sobre la proyección social de la educación y sobre el nivel salarial y sobre la vocación, aunque para estas dos variables se dé la coincidencia de lugares. Los profesores puntuaban más altas que las profesoras la valoración social de la profesión, pese a darse coincidencia en el octavo lugar, la gratificación personal, la disposición de tiempo libre, la independencia laboral y la posible mejora personal y profesional.

En nuestra investigación pasa a los profesores la prevalencia relativa al ajuste a la vocación, aunque con diferencia no significativa, y a las profesoras la de las valoraciones sobre la seguridad en el empleo, sobre la posible mejora profesional y personal, sobre la disposición de tiempo libre y sobre la independencia laboral (estas dos últimas con diferencias no significativa). Para las valoraciones de la profesión de los profesores que sobresalen (por ajustarse a la vocación, por su valoración social y por su gratificación personal) las diferencias tampoco son significativas. Ello nos lleva a pensar lo que ya hemos insinuado anteriormente: que la competencia laboral esté transformando al género femenino en el sentido de que se encuentre en un proceso de adopción de valores considerados tradicionalmente como más propios del género masculino.

7.4. Las distribuciones de las valoraciones de la profesión docente

En este apartado lo que venimos a estudiar son los niveles de homogeneidad *vs.* heterogeneidad, de concentración *vs.* dispersión respecto a la media (curtosis) y de asimetría que se dan en las variables.

la competencia laboral esté transformando al género femenino en el sentido de que se encuentre en un proceso de adopción de valores considerados tradicionalmente como más propios del género masculino.

La homogeneidad o heterogeneidad nos la muestran tanto los cocientes de variación como los coeficientes de curtosis. Con los primeros las variables se nos ordenan de mayor a menor homogeneidad de esta manera:

Valoración de la profesión por	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V. entre 49
2. Ajuste a la vocación	1,937	,234	2
7. Gratificación personal	2,274	,304	7
4. Independencia laboral	2,344	,351	14
5. Seguridad en el empleo	2,757	,405	23
3. Disposición de tiempo libre	2,684	,423	27
6. Nivel salarial	2,253	,467	33
1. Proyección social educación	3,106	,504	36
8. Valoración social de la profesión	2,720	,694	44
9. Posible mejora profesional y personal	2,900	,774	48

Vemos que el orden desde la variable de mayor nivel de homogeneidad se aproxima mucho al de las medias: Coinciden en las dos primeras; en la tercera y cuarta, sólo se invierten entre ella; vuelven a coincidir en la quinta; y en la sexta y séptima y en la octava y novena sólo se invierten entre sí. Resaltan las homogeneidades de las valoraciones de la profesión por ajustarse a la vocación, por la gratificación personal y por la independencia laboral. Por el contrario, resaltan las heterogeneidades de las relativas a las escasas valoraciones por la posible mejora profesional y personal, por la valoración social de la profesión, por la proyección social de la educación y por el nivel salarial.

Valoración de la profesión por	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
2. Ajuste a la vocación	2,194	+16	11,089
7. Gratificación personal	0,357	+7	1,789
4. Independencia laboral	0,258	+4	1,299
5. Seguridad en el empleo	0,129	+2	0,642
3. Disposición de tiempo libre	-0,121	-4	-0,605
6. Nivel salarial	-0,174	-5	-0,860
8. Valoración social de la profesión	-0,656	-10	-3,226
1. Proyección social educación	-0,807	-17	-3,993
9. Posible mejora profesional y personal	-0,818	-18	-3,940

Como vemos, la ordenación de los coeficientes de curtosis coincide con el de los cocientes de variación, excepto e los séptimo y octavo lugares. Son significativas las curtosis positivas de la valoración de la profesión por ajustarse a la vocación (la cuarta, ya que tenemos 19 con curtosis positivas) y, bastante menos, aunque todavía a nivel de 0,05, la gratificación personal, y las negativas de la posible mejora profesional y

personal (ya en el lugar 13 empezando por la 30 de las que más se separan de la normalidad), de la proyección social de la educación (en el 14) y de la valoración social de la profesión (en el 21). De las que quedan entre unas y otras, hemos de decir que no se separan significativamente de la normalidad.

Respecto al orden de las asimetrías, desde la más negativa a la más positiva, podemos comprobar que sigue el mismo que las medias:

Valoración de la profesión por	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.
2. Ajuste a la vocación	-1,422	-31	-14,345
7. Gratificación personal	-0,917	-25	-9,163
5. Seguridad en el empleo	-0,900	-24	-8,957
4. Independencia laboral	-0,689	-20	-6,919
3. Disposición de tiempo libre	-0,669	-19	-6,705
1. Proyección social educación	-0,519	-16	-5,131
6. Nivel salarial	-0,418	-12	-4,141
8. Valoración social de la profesión	0,286	+6	2,812
9. Posible mejora profesional y personal	0,350	+8	3,370

Cuanto más alta es una media, mayor concentración se produce en la zona alta de la distribución de frecuencias. Los números de orden de la tabla negativos se inician en el 33 porque, de las 49 variables principales de tratamiento paramétrico, tenemos 33 con asimetría negativa; los positivos comienzan en el 16 porque sólo tenemos este número con asimetría positiva. Todas las de la tabla son significativas.

7.5. La valoración de la profesión por la proyección social de la educación.

Ya hemos estudiado a esta variable entre las otras ocho relativas a valoraciones de la profesión docente. Vemos que por su media ocupa el sexto lugar entre las nueve variables tanto para todos como para los varones, aunque para las profesoras ocupa el quinto. En el *Estudio exploratorio*, con una media más alta, se situaba mejor: en el cuarto lugar, pero sobre todo por influencia de las mujeres, para las que ocupaba el segundo puesto, cuando el de los varones también era el sexto. Con ello podríamos

concluir que las docentes valoran más la proyección social de la educación que los de género masculino.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
a_23_1	6,16	7	10	0,616	17	5,91	6,41

En esta variable destaca la moda, de 10, que contribuye a la asimetría negativa y probablemente a que se nos muestre que esta variable concita poca homogeneidad o bastante dispersión de las puntuaciones.

El cociente de variación y, más concretamente, el lugar que, el 36, entre las 49 variables principales le corresponde, nos indica alta heterogeneidad. Lo mismo viene a indicarnos la curtosis negativa, siendo, de las 30 que se distancian de la normalidad en este sentido, la que ocupa el lugar 17, o el lugar 14 empezando por la más distante o platicúrtica. La asimetría es, estadísticamente, aún más significativa, aunque el lugar 16, entre 33 de signo negativo, la presenta como menos distante de la normalidad. En todo caso es destacable, además de la dispersión o heterogeneidad, la tendencia a las puntuaciones más altas o que sean escasos los que puntúan

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
A_23_1	3,106	,504	36	-0,519	-16	-5,131	-0,807	-17	-3,993

7.6. La valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación.

El tema de la vocación cuenta con dos de nuestras variables. La que valora a la profesión por ajustarse a ella es la que concita las más altas puntuaciones* entre las 49 variables principales, con media 8,28 en escala de 0 a 10.

* Media relativa (entre 0 y 1) de 0,828.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2, 5	MEDIA PERC. 97, 5
a_23_2	8,28	9	10	0,828	1	8,12	8,43
a_03_3	8,10	9	10	0,810	3	7,94	8,27

En el *Estudio exploratorio* esta variable, como ya hemos estudiado, siendo la primera de su grupo, destacaba menos en el mismo y, entre las 33 variables de los cuatro grupos que estudiamos, se situaba como la tercera, cuando aquí se nos sitúa como la primera, no sólo entre esas 33, sino entre las 49 principales.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
a_23_2	1,937	,234	2	-1,422	-31	-14,345	2,194	+16	11,089
a_03_3	2,145	,265	3	-1,557	-32	-15,971	2,734	+18	14,038

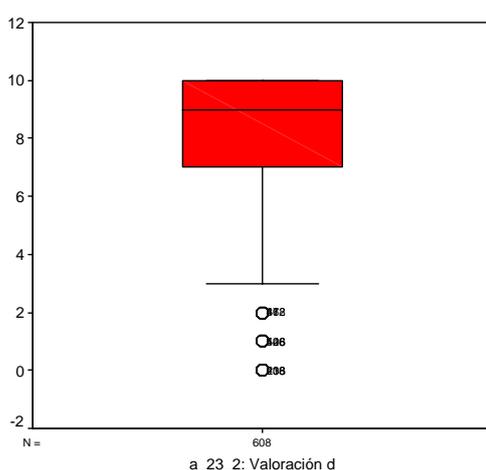
Podemos compararla brevemente con la variable que media a la satisfacción profesional por el grado de vocación. La que valora a la profesión por el ajuste a la misma la antecede tanto en la media como en la homogeneidad de los docentes en sus puntuaciones. Entre ambas medias se sitúa la de la variable que mide el desagrado por el desinterés del alumnado. En homogeneidad antecede a ambas la variable sobre la consideración de la enseñanza en equipo.

Parece que el término «vocación» pudiera ser uno de los primeros elementos lingüísticos que emplea el grupo social para configurar al sujeto docente, un concepto que, de alguna manera, construye su realidad social. También pudiera funcionar como un concepto que el profesional (el profesor, en nuestro caso) inserta en su estructura mental para que le sirva de apoyo, de refugio, o de último recurso en situaciones de emergencias. El incremento significativo de su valoración desde el *Estudio exploratorio* nos puede estar indicando incremento de la problemática de la profesión docente cuando la LOGSE ha llegado a su plenitud. Esto no ha podido cambiarlo ni una prácticamente non-nata Ley de Calidad, ni la LOE que en lo fundamental ha significado un retorno de la LOGSE, si no un mayor recorrido en sus líneas maestras.

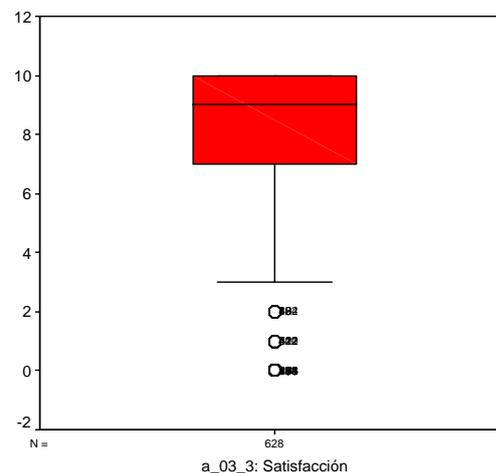
¿Cómo podemos concebir la «vocación»? ¿Cómo algo previo a la decisión de prepararse y asumir una profesión o como una manera de adaptarse a la misma?

Pensamos que la «vocación» suele ser algo sobrevenido porque muchos docentes han llegado a esta profesión, más que por un planteamiento remoto de vida, porque el azar, que, sin dudas, se da en ésta, o las circunstancias le han encaminado hacia ella. Pensamos que la «vocación» pueda ser una forma de sublimación y una explicación *a posteriori* y, sin embargo, muy ampliamente generalizada. Desde el punto de vista marxista podríamos concebir, respecto a la vocación sobrevenida, que la realidad social condiciona al pensamiento. En ese sentido, podríamos pensar que el incremento de puntuaciones que se nos da respecto a la vocación se pueda deber a que el profesorado de los primeros años del siglo XXI se encuentra en aspectos básicos de su satisfacción profesional peor que, al menos, una década antes.

La tendencia a las puntuaciones altas es tal que se quedan, por la parte baja, de casos atípicos en las dos variables de la vocación. El 50% central de sus distribuciones abarcan valores comprendidos entre 7 y 10. Estos estrechamientos de sus amplitudes intercuartiles tienen como efecto que los valores muy distantes, los más próximos a 0 (desde los 2**) se constituyan en valores atípicos, que vienen a ser producto de las excesivas homogeneidades de estas variables



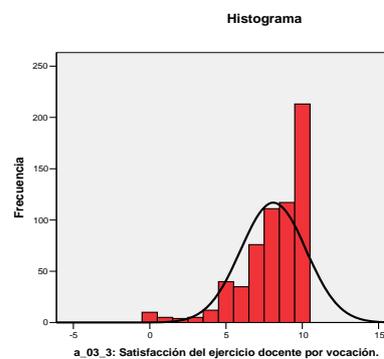
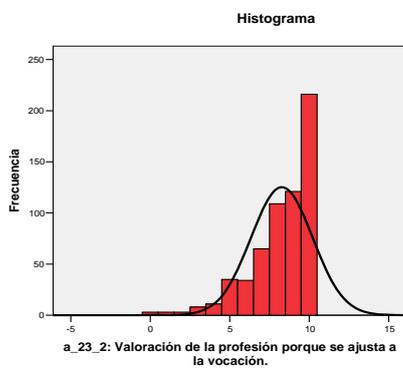
a_23_2: Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación



a_03_3: Satisfacción del ejercicio docente por la vocación

** La variable *a_23_2* se nos muestra con nueve casos atípicos: tres 2, tres 1 y 3 ceros. La *a_03_3* presenta aún más: cuatro 2, cinco 1 t diez 0.

Los coeficientes de asimetría colocan a estas variables como de las más asimétricas negativas. Sólo la *a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado* es más asimétrica negativa. Los valores se concentran de manera destacada en la parte superior de la distribución porque conforme aumentan los valores también aumentan sus frecuencias. Si observamos el histograma de la variable *a_23_2: Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación*, veremos una escalera siempre ascendente. En el de *a_03_3: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación* hay un pequeño descenso porque 10 puntúan con 0, mientras que 5 lo hacen con 1, y 4 con 2. Pero, a partir de éste también siempre se producen incremento de las frecuencias.



Los coeficientes de curtosis también distinguen a estas variables con los más altos positivos. Sólo *c_09: Sentimiento de participación en el proceso de Reforma LOGSE* tiene coeficiente más alto que *a_03_3*. Y sólo estas dos y *a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado* lo tienen superior al de *a_23_2*. Como vemos en el histograma los valores se concentran con frecuencias que superan las previsibles en la curva de distribución normal. Es precisamente la distancia a esta curva lo que hacen expresivos a los estadísticos de las variables.

7.7. La valoración de la profesión por la disposición de tiempo libre.

Como tenemos la relación $\bar{x} < \text{mediana} < \text{moda}$, ya podemos pensar en que la distribución de la variable será la propia de las tienen asimetría negativa. La media, de

6,35, en escala de 0 a 10, se corresponde con la media relativa de 0,635, con la que la variable se sitúa por su media en el lugar 16 entre las 49 paramétricas principales. Dada la desviación típica y el tamaño de la muestra, podemos asumir sin diferencias significativas todas aquellas medias comprendidas entre 6,13 y 6,56, que vienen a ser los límites del 95% central de las medias probables. Como la media obtenida con los datos del *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, y otros, 1996: 172) era de 6,54, en escala de 1 a 10, equivalente a 6,15 en la de 0 a 10, y como ambos estadísticos se sitúan dentro de nuestro 95% central, hemos de admitir que no se dan diferencias significativas entre la media de nuestra investigación y la del citado *Estudio exploratorio*.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
a_23_3	6,35	7	8	0,635	16	6,13	6,56

Tema distinto es el lugar de orden entre las demás valoraciones que constituyen las variables que producen el ítem 23 del cuestionario, nuestra serie *a_23_x*. La media, entre las nueve de *valoración de la profesión por...* del *Estudio exploratorio*, ocupaba el sexto lugar, mientras que la nuestra actual se adelanta al quinto. Pero más ha adelantado la *valoración por la seguridad en el empleo*, que del quinto lugar ha pasado al tercero, a costa de la *valoración por la independencia laboral* que, del tercero, ha pasado al cuarto, y de la *valoración por la proyección social de la educación*, que, del cuarto, pasa al sexto.

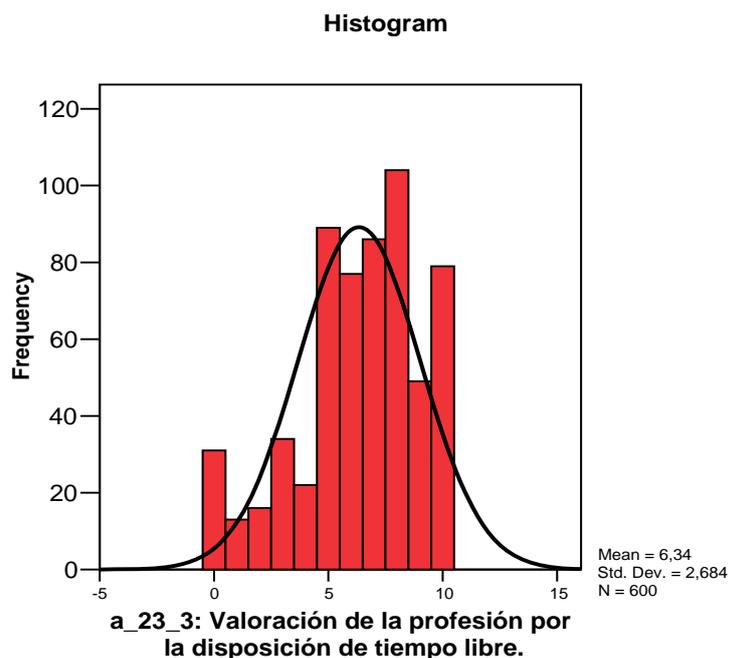
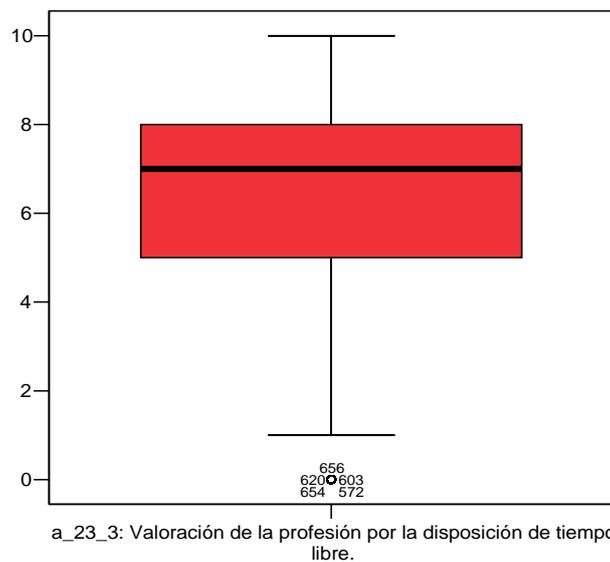
Tanto con el *Estudio exploratorio* como con el nuestro se comprueba que los varones valoran más el tiempo libre que las mujeres.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
a_23_3	2,684	,423	27	-0,669	-19	-6,705	-0,121	-4	-0,605

La *valoración de la profesión por la disposición de tiempo libre* se nos muestra, en la relación homogeneidad-heterogeneidad, por el lugar de su cociente de variación, 27 entre 49, y por la pequeña curtosis negativa, como bastante intermedio, aunque con

ligera tendencia a la heterogeneidad, ya que en este sentido se separa de la curtosis propia de la curva de distribución normal.

De la relación señalada entre la media, la mediana y la moda, podíamos esperar lo que encontramos: Un diagrama de caja muy escorado hacia la parte superior, situándose el 50% entre 7 y 10, y el tercer cuartil entre 7 y 8, mientras que el segundo lo hace con mayor recorrido –entre 5 y 7–, pero el máximo recorrido, el del primer cuartil, desde 0 hasta 5, deja las puntuaciones de 0 como casos atípicos.



Con otra perspectiva, el histograma viene a mostrarnos lo mismo. Podemos observar que las puntuaciones extremas son bastante más abundantes de lo que se pudiera esperar, así como la significativa asimetría negativa, la décimo novena de entre treinta y tres de este mismo signo.

7.8. La valoración de la profesión por su independencia laboral.

La independencia laboral y la seguridad en el empleo se nos constituyen, tanto en el *Estudio exploratorio* como en el nuestro, al menos por el análisis monovariable, como las más importantes valoraciones de recompensas extrínsecas, después de las dos intrínsecas del ajuste a la vocación y de la gratificación personal.

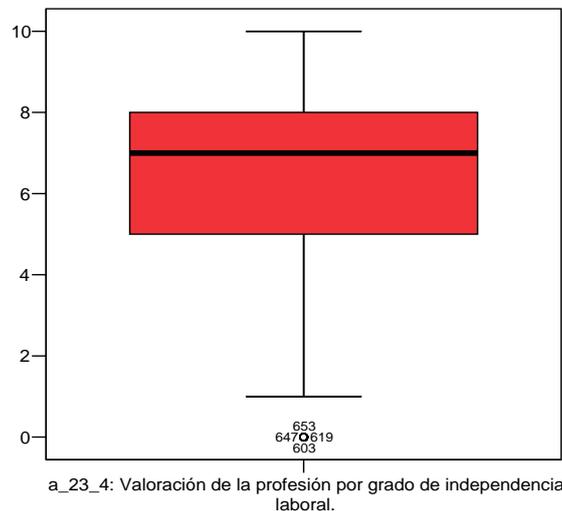
La independencia laboral se sitúa para nosotros como la cuarta de las valoraciones para ambos géneros, siendo la tercera en el *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, y otros, 1996: 172) para todos y para los varones y la cuarta para las mujeres, pero la media, en escala de 1 a 10, era de 6,74, equivalente a 6,38 en la escala de 0 a 10. Encontrándose ese 6,74 en el 95% de nuestras medias probables, consideramos que no hay diferencias significativas entre los datos de la variable en ambas investigaciones, por la que al estadístico ‘media’ se refiere.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_23_4	6,68	7	8	0,668	14	2,5	97,5

Nuestra media es de 6,68, entre 6,49 y 6,87, como límites del 95% central de las medias probables. La mediana y la moda, respectivamente de 7 y 8. Ya hemos visto que la asimetría negativa, la mayor concentración en la zona alta de la distribución, es más probable que la encontremos cuando se da que $\bar{x} < mediana < moda$. Así pues, podemos prever tendencia a las puntuaciones altas.

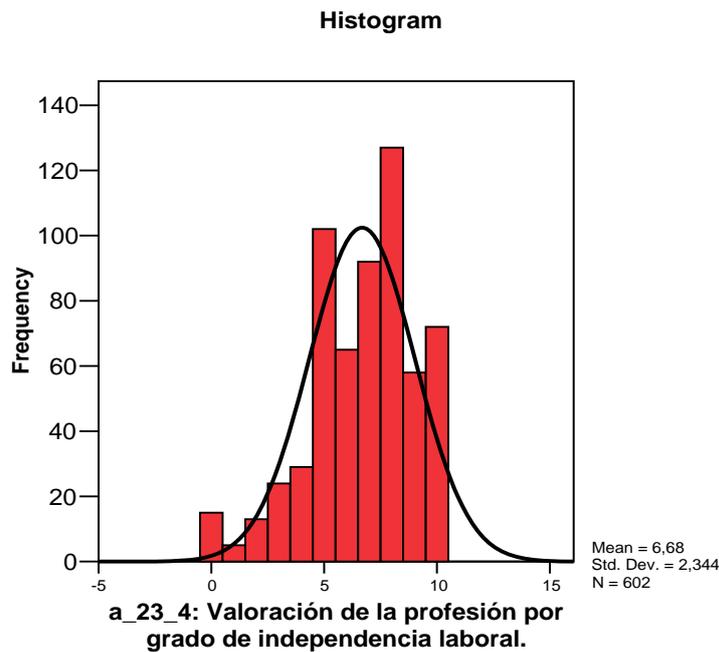
El diagrama de caja nos expresa la alta concentración esperada en la zona alta de la distribución y, correspondientemente la asimetría negativa con la mayor longitud de la línea correspondiente al primer cuartil. También nos hace ostensible que las puntuaciones de 0, por encontrarse a una distancia mayor que la de 1,5 veces la amplitud intercuartil, se identifican como casos atípicos.

No están estos casos atípicos en contradicción con los mayores niveles de homogeneidad de las variables, sino que, por el contrario, ésta suele ocasionarlos. Decimos esto porque el cociente de variación y el lugar que ocupa entre los de las 49 variables paramétricas principales, el 14, nos indica bastante homogeneidad de los docentes sobre el concepto de «valoración de la profesión por su grado de independencia laboral».



Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
a_23_4	2,344	,351	14	-0,689	-20	-6,919	0,258	+4	1,299

El coeficiente de asimetría, de -0,689 coloca a la variable en el lugar vigésimo entre 33 de asimetría negativa, empezando por el más próximo a la normalidad. El tipificado nos muestra que la asimetría es significativa. No es, sin embargo, significativa la curtosis positiva, cuarta entre las 19 de este signo, aunque, por ser positiva, hemos de considerar mayor cercanía a la homogeneidad que a la heterogeneidad de los docentes respecto a esta valoración



7.9. La valoración de la profesión por la seguridad en el empleo.

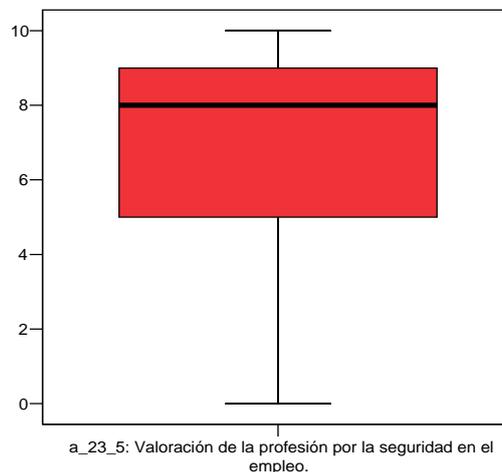
La media que obtenemos, de 6,82, comprendida para el 95% central de las medias probables entre 6,59 y 7,04, la comparamos con la de esta misma variable según los datos del *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, y otros, 1996: 172). Ésta, de 6,60, en escala de 1 a 10, equivalente a 6,222 en la de 0 a 10, la consideramos comprendida dentro de nuestras medias probables, de acuerdo con lo que hemos dicho: que creemos que, salvo en las puntuaciones más bajas, se aplican las mismas que si se utilizara la escala de 0 a 10. También, dado que 6,60 está muy cerca del límite inferior establecido, de 6,59, y que 6,222 queda muy por debajo, casi podríamos llegar a considerar que nuestra media es significativamente* más alta que la de los datos del citado *Estudio exploratorio*, teniendo en cuenta también los lugares de orden respectivos: Entre las nueve valoraciones del ítem 23 del cuestionario la nuestra ocupa el tercer lugar, mientras que la del *Estudio exploratorio* se quedaba en el quinto. Con esto, en nuestro

* En la tabla en que comparamos las medias sólo hemos considerado que la del *Estudio exploratorio* es menor que la del nuestro.

estudio, se coloca por delante de la *valoración por la independencia laboral*, que, siendo antes la tercera, se nos sitúa como cuarta, y de la *valoración por la proyección social de la educación*, que salta del cuarto a sexto lugar.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_23_5	6,82	8	8	0,682	11	2,5	97,5

La relación entre los estadísticos «media», «mediana» y «moda», aunque éstas dos coincidan en el mismo valor, nos permite presagiar la mayor concentración en la zona superior de la distribución, como nos muestran tanto el diagrama de caja como el histograma.



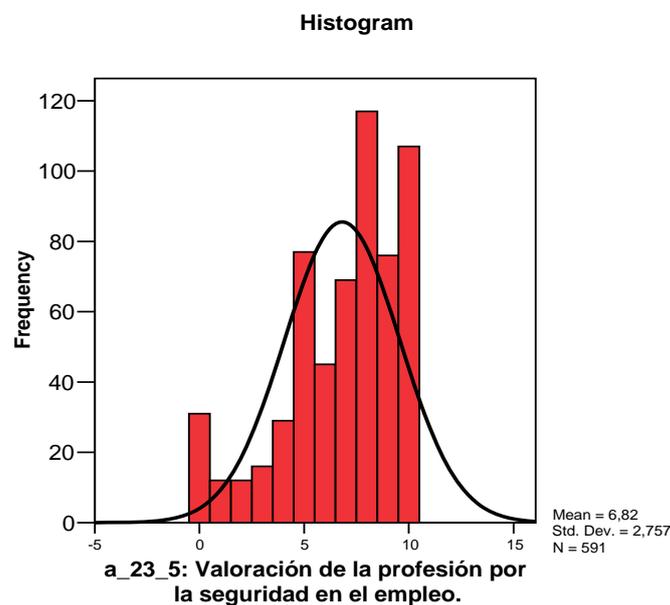
En el diagrama de caja vemos una gran concentración de frecuencias en la segunda mitad, situándose en este 50% las puntuaciones de 8 a 10. Los datos están bastante dispersos en el segundo cuartil y muy dispersos en el primero, pero sin que se lleguen a producir casos atípicos.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
a_23_5	2,757	,405	23	-0,900	-24	-8,957	0,129	+2	0,642

El lugar relativamente central, el vigésimo tercero, que ocupa el cociente de variación, entre los de 49 variables principales, nos informa de que nos alejamos tanto

de la homogeneidad como de la heterogeneidad de los docentes respecto al concepto que estudiamos. Lo mismo viene a decirnos la curtosis de la curva que describen los datos que, siendo positiva –la segunda entre 19 de este signo– y mostrándonos, por ello, tendencia a la homogeneidad, no se diferencia significativamente de la curva de distribución normal.

La asimetría, sin embargo, es muy alta y significativa, ocupando el vigésimo cuarto lugar entre las 33 de este signo. El histograma, de la misma manera que el diagrama de casa, nos permite hacer ostensible esta alta asimetría:



7.10. La valoración de la profesión por su nivel salarial.

El nivel salarial se nos constituye como la cuarta valoración de la profesión por recompensa extrínseca, precedida por la seguridad en el empleo, la independencia laboral y la disposición de tiempo libre. Tanto en el *Estudio exploratorio* como en el nuestro ocupa el séptimo lugar, ya que le preceden también tres de tipo intrínseco: por ajustarse a la vocación, por la gratificación personal y por la proyección social de la educación.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_23_6	4,83	5	5	0,483	32	2,5	97,5

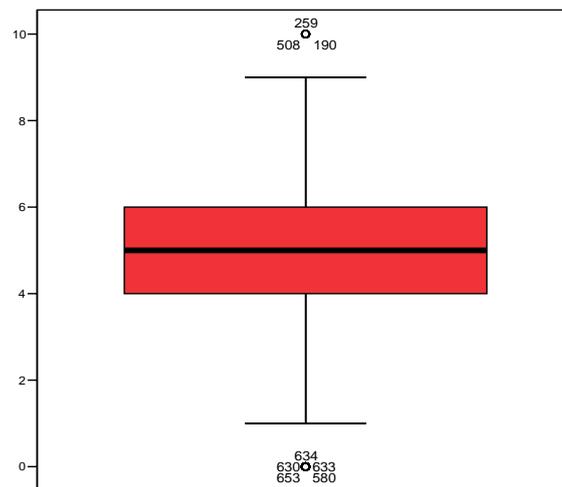
La media de esta variable, de 4,83, en escala de 0 a 10, que ocupa el lugar 32 entre las de las 49 paramétricas principales, nos viene a decir, más que por el lugar, por el valor del propio estadístico, que la valoración que hacen, en general, los docentes de su profesión por su nivel salarial es media, con ligera tendencia a ser media-baja. La probable en el percentil 97,5 rebasa ligerísimamente el nivel medio del 5, y en el percentil 2,5 se queda en 4,64. La mediana y la moda se sitúan en el 5.

En el *Estudio exploratorio* se la valoraba más baja: Con un 4,13 en la escala de 1 a 10, que matemáticamente correspondería al 3,48 de la escala de 0 a 10. Nosotros no creemos en la misma conversión de datos que hacemos, porque estamos convencidos de que con la escala de 1 a 10 se viene a puntuar, en los números que se alejan de cero, con el mismo valor con que se haría en la escala de 0 a 10, a causa de la costumbre de hacerlo con ésta. Con todo, hemos de observar la media más baja del *Estudio exploratorio* respecto a la nuestra que, en su probabilidad del percentil 2,5, la supera. Pero hemos también de reparar en los lugares de orden de las variables respecto a las demás con las que se valora a la profesión. De 9 variables la que estudiamos aquí ocupa el séptimo lugar en ambas investigaciones. Por ello, aunque hemos de considerar que ha subido algo la valoración de la profesión por su nivel salarial, no ha mejorado respecto a las otras ocho variables.

Hacemos mención de otra variable que tenemos relativa al salario, la que mide respecto a éste la *satisfacción del ejercicio docente*. Nuestra media en ella es de 5,74. Parece que se diferencia entre sentirse satisfecho personalmente por el salario y entender si la profesión, como tal, que queda fuera del sujeto, está suficientemente valorada mediante su nivel salarial. También las modas avalan esta interpretación, ya que en lo más subjetivo (la satisfacción, con moda de 7 y mediana de 6 frente a media de 5,74), parece que se puede dar menor homogeneidad que en lo más objetivo (la valoración, con media de 4,83, equilibrada con mediana y moda del entero más próximo, 5).

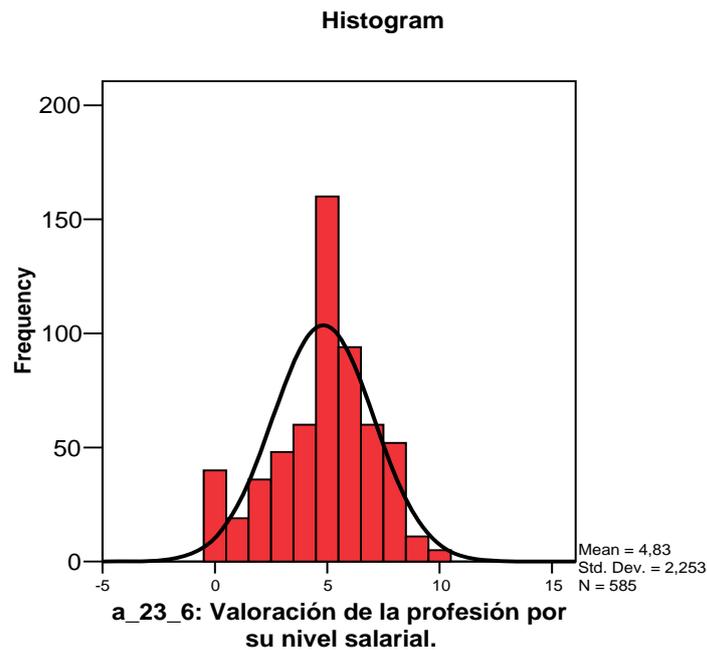
Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
a_23_6	2,253	,467	33	-0,418	-12	-4,141	-0,174	-5	-0,860

Pese a lo que acabamos de decir respecto a aparente mayor homogeneidad en la variable de valoración de la profesión por su nivel salarial que en la de satisfacción del ejercicio docente por su salario, es menor el cociente de variación de ésta (0,448), aunque son consecutivos en el orden. Pero también la curtosis, aunque negativa indica mayor homogeneidad (más bien menor heterogeneidad) del concepto de la satisfacción por el salario. En todo caso, no son significativas las curtosis. Por el contrario, son significativas las asimetrías negativas, aunque menor la de la variable de valoración (casi imperceptible en el diagrama de caja), que se sitúa como la duodécima entre las 33 de este signo de las 49 principales.



a_23_6: Valoración de la profesión por su nivel salarial.

El diagrama de caja nos muestra equidistancia, pero, al mismo tiempo, un recorrido intercuartil tan reducido (tanta concentración en los cuarteles segundo y tercero) que convierte en atípicos los casos que valoran con 0 y con 10. El histograma nos hace más patente la frecuencia atípica de las puntuaciones de 0, que la asimetría negativa que encontramos.



7.11. La valoración de la profesión por su gratificación personal.

Nos muestra esta variable en el análisis monovariable, tanto del *Estudio exploratorio* como del nuestro, que la segunda de las valoraciones de la profesión es por su gratificación personal. Una de las características de la satisfacción profesional es que el trabajo se convierta, como dice Max Weber (1989: 61*, 218, 252), en un fin en sí mismo, en «profesión», según el mismo autor. Por su media, de 7,47, ocupa el sexto lugar entre las 49 paramétricas principales de nuestro estudio. La moda, de 10, y la mediana, de 8, nos indican la tendencia a altas puntuaciones y la posibilidad de asimetría negativa.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_23_7	7,47	8	10	0,747	6	7,29	7,65

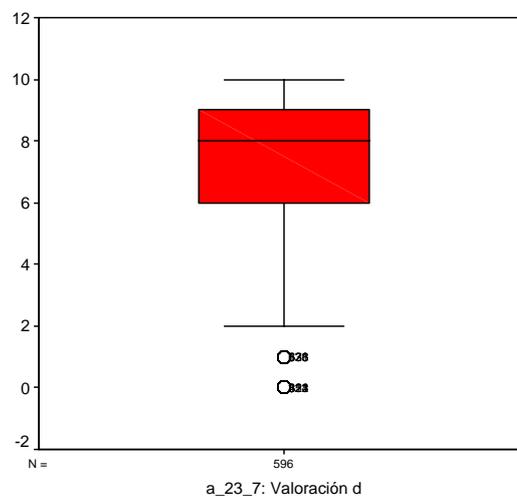
* Max Weber nos habla del “trabajo como absoluto fin en sí, como «profesión»”.

En el *Estudio exploratorio*, con media de 6,97 en escala de 1 a 10, equivalente a 6,64 en la de 0 a 10 (siendo estos valores significativamente inferiores a los nuestros), también ocupa el segundo lugar para la totalidad.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Típ.
a_23_7	2,274	,304	7	-0,917	-25	-9,163	0,357	+7	1,789

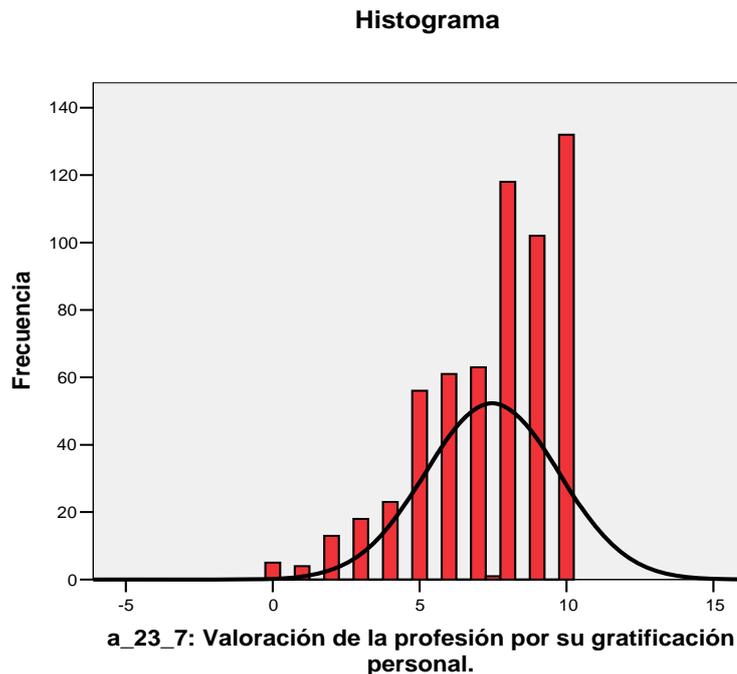
La gratificación personal puede concebirse como una pulsión constante del ser humano en su actividad laboral y social. Puede ser un concepto muy próximo al de la vocación, porque probablemente uno se siente llamado a aquello para lo que se siente capacitado y en lo que puede encontrar esa gratificación personal.

El 50% central de su distribución acoge a los valores de 6 a 9, con mediana en 8. El tercer percentil se constituye sólo con puntuaciones de 8 y de 9. Quedan como casos atípicos los 5 que puntúan con 0 y los 4 que lo hacen con 1.



a_23_7: Valoración de la profesión por su gratificación personal

El histograma nos muestra una distribución de asimetría negativa, con altas frecuencias en la zona de las puntuaciones más altas y con bajas frecuencias en las de puntuaciones bajas:



Con asimetría de $-0,917$, entre las 33 variables de nuestras 49 principales que tienen asimetría negativa hay 24 que se separan menos que ella de la normalidad. El cociente tipificado, de $-9,163$, nos indica un alto nivel de significación, de $2,5237E-20$.

Por su curtosis, de $0,357$, se separa menos de la curva de distribución normal, aunque no se confirma la hipótesis nula porque su valor tipificado, de $1,789$, viene referido al nivel de significación de $0,04$. Entre 19 variables con curtosis positiva, la de ésta deja a 6 más próximas a la normalidad y a 12 más distantes. La curtosis positiva podemos entenderla como índice de homogeneidad de la variable, de la misma manera que el bajo cociente de variación. Por éste ocupa el séptimo lugar entre los de las 49 paramétricas principales. Creemos que podemos asumir que la valoración de la profesión por su gratificación personal concita alto nivel de homogeneidad en los docentes.

7.12. La valoración de la profesión por su valoración social.

Tenemos otra variable relativa a la valoración de la profesión docente por la sociedad en la que el profesor encuestado no valora, como en ésta, a la profesión por su valoración social, sino que expresa su propio sentimiento de valoración por la sociedad: si se siente valorado (mucho, bastante, suficientemente, poco o muy poco). También tenemos otra relativa a los padres. Más adelante veremos la correlación que encontramos entre ellas.

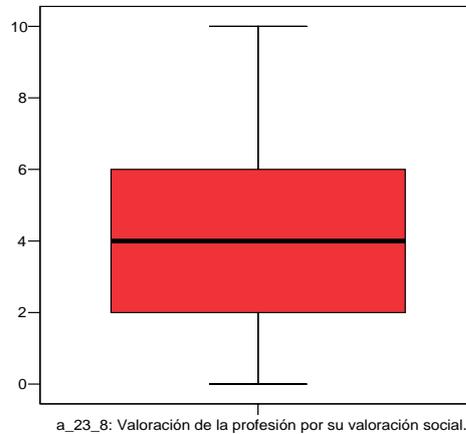
En ésta, en la que la valoración de la profesión se hace entre nueve factores, el de la valoración social ocupa un lugar bastante bajo: el octavo tanto en el *Estudio exploratorio* como en el nuestro, si bien la media del primero es significativamente inferior a la del segundo, como ya hemos visto anteriormente, y ello pese a que para nuestros docentes masculinos el lugar se retrasa hasta el noveno.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_23_8	3,92	4	5	0,392	39	2,5	97,5
						3,70	4,14

Con media de 3,92 y mediana de 4, sólo por su moda, de 5, muestra que todavía predomina, al nivel que este último estadístico indica, cierto optimismo, que se neutraliza con el pesimismo de otros. Para el 95% central las medias probables tienen como límites 3,70 y 4,14. Como el menor de ellos no sólo es superior a la media calculada como equivalente para la escala de 0 a 10 (2,87), sino también a la obtenida (3,58), en escala de 1 a 10, en el *Estudio exploratorio*, podemos decir que la diferencia de nuestra media con ésta es significativa.

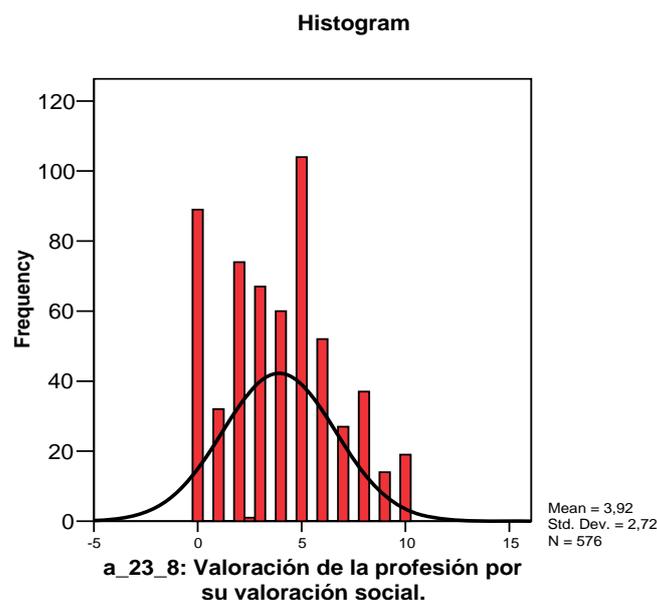
La media relativa nos permite observar que, de las 49 variables paramétricas principales, sólo diez tienen medias inferiores. Como tenemos que $\bar{x} < mediana < moda$, podemos pensar en que se dé asimetría negativa, pero, al ser la media bastante baja, la tenemos positiva, como nos muestran tanto el diagrama de caja como el histograma, y también significativa, según el valor tipificado. De los 16 coeficientes positivos de asimetría que, de las 49 variables principales, se producen, el de ésta es el sexto –quinto entre los tipificados–, empezando por el más próximo a la normalidad. La

asimetría positiva expresa escasez de frecuencias para las puntuaciones altas, dándose, pues, este fenómeno en otras diez variables en mayor medida.



De acuerdo al cociente de variación, esta variable nos muestra un alto nivel de heterogeneidad –de dispersión de sus puntuaciones–, ocupando el lugar 44 entre 49, por tanto muy próxima a la de mayor heterogeneidad. Esto mismo nos lo indica la curtosis platicúrtica significativa que muestran los datos, aunque de manera menos destacada, ya que todavía hay 20 variables que le sobrepasan.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Típ.
a_23_8	2,720	,694	44	0,286	+6	2,812	-0,656	-10	-3,226



7. 13. La valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.

Esta variable es la que se nos presenta, tanto en el *Estudio exploratorio* como en el nuestro, con la media más baja entre las nueve de valoraciones que tenemos, aunque para nuestros docentes varones supera a la de valoración de la profesión por su valoración social. Pese a esto, la media del *Estudio exploratorio* es significativamente inferior a la que obtenemos con nuestros datos.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
a_23_9	3,75	4	0	0,375	40	2,5	97,5

La debilidad que muestra variable en su estudio monovariante no se corresponde con su papel en los análisis bivariante y multivariante, ya que es la de mayor índice de correlacionabilidad entre estas nueve, cuando los índices los calculamos con 77 variables*, y nos muestra saturaciones superiores a $\pm 0,30$ en los dos primeros componentes del análisis factorial.

La media de nuestro estudio, de 3,75, obtenida de puntuaciones de 0 a 10, dado su propio error típico, podría oscilar, en el 95% central de sus probabilidades, entre 3,50 y 3,99. Con esto vemos que la media que hemos obtenido es significativamente superior a la del *Estudio exploratorio*. En todo caso, se confirma que, ni antes ni ahora, los docentes, en general, creen en las posibilidades de mejora profesional y personal de la profesión docente. El hecho de que las puntuaciones guarden mayor covarianza con otras variables le da, incluso, mayor permanencia y solidez a esta baja valoración.

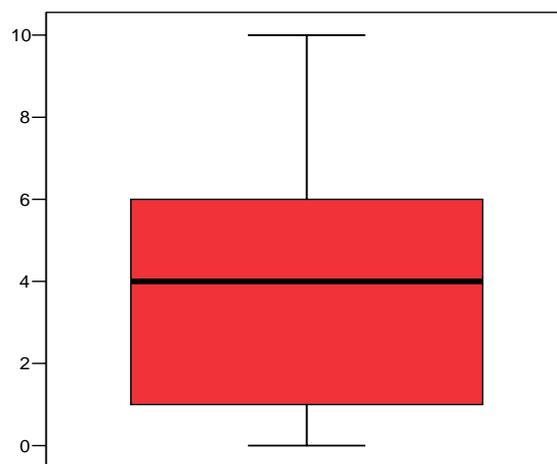
* Sólo con las 49 paramétricas principales le antecede, en el lugar 20, la *a_23_7: Valoración de la profesión por su gratificación personal*, con muy ligera diferencia (con 1,053 frente a 1,047), ocupando, por ello, el lugar 21.

Por otra parte, al ser la media inferior a la mediana, podemos entender que existe mayor concentración de datos en la zona alta de la distribución, pero la moda se queda en 0.

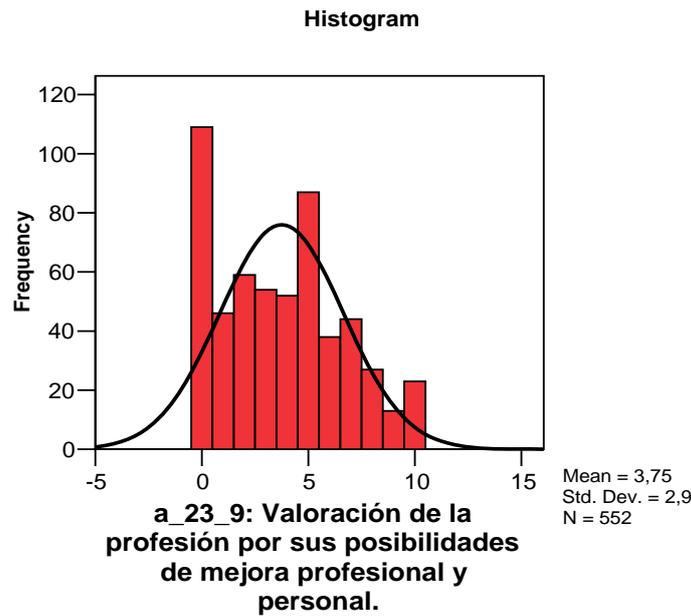
La relevancia estructural de esta variable, por sus correlaciones con un buen número de variables, puede estar relacionada con su varianza, ya que ésta es necesaria para la covarianza. Su cociente de variación es de los más altos entre los de las 49 principales que estudiamos, el penúltimo en homogeneidad, o, lo que es lo mismo, el segundo en heterogeneidad, sólo superado por la de desagrado por el tipo de horario, aunque en este caso la correlacionabilidad es muy baja, porque no siempre el incremento de varianza produce covarianza.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
a_23_9	2,900	,774	48	0,350	+8	3,370	-0,818	-18	-3,940

Esta variabilidad no viene a ser causa de que tengamos casos con puntuaciones atípicas. La amplitud intercuartil, la que va del percentil 25 al 75, abarca desde las puntuaciones de 1 a las de 6, no distanciándose ninguna otra, ni del primero ni del cuarto cuartil, más de lo permitido, quedando todas las puntuaciones dentro del diagrama de caja, pudiendo guardar esto relación con la correlacionabilidad.



a_23_9: Valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.



El histograma nos presenta gráficamente la distribución de frecuencias. Vemos un sesgo a la derecha, a causa de que las mayores frecuencias están en la izquierda, en las puntuaciones más bajas. Esto nos indica una asimetría positiva, que el coeficiente tipificado nos muestra como significativa. De las 49 variables principales de tratamiento paramétrico, tenemos 33 de asimetría negativa y 16 de asimetría positiva. A ésta que nos ocupa ahora le corresponde, entre éstas últimas, el lugar octavo por su coeficiente directo y el noveno por el tipificado, comenzando por la más próxima a la curva de distribución normal.

La curtosis, sin embargo, es negativa, significando esto que en la zona central tenemos menos concentración de la correspondiente a la curva de distribución normal; lo que se nos presenta en consonancia con el cociente de variación, que sitúa al concepto de esta variable en el penúltimo lugar de homogeneidad. Después de la puntuación 0 como la de mayor frecuencia, tenemos una segunda moda en el 5, pero las demás puntuaciones centrales tienen menor frecuencia. Todo esto hace que esta variable, entre 30 de curtosis negativa, se coloque en el lugar 18 (en el 17, si consideramos el coeficiente tipificado, que nos muestra una diferencia significativa con la curva de distribución normal). Así pues, se mantiene, aunque con alguna menos firmeza, la hipótesis de heterogeneidad de los docentes respecto a este concepto.

**8. OPINIONES DE LOS DOCENTES SOBRE SU
SISTEMA DE PERFECCIONAMIENTO POR
DIVERSAS CONDICIONES**

8.1. Opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento por diversas condiciones.

Nuestro Director de Tesis hizo la suya, entre 1969 y 1972, sobre el Perfeccionamiento del Profesorado. Una síntesis de la misma podemos encontrar en su obra de 1980 que tenemos en nuestra bibliografía. Además de ser un tema de gran interés en el estudio del mundo objetivo del docente, nos encontramos especialmente motivado hacia él.

Nuestra variable principal sobre el sistema de perfeccionamiento es la *b_17*, que no forma parte de ningún grupo y que tiene, como veremos, su mayor saturación en el primer componente de nuestro análisis factorial, que veremos más adelante. Con saturación de 0,52, correspondiente al 27,2% de su comunalidad, se constituye como la séptima variable del primer componente. Tiene siete saturaciones superiores a ± 20 con las que explica el 60,8% de su comunalidad. Por su medida de adecuación de muestreo (MSA) ocupa el cuarto lugar (con 0,844) entre nuestras 49 variables paramétricas principales, y el tercero (con 0,858) entre las 75 de nuestro análisis de componentes. Por su índice de correlacionabilidad entre 49 variables, de 1,271, ocupa el duodécimo lugar, y entre 77, de 1,66, el decimotercero. Correlaciona significativamente, a nivel de 0,01, con 41 de 76 variables, y también con 41 de las otras 74 del análisis de componentes (las 76 menos 2 que no participan en el mismo).

A esta variable, aunque es más importante que las siete de opiniones críticas sobre el mismo sistema de perfeccionamiento, por algunas de sus condiciones, al no formar parte del grupo de éstas y, por tanto, no ser comparable con ellas, no la vamos a estudiar aquí. Las condiciones del sistema de perfeccionamiento que estudiamos son las relativas a las variables siguientes:

- *b_18_1*: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como **poco práctico**.
- *b_18_2*: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como **burocrático**.
- *b_18_3*: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse **fuera del horario lectivo**.
- *b_18_4*: Opinión sobre el sistema de de perfec. como **de poco valor para movilidad profesional**.
- *b_18_5*: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como **exigente de esfuerzo excesivo**.

- b_18_6: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como **exigente de gastos personales**.
- b_18_7: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento **por abordar temas sin interés**.

8.2. Condiciones del sistema de perfeccionamiento según los estadísticos de tendencia central.

El sistema de perfeccionamiento se convierte para los docentes, entre las muchas que les afectan, en una obligación más a cumplir. Si está muy bien diseñado y es percibido como bueno, los más entusiastas de su labor lo podrían aceptar como una ayuda. Pero si se percibiera como algo en que predomina la apariencia y la posibilidad de dar trabajo más cómodo a los amigos que lo dirigen o que imparten cursos en él, ni siquiera entusiasmaría a los más entusiastas de la educación.

De acuerdo a las medias, lo que más resalta los docentes que les molesta de las actividades de su sistema de perfeccionamiento es que tengan que realizarlas fuera del horario lectivo, seguido de que sean poco prácticas, de que se reduzcan a trámites burocráticos (quizá para la percepción de sexenios) y de que aborden temas sin interés.

La ordenación de las variables de estos conceptos puede deberse sólo a las diferencias entre sus medias directas, pero nosotros comprobamos si las diferencias son significativas. También comprobamos si hay coincidencia entre las ordenaciones de las profesoras y de los profesores varones. Como veremos poco más adelante, en el orden de las anteriores coinciden los dos géneros. Pero para la última de las mencionadas, la cuarta por el orden de sus medias, no se da una diferencia significativa con la anterior en ninguna de las dos colas de la distribución.

Son también significativas las distancias entre la cuarta y la quinta (en la que se expresa el pensamiento de que las actividades del sistema de perfeccionamiento son de escaso valor para la promoción o movilidad profesional); entre la quinta y la sexta (que suponen para los docentes esfuerzo excesivo), y entre la sexta y la séptima (que exigen gastos personales, lo cual viene a ser lo que menos afecta a los docentes).

Afectación por las condiciones de las actividades del S. P.	MEDIA	Orden entre 7	MEDIA RELAT.	Orden entre 49	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5	MEDIANA	MODA
1. Son poco prácticas	6,65	2	0,665	15	6,42	6,89	7	10
2. Son trámites burocráticos	6,15	3	0,615	18	5,89	6,42	7	10
3. Fuera de horario lectivo	6,99	1	0,699	10	6,74	7,25	8	10
4. Escaso valor para movilid. prof.	5,57	5	0,557	24	5,29	5,84	6	5
5. Suponen excesivo esfuerzo	5,27	6	0,527	26	5,03	5,52	5	5
6. Exigen gastos personales	4,60	7	0,460	34	4,32	4,88	5	5
7. Abordan temas sin interés	5,96	4	0,596	20	5,71	6,22	6	5

Para los docentes del *Estudio exploratorio* era de mayor gravedad que las actividades del sistema de perfeccionamiento fueran poco prácticas que el hecho de su realización fuera del horario lectivo, así como que exigieran gastos personales; incluso también, aunque no afectara a la ordenación, que fundamentalmente fueran trámites burocráticos, con una media mayor que la relativa a los gastos personales. En este tema de la importancia que se le concede a lo económico parece percibirse una ostensible diferencia en el transcurso de una década.

Alternativas en el Estudio exploratorio	Σn_i	Σx_i	MEDIA	Media equivalente	Sign.	Orden
1. Son poco prácticas.	105	762	7,26	6,95	>>>>	1º
3. Fuera de horario lectivo.	102	715	7,01	6,68		2º
2. Son trámites burocráticos.	99	684	6,91	6,57	>>>>	3º
7. Abordan temas sin interés	95	543	5,72	5,24		4º
6. Exigen gastos personales	102	572	5,61	5,12	>>>>	5º
4. Escaso valor para movilid. prof.	91	471	5,18	4,64	<<<<	6º
5. Suponen excesivo esfuerzo	95	461	4,85	4,28	<<<<	7º

En la columna de significación tenemos tres signos > o < cuando las medias del *Estudio exploratorio* fueron significativamente mayores o menores que las nuestras. Un solo signo cuando sólo se comparan las medias directas.

Para los docentes de nuestro estudio se percibe como de mayor gravedad que para los del *Estudio exploratorio*, aunque de una importancia ya muy secundaria, el escaso valor de las actividades del sistema de perfeccionamiento para la promoción/movilidad profesional, y que, por ello, supongan esfuerzo excesivo.

Excepto para la variable referida al esfuerzo que suponen las actividades de formación, en los demás casos la mediana es mayor que la media, aunque significativamente tampoco lo sea la de que tienen escaso valor para la promoción/movilidad profesional. Dividida la diferencia por la propia media, se nos ordenan las distancias relativas entre medianas y medias de las condiciones de las actividades de formación:

- Se realizan fuera de horario lectivo,
- Son trámites burocráticos,
- Exigen gastos personales,
- Tienen escaso valor para la movilidad profesional,
- Son poco prácticas,
- Abordan temas sin interés,
- Suponen excesivo esfuerzo (aunque ésta, conforme a lo que ya hemos visto, tiene una diferencia negativa).

La moda 10 la tienen las tres variables de mayores medias, y para las otras cuatro el mayor número de encuestados opta por el 5.

En resumen, parece que es el tiempo lo que más valoran los docentes y que les molesta dedicarlo a actividades que no perciben como suficientemente valiosas, necesarias y de provecho para su ejercicio docente.

8.3. Los motivos de opinión negativa de las actividades del sistema de perfeccionamiento para los dos géneros

De los participantes en nuestra investigación, coinciden los dos géneros en el orden de las cuatro condiciones de las actividades del sistema de perfeccionamiento que más rechazan: que se realicen fuera del horario de trabajo, que sean poco prácticas, que se reduzcan a trámites burocráticos y que aborden temas sin interés. Con el *Estudio exploratorio* se producen coincidencia en las tres primeras, pero para ellos prevalecía que fueran poco prácticas a que se desarrollaran fuera del horario lectivo.

Las profesoras de nuestro estudio valoran significativamente más altas que los varones las condiciones de que sean poco prácticas, de que aborden temas sin interés y que supongan excesivo esfuerzo.

Podemos comprobar que, tanto con los datos de nuestro trabajo como con los del *Estudio exploratorio*, en general las profesoras puntúan por encima que los profesores, exceptuándose, sin diferencias significativas, las variables de que las actividades se realizan fuera del horario lectivo y de que suponen gastos personales, en el primer caso, y la relativa a la movilidad profesional, en el segundo.

Condiciones de las actividades	MEDIA de mujeres	Sign.	MEDIA PERC. 2,5 mujeres	MEDIA PERC. 97,5 mujeres	Orden de las medias de mujeres	MEDIA de varones	MEDIA PERC. 2,5 varones	MEDIA PERC. 97,5 varones	Orden de las medias de varones	Orden Todos
1. Son poco prácticas	6,90	>>>	6,57	7,23	2	6,36	6,01	6,72	2	2
2. Son trámites burocráticos	6,29		5,93	6,64	3	6,02	5,63	6,42	3	3
3. Fuera de horario lectivo	6,90		6,55	7,26	1	7,12	6,76	7,48	1	1
4. No incide en movild. prof.	5,64		5,25	6,03	6	5,50	5,11	5,89	5	5
5. Suponen excesivo esfuerzo	5,85	>>>	5,52	6,17	5	4,60	4,24	4,96	7	6
6. Exigen gastos personales	4,56		4,17	4,96	7	4,63	4,23	5,03	6	7
7. Abordan temas sin interés	6,16	>>>	5,82	6,49	4	5,76	5,37	6,15	4	4

ALTERNATIVAS en el <i>Estudio exploratorio</i>	Media Mujeres	Media Varones	Media Todos	Orden Muj.	Orden Var.	Orden Todos
1. Son poco prácticas	7,52	7,04	7,26	1º	1º	1
3. Fuera de horario lectivo	7,29	6,79	7,01	2º	2º	2
2. Son trámites burocráticos	7,2	6,67	6,91	3º	3º	3
7. Abordan temas sin interés	6,26	5,34	5,72	4º	6º	4
6. Exigen gastos personales	5,93	5,35	5,61	5º	5º	5
4. No incide en movild. prof.	4,74	5,49	5,18	7º	4º	6
5. Suponen excesivo esfuerzo	5,35	4,44	4,85	6º	7º	7

Parece que el interés por la movilidad profesional se ha reducido en los varones en los últimos años. Pero, por otra parte, a éstos le preocupa más el hecho de que las actividades le reduzcan su tiempo libre, que quizá pudieran dedicar a actividades lucrativas.

8.4. Las distribuciones de las opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento

De las 49 variables principales de tratamiento paramétrico, las siete referidas a las condiciones de las actividades del sistema de perfeccionamiento, por sus cocientes de variación, ocupan lugares en la segunda mitad, en la que destaca la heterogeneidad sobre la homogeneidad en las puntuaciones de los encuestados. La dos que concitan menores heterogeneidades relativas son, aunque en orden invertido, las de medias más altas (las actividades son poco prácticas y se realizan fuera del horario lectivo), y la de mayor heterogeneidad la de media más baja (exigen gastos personales).

Condiciones de las actividades	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Lugares por las medias
1. Son poco prácticas	2,789	0,419	26	15
3. Fuera de horario lectivo	2,974	0,425	29	10
7. Abordan temas sin interés	2,893	0,485	34	20

2. Son trámites burocráticos	3,066	0,498	35	18
5. Suponen excesivo esfuerzo	2,826	0,536	37	26
4. No incide en movild. prof.	3,110	0,559	39	24
6. Exigen gastos personales	3,181	0,692	43	34

Las siete variables que estudiamos tienen curtosis negativas, lo que significa que las concentraciones de frecuencias se alejan de la media (distribución platicúrtica), y que se da heterogeneidad de los docentes en sus puntuaciones. Las dos únicas curtosis que no llegan a niveles de significación son las mismas que tienen heterogeneidades más bajas, según los cocientes de variación, y medias más altas.

Como, de las 49 variables, tenemos 30 con curtosis negativas, podemos observar que la exigencia de gastos personales, la de menor media, es la segunda (29 desde 30) en la ordenación como platicúrtica.

Condiciones de las actividades	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.	Lugares por las medias
6. Exigen gastos personales	-1,095	-29	-5,031	34
4. No incide en movilidad profesional	-0,926	-24	-4,209	24
2. Son trámites burocráticos	-0,829	-19	-3,868	18
7. Abordan temas sin interés	-0,745	-13	-3,413	20
5. Suponen excesivo esfuerzo	-0,723	-12	-3,345	26
1. Son poco prácticas	-0,195	-6	-0,920	15
3. Fuera de horario lectivo	-0,005	-1	-0,025	10

Las asimetrías son también todas negativas –además de significativas–, aunque con una excepción, de positiva no significativa, para la de menor curtosis y menor media, la de exigencia de gastos personales, lo que hace una distribución muy platicúrtica y, al mismo tiempo relativamente simétrica. En todas las demás tenemos concentraciones de frecuencias en las zonas altas de las distribuciones y en el mismo orden que las medias. Comenzamos con la que, entre las 33 de las de asimetría negativas, ocupa el quinto lugar (28 desde el 33).

Condiciones de las actividades	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Lugares por las medias
3. Fuera de horario lectivo	-0,977	-28	-9,214	10

1. Son poco prácticas	-0,747	-21	-7,017	15
2. Son trámites burocráticos	-0,498	-15	-4,632	18
7. Abordan temas sin interés	-0,381	-11	-3,482	20
4. No incide en movild. Prof.	-0,343	-10	-3,108	24
5. Suponen excesivo esfuerzo	-0,190	-5	-1,757	26
6. Exigen gastos personales	0,073	+2	0,674	34

8.5. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como poco práctico.

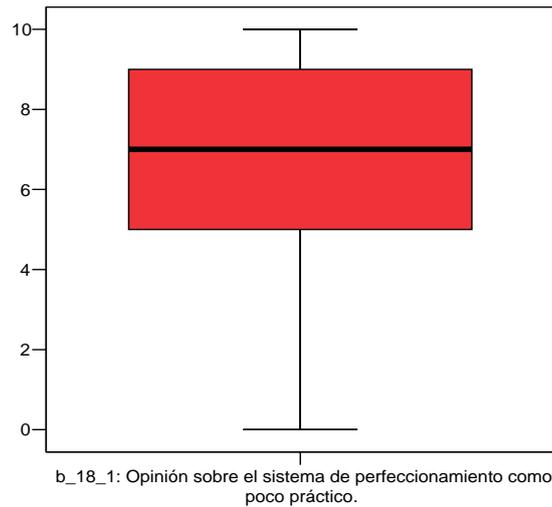
De las siete circunstancias del sistema de perfeccionamiento a que se refiere el ítem 18 de nuestro cuestionario, la segunda, por el orden de las medias, es ésta de que se le considere poco práctico (decimoquinta entre las 49 variables principales de tratamiento paramétrico), precediéndole la de realizarse fuera del horario lectivo.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
b_18_1	6,65	7	10	0,665	15	6,42	6,89

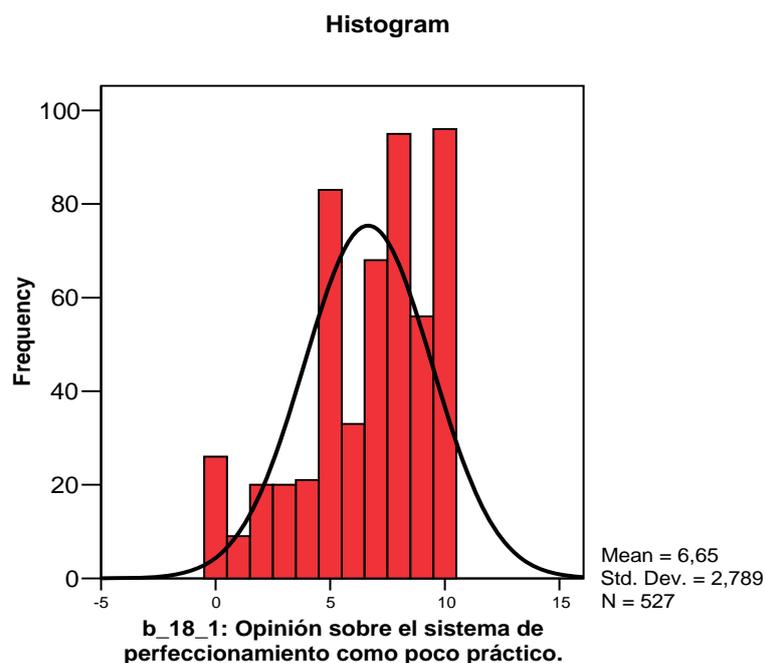
La media directa, de 6,65, se sitúa con una probabilidad del 95% entre 6,42 y 6,89. En el *Estudio exploratorio*, con media de 7,26 en escala de 1 a 10, equivalente a 6,95 en la de 0 a 10, y para el que se situaba como la primera opinión negativa sobre el sistema de perfeccionamiento, se puntuaba significativamente más alto. La puntuación más elegida por nuestros docentes encuestados, la moda, ha sido la más alta, el 10.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
b_18_1	2,789	0,419	26	-0,747	-21	-7,017	-0,195	-6	-0,920

La variable *b_18_1* carece de valores atípicos. En escala de 0 a 10, la mediana se sitúa en 7 y toda la amplitud intercuartil entre 5 y 9, permitiendo esto que todos los datos entren en el diagrama de caja.



Por el cociente de variación, de todas opiniones críticas sobre el sistema de perfeccionamiento, ésta, en el lugar 26 entre nuestras 49 variables paramétricas principales, es la que muestra menor dispersión o mayor homogeneidad de los profesores al evaluarla, aunque otra, la relativa a que se realiza fuera del horario lectivo, le adelanta por su curtosis, que también entendemos como índice de homogeneidad vs. heterogeneidad. Como todas las demás opiniones sobre los condicionantes del sistema de perfeccionamiento, tiene la curtosis negativa, pero la de ésta, que ocupa el lugar sexto por su distancia desde la normalidad, entre las 30 de este signo, no llega a ser significativa, por lo que indica baja heterogeneidad.



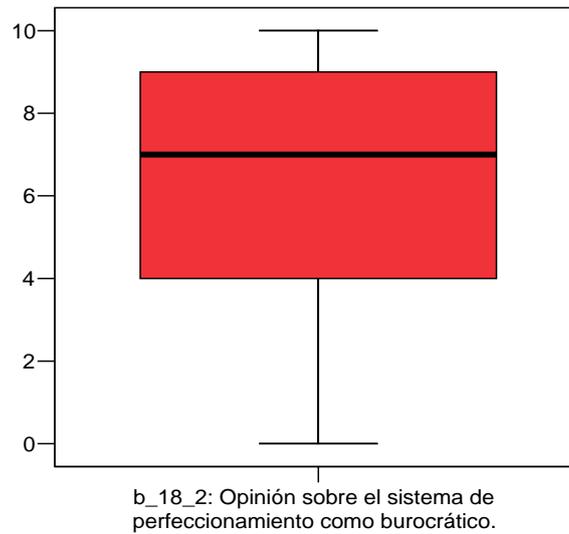
La asimetría, también negativa, sí que es bastante elevada y significativa. Se nos indica con ello cierta homogeneidad de los profesores, no en la totalidad de la distribución, sino en sus puntuaciones más altas. La asimetría coloca a esta variable en el lugar 21 entre las 33 que tienen asimetría negativa, comenzando por la menor o más próxima a la normalidad.

8.6. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como burocrático.

La opinión de que en el sistema de perfeccionamiento predomina su carácter de burocrático ocupa, entre las siete variables mediante las que se le critica, el tercer lugar. Son mayores las medias de las consideraciones de que se realiza fuera del horario lectivo (la más alta) y de que es poco práctico. La de ésta, de 6,15, situada entre 5,89 y 6,42, como límites del 95% central de las medias probables. En el *Estudio exploratorio* la media, en escala de 1 a 10, era de 6,91, equivalente a 6,57 en escala de 0 a 10. Por ello podemos entender que las puntuaciones eran significativamente más altas que las nuestras, que ha bajado ostensiblemente esta opinión. Pero nuestra moda se sitúa en 10.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
b_18_2	6,15	7	10	0,615	18	5,89	6,42

El diagrama de caja de esta variable nos muestra que en la distribución de sus datos (puntuaciones de 0 a 10) no tenemos casos atípicos ni extremos, aunque la concentración es mayor por encima de la mediana, con la puntuación de 7, que por debajo de ella.

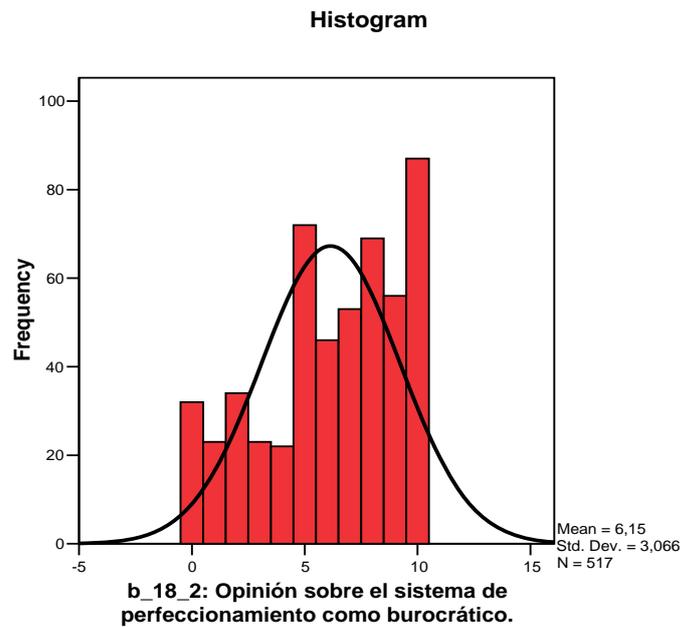


Se nos muestra una variable con alta heterogeneidad en las puntuaciones de los profesores según su cociente de variación, situado en el lugar 35 entre 49. Esto también se nos manifiesta en una significativa curtosis negativa, que ocupa el lugar 19 entre las 30 de este mismo signo, empezando por la más próxima a la normalidad.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
b_18_2	3,066	0,498	35	-0,498	-15	-4,632	-0,829	-19	-3,868

La asimetría también es negativa y significativa, como se nos muestra en la puntuación tipificada. En este caso ocupa el lugar 15 entre 33 variables que tienen el signo negativo en el coeficiente de asimetría. Se nos informa con ello que hay tendencia a las puntuaciones altas, pero también que hay otras 18, entre 49 variables, con una distribución aún más sesgada en el mismo sentido.

La dispersión de los datos también podemos observarla en el histograma. Hemos de tener en cuenta, sin embargo, que, de las siete opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento, ésta de que es burocrático deja a tres por encima y a otras tres por debajo según los cocientes de variación; a dos como más platicúrticas y a cuatro como menos; a dos como más asimétricas y a cuatro como menos.



8.7. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo.

En el *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, y otros, 1996: 182) se estudia el orden de las variables de condiciones del sistema de perfeccionamiento en ambos géneros. Para el conjunto de profesores en 1996 resultaba una media de 7,01 en escala de 1 a 10, equivalente a 6,68 en la de 0 a 10. Como una de estas dos medias está dentro de las nuestras probables en el 95% de los casos, no desechamos la hipótesis nula de que no tenemos diferencias significativas.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
b_18_3	6,99	8	10	0,699	10	6,74	7,25

Pese a que no consideremos diferencias significativas en las medias, hemos de verla en el orden entre las demás condiciones del sistema de perfeccionamiento. Para nosotros es la de más alta media, la primera, mientras que en el *Estudio exploratorio* le precedía la consideración de poco prácticas. En ambos estudios se producen

coincidencias de lugar de las medias de ambos géneros con la de la totalidad de la muestra. En el nuestro tampoco hay diferencias significativas entre las respectivas medias. Sin embargo, podemos observar que los varones de nuestra muestra dan más importancia que las mujeres al hecho de que las actividades del sistema de perfeccionamiento se realicen fuera del horario lectivo, sin que llegemos a extrapolar esto a la población.

Diferencias significativas se nos dan entre los docentes de la enseñanza pública y la enseñanza privada, ya que, siendo la media de todos, de 6,99, con límites para el 95% de las medias probables desde 6,74 hasta 7,25, los profesores de centros públicos la tiene de 6,79, entre 6,50 y 7,08, y los de centros privados, de 7,78, entre 7,30 y 8,26.

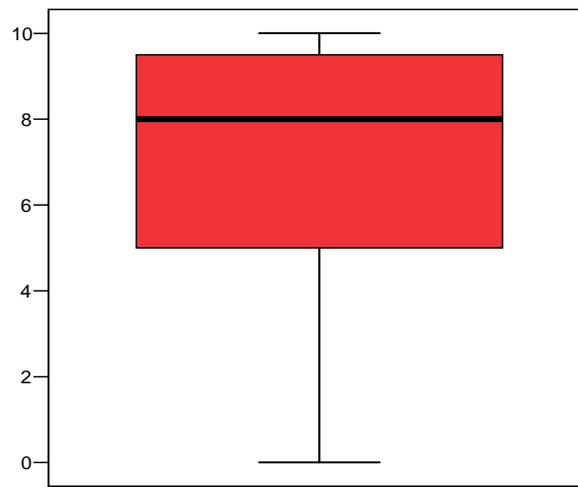
También podemos aplicar la técnica estadística del análisis de varianza para comparar las medias de los docentes de centros privados con los de centros públicos respecto a esta variable:

ANOVA

b_18_3: Opinión sobre el sist. de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo. * Titular: Centro Público versus Centro Privado.		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	(Combined)	84,618	1	84,618	9,726	,002
Within Groups		4602,365	529	8,700		
Total		4686,983	530			

Hemos también de considerar el destacable contraste que se produce entre la importancia que la media otorga, entre las demás condiciones del sistema de perfeccionamiento, a la de que realiza sus actividades fuera del horario lectivo y la escasa correlación negativa que sus puntuaciones tienen con las de la variable *b_17: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento*. La correlación tiene un coeficiente de sólo -0,028, y con una probabilidad de error del 26,2%. Se sitúa como la número 66 entre las 76 correlaciones que se producen con esta variable principal. Sólo otra condición, la de que exige gastos personales, tiene menor correlación (-0,021).

No cabe duda de que los docentes dan importancia a su tiempo, bien para disponer de él libremente, bien para dedicarlo a otras actividades de su ejercicio docente, y, por ello, se lamentan de que las actividades del sistema de perfeccionamiento se realicen fuera del horario lectivo. Pero la escasa correlación que hemos visto nos informa de que apenas influye esta queja en su opinión sobre este sistema. La escasa relevancia de la variable también nos la muestra el hecho de que, de 657 encuestados, sólo contesten a su ítem 531, el 80,8% de la muestra.



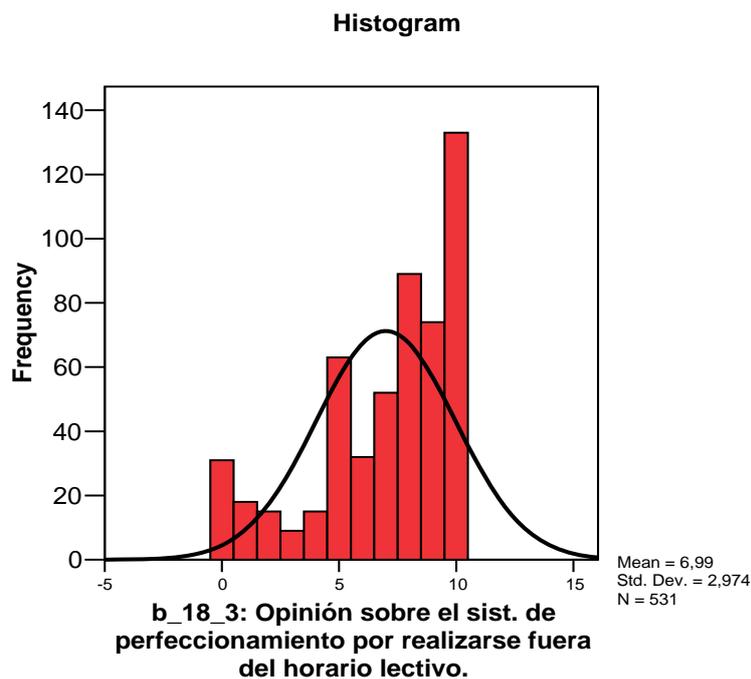
b_18_3: Opinión sobre el sist. de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo.

Como mediana tenemos 8 y como moda 10. Tenemos, pues, la clásica relación $\bar{x} < mediana < moda$ y, por ello, podemos pensar en la asimetría negativa, es decir en la mayor dispersión en la zona baja de la distribución y la mayor concentración en la zona alta, como nos muestra, muy claramente, el diagrama de caja. Destaca la gran diferencia de recorrido del primer cuartil y el cuarto cuartil. Se observa cómo se va incrementando progresivamente las frecuencias desde el primer cuartil hasta el cuarto. Pese a ello no se producen casos atípicos.

Con la distribución que nos muestra el diagrama de caja necesariamente hemos de tener una importante asimetría negativa. Tenemos que, entre las 33 que se producen con este signo para las 49 variables paramétricas, la de ésta ocupa el lugar 28 por su valor directo el 26 por el tipificado, entendiéndose que la ordenación se inicia con la menos asimétrica.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
b_18_3	2,974	0,425	29	-0,977	-28	-9,214	-0,005	-1	-0,025

Sin embargo, no vemos destacable heterogeneidad entre los profesores ni por lo que indica el cociente de variación (en el lugar 29 entre 49) ni por lo que expresa la curtosis (la primera negativa entre 30), muy próxima a 0, tanto en su valor directo como en el tipificado.



8.8. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como de poco valor para la movilidad profesional.

El tema de la *movilidad profesional* no lo vemos relevante ni para los docentes de *Estudio exploratorio* ni para los nuestros. Ya lo hemos visto como motivo de satisfacción, ocupando el sexto lugar (el quinto en el *Estudio exploratorio*) entre ocho; aquí lo estudiamos en su relación con el sistema de perfeccionamiento. Más adelante nos encontraremos con la variable *b_15: Interés por el cambio de categoría profesional*,

cuya correlacionabilidad es la última entre las 49 variables paramétricas principales y la que ocupa el lugar 75 entre las 77 que estudiamos. Por su media entre los motivos de desagrado por el sistema de perfeccionamiento, que vienen a ser las opiniones sobre el mismo, ocupa, entre 7, el 5º lugar. La media, en concreto, de 5,57 es menor que la mediana, pero superior a la moda, por lo que no se puede percibir una asimetría negativa destacada, como la propia de las variables con altas puntuaciones.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
b_18_4	5,57	6	5	0,557	24	5,29	5,84

Sus puntuaciones, según el cociente de variación, son bastante dispersas, con el lugar 39 entre 49, desde la mayor homogeneidad a la mayor heterogeneidad.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con \pm)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con \pm)	Curt. Tip.
b_18_4	3,110	0,559	39	-0,343	-10	-3,108	-0,926	-24	-4,209

La asimetría es negativa (lo que indica tendencia a las altas puntuaciones) y significativa, pero ocupando el lugar 10, entre 33, por su distancia desde la distribución normal, o el lugar 24 desde la de mayor asimetría. La curtosis –negativa y significativa– también refuerza la idea de la heterogeneidad de los docentes respecto a esta variable que se nos presenta con una distribución platicúrtica, ocupando el lugar 24, entre 30, empezando por la más próxima a la distribución normal.

8.9. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de esfuerzo excesivo.

Más baja que la anterior es la media de esta otra variable, en el sexto lugar entra las siete de opiniones críticas sobre el sistema de perfeccionamiento. En el *Estudio exploratorio* (Rosa, B. de la, y otros, 1996: 182) la media era significativamente más baja, ocupando el séptimo lugar, quizá porque cada vez se valora más la vida cómoda, el

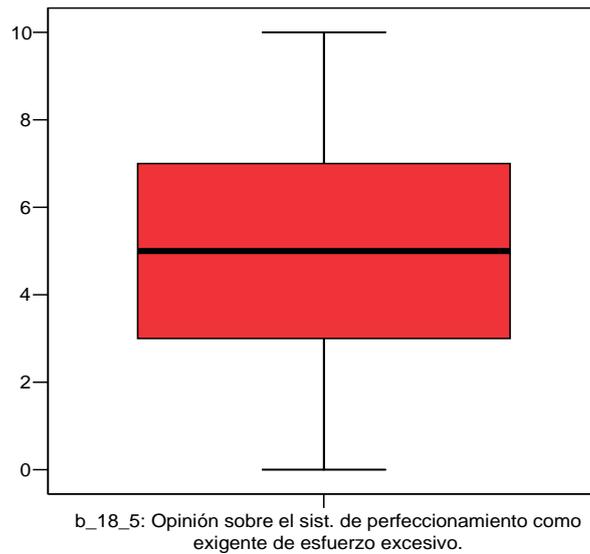
no-esfuerzo o porque en la actualidad se valore más el tiempo. Nosotros observamos también diferencias significativas entre mujeres y varones, a favor de las primeras, para las que la media ocupa el quinto lugar, mientras que para los segundos ocupa el séptimo. En el *Estudio exploratorio* también era mayor la media de mujeres, (en el sexto lugar) que las de varones (en el séptimo). Entendemos que esta diferencia entre los géneros se debe a que las mujeres se encuentran en su vida con más obligaciones familiares que los varones, por lo que rehuyen más los compromisos que les resten tiempo.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
b_18_5	5,27	5	5	0,527	26	5,03	5,52

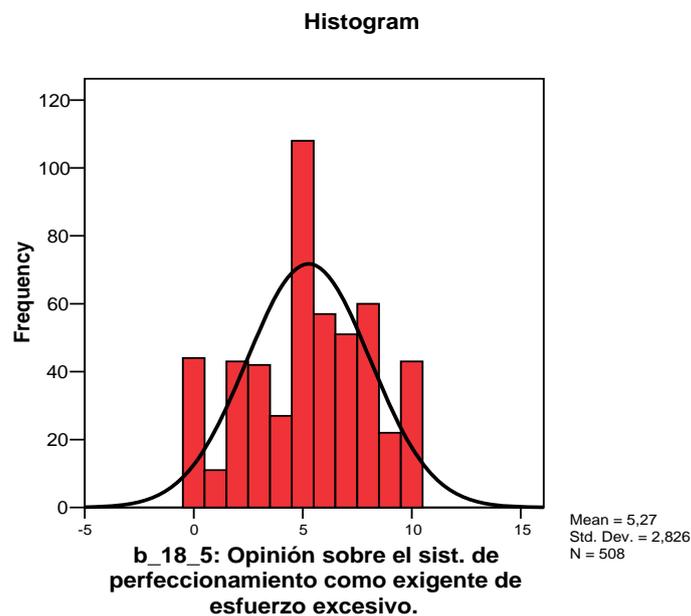
Los estadísticos centrales básicos (media, mediana y moda) de esta variable se nos muestran como muy equilibrados, por ser la media de 5,27 y tanto la mediana como la moda de 5. Pero la desviación típica, al dividirla por la media, muestra un cociente de variación elevado, de 0,536, que sitúa a la variable en el lugar 37 entre 49, empezando por la más homogénea.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
b_18_5	2,826	0,536	37	-0,190	-5	-1,757	-0,723	-12	-3,345

La variable nos presenta una asimetría negativa, con lo que se nos informa de que hay cierta tendencia, no muy alta ciertamente, a las puntuaciones superiores de la escala. Sin embargo el diagrama de caja no puede mostrarnos más simetría: El percentil 25 se sitúa en el 3, frente al 75 que lo hace en el 7. La mediana en el 5. Todo equidistante de los extremos.



En todo caso, la asimetría, de $-0,190$, se nos presenta con puntuación típica de $-1,757$, con lo que, siendo significativa a nivel de $0,05$ unilateral, es de las más bajas, ocupando el lugar 5 entre 33 del mismo signo, de las 49 principales.



La curtosis, que nos mide la tendencia a la concentración (homogeneidad) o a la dispersión (heterogeneidad) se nos presenta más alta y más significativa. De 30 variables con el signo negativo, ésta ocupa, por la curtosis (por la directa y por la tipificada) el lugar duodécimo. La curtosis negativa nos muestra la heterogeneidad del profesorado respecto al concepto que estudiamos. No es mucha, en comparación con la

que se produce en otras variables, pero se nos muestran diferencias entre los docentes. El cociente de variación nos indica que doce variables, de las 49 principales, tienen sus puntuaciones más dispersas. La curtosis que el número se eleva a dieciocho.

8.10. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de gastos personales.

En esta variable, la última por su media entre las siete que estudiamos de opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento, también podemos ver diferencia de valoraciones de una década antes y de la actualidad, en este caso sobre la importancia de la economía.

En el *Estudio exploratorio* la media era de 5,61 en escala de 1 a 10, equivalente a 5,12 en escala de 0 a 10. Nuestra media no llega a estos valores ni en su percentil 97,5, por lo que consideramos que la diferencia es significativa.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC. 2,5	MEDIA PERC. 97,5
b_18_6	4,60	5	5	0,460	34	4,32	4,88

En el *Estudio exploratorio* la variable ocupaba el quinto lugar tanto para mujeres como para varones. En la actualidad ocupa el séptimo de manera general y para las mujeres, pero se sitúa en el sexto para los varones. Esto, aunque la diferencia no llega a ser significativa, parece indicarnos que a las mujeres les importa algo menos sus gastos en formación. Tienen motivo para ello, ya que en la actualidad las mujeres que trabajan fuera de su hogar, al hacerlo también dentro de él en mayor proporción que los varones, generan más beneficios económicos que éstos. Todo indica que la mujer va adquiriendo mayor independencia económica.

Parece que para los docentes que contestaron para el *Estudio exploratorio* tenía más importancia los gastos personales que para los que contestan para el nuestro.

Podemos decir que afortunadamente en la actualidad los gastos personales constituyen menor motivo de preocupación.

La mediana y la moda, al adoptar el del número entero más próximo (5), vienen equilibradas con la media, aunque a este valor no llega ésta ni con el probable en el percentil 97,5. En todo caso, la relación de moda, mediana y media hace presagiar una baja asimetría.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
b_18_6	3,181	0,692	43	0,073	+2	0,674	-1,095	-29	-5,031

Esta variable no sólo tiene la media más baja entre las de opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento, sino que también tiene el más alto cociente de variación, es decir la mayor dispersión de sus puntuaciones, por lo que es la de menor homogeneidad, la de más alta heterogeneidad: en el lugar 43 entre las 49 variables principales. La curtosis –significativa a nivel de 2,43964E-07– nos indica aún mayor heterogeneidad: en el lugar 29 de las 30 que tienen signo negativo.

La asimetría, aún con la media más baja que la moda y la mediana, es positiva, aunque muy baja y no significativa; lo que nos viene a indicar que es muy escasa la tendencia a puntuaciones más bajas de las propias de una distribución con la media obtenida. Se sitúa en el segundo lugar entre las 16 de su signo de las 49 variables principales.

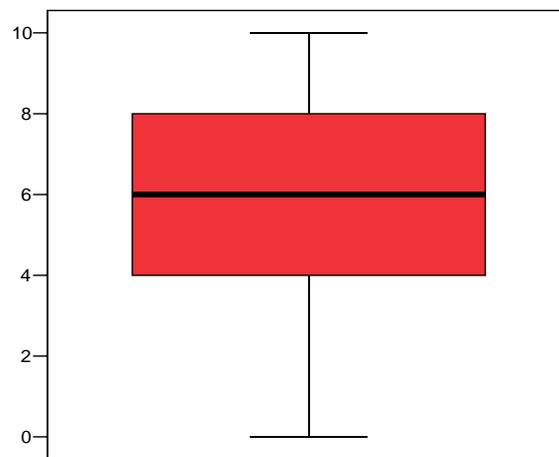
8.11. Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por abordar temas sin interés.

Esta variable, por su media, de 5,96, viene a situarse en el lugar central, en el cuarto, entre las siete de opiniones críticas sobre el sistema de perfeccionamiento. En el 95% central de las probabilidades se sitúa entre 5,71 y 6,22. La mediana de 6 y la moda de 5 nos hacen pensar en una escasa asimetría.

Variable	MEDIA	MEDIANA	MODA	MEDIA RELAT.	ORDEN MEDIA RELAT.	MEDIA PERC.	MEDIA PERC.
b_18_7	5,96	6	5	0,596	20	5,71	6,22

En el *Estudio exploratorio* resultaba para esta misma variable una media de 5,72, que por ser de escala de 1 a 10 le aplicamos la fórmula que la adapta a la nuestra de 0 a 10, situándose en 5,24. Tenemos, pues, que considerar que los valores se han elevado en nuestra muestra, sin embargo en el estudio anterior, por su media, también se situaba como la cuarta para todos los encuestados y para las mujeres (para los varones bajaba al sexto lugar). Por ello podíamos pensar que los varones sostenían menos esta opinión que las mujeres.

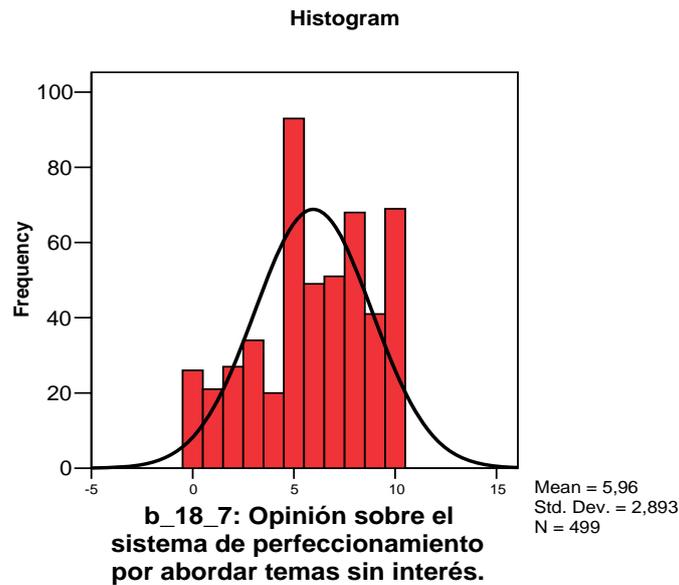
En el diagrama de caja cada uno de los cuartiles segundo, tercero y cuarto abarca dos puntos: Del 4 al 6, del 6 al 8 y del 8 al 10, respectivamente. Sólo el primer cuartil abarca cuatro: Del 0 al 4, por lo que en éste la concentración ha de ser menor. Como vemos, no se dan casos atípicos.



b_18_7: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por abordar temas sin interés.

La desviación típica y la media nos llevan al cociente de variación que nos sitúa a la variable en el lugar 34 entre las 49 paramétricas principales, encontrándose, pues, entre las de la mitad con mayor dispersión de las puntuaciones.

Variable	Desv. Típ.	Coc. Var	Ord. C.V.	Asim.	Ord. A. (con ±)	Asim. Tif.	Curt.	Ord. C. (con ±)	Curt. Tip.
b_18_7	2,893	0,485	34	-0,381	-11	-3,482	-0,745	-13	-3,413



La asimetría viene a confirmar, con mayor precisión, lo que nos muestra el diagrama de caja: el sesgo a la izquierda. Por el cociente de asimetría (significativo a nivel de 0,00025) la variable ocupa el undécimo lugar entre 33, de las 49 paramétricas principales que tienen signo negativo, comenzando por la más próxima a la distribución normal.

La curtosis también es negativa y significativa a nivel de 0,00032, ocupando el lugar 13 entre las 30 de este signo de las 49 variables. La curtosis viene a confirmarnos la dispersión que también nos señala el cociente de variación. Se trata, pues, de una variable que no concita homogeneidad, que produce bastante heterogeneidad.

**9. ESTRUCTURA QUE MUESTRAN NUESTRAS
VARIABLES. PREPONDERANCIA DE LA
SATISFACCIÓN PROFESIONAL**

9.1. Correlacionabilidad de las variables

Para el estudio de nuestras variables, creemos conveniente, además de su análisis monovariante, el tratamiento bivariante y también el multivariante. El análisis bivariante que hacemos fundamentalmente es el de las correlaciones con la fórmula de Pearson. Hemos correlacionado 77 variables, pero el análisis multivariante sólo lo hacemos con 75, ya que dos* de las 77 no permiten sus correlaciones mutuas.

Los coeficientes de correlación no permiten ser sumados, pero sí los cuadrados de los mismos. Precisamente la fórmula para el cálculo de la medida de adecuación de muestreo MSA se fundamenta en esta suma y en la de los cuadrados de los coeficientes de correlaciones parciales. Nosotros hemos considerado como un índice de correlacionabilidad a dicha suma de los cuadrados de las correlaciones simples. Nos permite ordenar a las variables por sus sumas correspondientes.

Pero también hemos de tener presente que este índice de correlacionabilidad tiene un valor relativo. El mayor índice de una variable no representa necesariamente mayor capacidad explicativa de la misma, porque puede suceder que correlacione en más o con más variables porque el mismo concepto esté repetido en varias o que un concepto determinado esté más repetido que otros o que tengamos conceptos muy próximos. El índice de correlacionabilidad no es más que una medida externa que, más que determinar, insinúa. Lo valioso no es ni el número de correlaciones ni la suma de los cuadrados de las mismas, sino los conceptos a los que se refieren.

El MSA de una variable se fundamenta en la suma de los cuadrados de las correlaciones simples, pero la relativiza al dividirla por la misma añadiéndole la suma de los cuadrados de las correlaciones simples.

* Se trata de nuestras variables dicotómicas *c_10.b1*: *Cambio profesional personal por la aplicación de la LOGSE* y *c_10.b.a*: *Cambios de EGB a primer ciclo de ESO por la aplicación de la LOGSE*.

9.2. Correlacionabilidad de las 49 variables principales

Con 49 variables tenemos para cada una 48 coeficientes de correlación. Sumados los cuadrados de los mismos, obtenemos para cada variable lo que consideramos su índice de correlacionabilidad. La ordenación por estos índices la tenemos en el anexo V. Resaltamos aquí a las 12 primeras de estas variables:

1. a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.
2. a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.
3. a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente.
4. a_06_8: Desagrado por la indisciplina del alumnado.
5. b_18_2: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como burocrático.
6. a_06_7: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor.
7. c_10c: Satisfacción por el cambio en aplicación de la LOGSE.
8. c_10.a: Opinión sobre la incidencia de la Reforma LOGSE en el profesorado
9. a_05: Expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio.
10. a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.
11. a_16.b: Sentimiento sobre la valoración de la profesión docente por los padres.
12. b_17: Opinión sobre sistema de perfeccionamiento del profesorado.

Podemos observar la prevalencia de la satisfacción/insatisfacción profesional y de la satisfacción/insatisfacción por los cambios educativos relativos a las reformas legislativas, así como del incremento/disminución de las expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio. Destacan también entre las doce primeras variables, por su correlacionabilidad entre las 49 principales de tratamiento paramétrico, los tres desagradados que revisten mayor gravedad en el sistema educativo: por la indisciplina y por el desinterés del alumnado y por la pérdida de autoridad del profesor. Sobre el sistema de perfeccionamiento del profesorado la variable que se nos presenta como más significativa es la relativa a considerarlo como burocrático. También la que recoge la opinión general sobre el mismo.

En las sumas que determinan nuestras correlacionabilidades tenemos las sumas de las variaciones explicadas en relación a las variaciones totales correspondientes a las variables. El hecho de que obtengamos valores superiores a la unidad se debe a que funcionamos con correlaciones de Pearson y no con las correlaciones parciales, cuyo cálculo es muchísimo más lento. Si, de los cuadrados de correlaciones que sumamos,

eliminamos los que no llegan a un nivel mínimo de significación, el de 0,05, el orden se altera, pero tan poco que se produce una correlación gradual de 0,998. Si, en lugar de correlacionar las dos ordenaciones que resultan, correlacionamos las sumas de cuadrados, el coeficiente obtenido es de 0,9997 (la unidad si sólo pusiéramos tres decimales). Con la ordenación de las sumas de cuadrados en las que se excluyen los sumandos que no podemos asumir como significativos, las doce primeras variables siguen siendo las mismas; para las seis primeras, como tampoco para la 11ª ni la 12ª, no se produce alteración en el orden; pero la séptima y la octava, por una parte, y la novena y décima, por otra, intercambian sus lugares.

Si ordenáramos a las variables por el número de correlaciones significativas, el primer lugar lo ocuparía *a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente*; la segunda variable sería la misma que con las ordenaciones anteriores; la tercera sería la primera de estas mismas. El tema del *perfeccionamiento del profesorado* se colocaría en cuarto lugar coincidiendo en él la *opinión general sobre el mismo* y la *de que es burocrático*. En el sexto lugar coincidirían un desagrado de poca relevancia, como por las *intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia* (en los lugares 34 y 32 de las dos ordenaciones anteriores), con los dos muy importantes de por la *pérdida de autoridad del profesor* y por la *indisciplina del alumnado*. En el noveno coincidirían dos que, como algunos de los anteriores, no están entre los doce primeros por las sumas de los cuadrados de sus correlaciones: las variables *a_03_3: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación* (en el lugar 18 de las ordenaciones anteriores) y *a_23_9: Valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal* (en el 21 y en el 20 anteriormente). Las variables que antes ocupaban los lugares del 7 al 12 en la primera ordenación pasarían al 20, al 16, al 16, al 23, al 4 y 16 respectivamente. En todo caso, hemos de entender que son más importantes las sumas de los cuadrados, excluyendo o sin excluir a las partes (de 4,18% en total) correspondientes a correlaciones no significativas, no impidiéndose, por ello, las altísimas correlaciones que se producen entre ambas ordenaciones. Hay que tener en cuenta que, contando el número de correlaciones significativas, equiparamos las muy significativas con las que meramente cumple el requisito de una probabilidad de error igual o poco inferior al 5%.

Nos interesaría conocer desde cada variable cómo se ordenan todas las demás. En formato informático presentamos las tablas de estas correlaciones. Nos puede sorprender que, incluso bajos coeficientes de correlación, se presenten como significativos, ya que en los niveles de significación influye, además de los propios coeficientes, los números de docentes de las correlaciones.

Resaltamos la alta correlacionabilidad de la variable *a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente*. Contra ella se podría argumentar que se debe, entre otras, a sus correlaciones con *a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores* y con *a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*. Pero, si suprimimos a estas dos, pasaría a ser la primera por cualquiera de los tres índices señalados. Ciertamente las correlacionabilidades de cada variable se deben a sus correlaciones con las demás, pero también se debe a sí misma. La primera condición es su propia varianza: que no todos puntúen igual o casi igual, sino que se produzca una gradual dispersión de los datos. La segunda condición viene a ser que su varianza se corresponda, en alguna medida, con las de las otras variables. De esta manera, si la mayoría de los encuestados, siguiendo la teoría de la disonancia cognitiva, hubieran contestado que se sienten muy satisfechos o satisfechos, la correlacionabilidad de la variable hubiera descendido de manera significativa.

Ya que hemos hecho el análisis monovariante de las variables de los cuatro grupos que hemos estudiado en el capítulo, podríamos observar los lugares que les corresponden por el primero de nuestros índices en la tabla entre las 49 paramétricas principales. Las de los motivos de satisfacción tendrían la ordenación que aparece en la tabla que presentamos aquí.

En esta tabla nos puede sorprender que la variable de mayor media, la de la satisfacción por el grado de vocación, correlacione menos que las dos de más baja media; también que las de segunda, tercera y quinta media, la de satisfacción por las condiciones laborales, por la menor problemática del alumnado y por el salario, se retrasen hasta los lugares sexto, séptimo y último, respectivamente, entre las ocho. La baja correlacionabilidad de estas variables nos indica que tienen menor influencia en la satisfacción o en la insatisfacción profesional que lo señalado en las puntuaciones. En

concreto, no se dice con ello que el salario sea bajo, sino sólo que las variaciones de su variable guardan escasa relación con las de las demás, con lo que, hasta cierto punto, se nos presenta como marginal, aunque correlaciona significativamente con 17 de las 49.

Satisfacción del ejercicio docente por	$\sum r^2$	Orden
6. Las propias circunstancias familiares.	1,209	13
7. Por otros problemas personales.	1,157	16
3. Por grado de vocación.	1,074	18
5. Por su movilidad profesional.	0,797	26
8. Por los compañeros.	0,612	35
2. Por sus condiciones laborales.	0,564	41
4. Por la menor problemática del alumnado.	0,503	43
1. Por su salario.	0,485	44

De la misma manera, mostramos los índices de correlacionabilidad de las variables de desagrado:

Desagrado del ejercicio docente por	$\sum r^2$	Orden
8. La indisciplina del alumnado.	1,618	4
7. La pérdida de autoridad del profesor.	1,521	6
6. El desinterés del alumnado.	1,38	10
3. Las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.	0,627	34
5. El control de los órganos directivos.	0,58	37
9. El sistema perfeccionamiento	0,569	40
1. Lo rutinario de la tarea.	0,436	45
2. El tipo de horario.	0,431	46
4. La falta de medios.	0,413	47

De estas variables, ya hemos resaltado a las tres primeras como influyentes en la insatisfacción profesional. También son las tres primeras por el orden de las medias, aunque la tercera en correlacionabilidad sea la de media más alta. Además tenemos que la cuarta por el orden de las medias, el desagrado por la falta de medios, es la novena y última por su covarianza con las otras 48 variables principales. Por el contrario, el desagrado por el control de los órganos directivos, que por su media se retrasa hasta el octavo lugar se adelanta hasta el quinto en correlacionabilidad. Llama la atención que las tres primeras variables por su correlacionabilidad estén entre las diez primeras de las

49 y que, desde la décima, se produzca un salto hasta la 34, por lo que los desagrados a que se refieren las seis últimas se nos manifiestan como muy distantes de los tres más destacados, sobre todo los tres últimos: por lo rutinario de la tarea, por el tipo de horario y por la falta de medios. Tampoco es importante el desagrado por el sistema de perfeccionamiento, aunque nosotros estudiemos a este sistema en nueve de las 49 variables principales. Un poco más de importancia, pero escasa también, tienen el control de los órganos directivos y las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.

El abanico formado por las correlacionabilidades lo tenemos más cerrado para las nueve variables de valoraciones de la profesión, para las que los lugares de orden oscilan entre el 20 para el de mayor correlacionabilidad y el 33 para el de menor, siempre referidos a las 49 paramétricas principales:

Valoración de la profesión por	$\sum r^2$	Orden
7. Su gratificación personal.	1,053	20
9. Sus posibilidades de mejora profesional y personal	1,047	21
8. Su valoración social.	1,019	23
6. Su nivel salarial.	0,811	25
3. La disposición de tiempo libre.	0,781	27
4. Su grado de independencia laboral.	0,777	28
2. Su ajuste a la vocación.	0,777	29
1. La proyección social de la educación.	0,685	31
5. Su seguridad en el empleo.	0,639	33

La correlacionabilidad de las variables no guarda ninguna relación con la altura de sus medias. Tenemos, por ejemplo a la de mayor media entre las 49, la *a_23_2*: *Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación*: Su lugar en correlacionabilidad es, sin embargo, el 29. Menos distante se encuentra la segunda de estas valoraciones, en el sexto lugar entre las 49, la que lo hace por la *gratificación personal de la profesión*, que, en el lugar 20, es la de mayor correlacionabilidad.

Las valoraciones de la profesión por *sus posibilidades de mejora profesional y personal*, por *su valoración social*, por *su nivel salarial*, por *la disposición de tiempo libre*, por *su grado de independencia laboral* y por *su seguridad en el empleo* tienen el

sus órdenes de correlacionabilidad (21, 23, 25, 27, 28 y 33 respectivamente) totalmente invertido con el de sus medias (40, 39, 32, 16, 14 y 11, también entre 49).

La valoración de la profesión por la *proyección social de la educación*, en sexto lugar entre las 9 variables de valoraciones, en el 17 entre las 49; ocupa en correlacionabilidad el lugar octavo entre 9 y el 31 entre 49.

Tenemos finalmente 7 variables de opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento:

Opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento	$\sum r^2$	orden
2. Como burocrático.	1,54	5
1. Como poco práctico.	1,155	17
7. Como que aborda temas sin interés.	1,001	24
3. Por realizarse fuera del horario lectivo.	0,714	30
6. Como exigente de gastos personales.	0,647	32
5. Como exigente de esfuerzo excesivo.	0,578	38
4. Como de poco valor para movilidad profesional	0,532	42

Podemos observar que las tres primeras variables por su correlacionabilidad, aunque no en el mismo orden, las tenemos en los lugares del segundo al cuarto por sus medias, no dándose en dos de ellas demasiadas diferencias, aunque sí para *b_18_2: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como burocrático*. También es muy pequeña la distancia para *b_18_6: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de gastos personales*. Tenemos distancias importantes entre correlacionabilidad y media para la primera por ésta (la décima entre 49), *b_18_3: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo*, que ocupa el cuarto lugar (el 30 entre 49) en correlacionabilidad; para la última, entre las 7 (en el lugar 42 entre 49), en correlacionabilidad, *b_18_4: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como de poco valor para movilidad profesional*, en quinto lugar (24 entre 49) por la media; y para *b_18_5: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de esfuerzo excesivo*, sexta tanto por la media (en el lugar 26 entre 49) como por correlacionabilidad (38 entre 49), pero con doce lugares de distancia dentro de las 49 variables.

Si calculamos la media de las 49 sumas de r^2 , nos resulta el valor de 0,962. La media de las variables de las opiniones del sistema de perfeccionamiento es de 0,881; de las valoraciones de la profesión, de 0,843; de las de desagrado del ejercicio docente, de 0,842, y, por último, de las de factores de la satisfacción profesional, de 0,800. Lógicamente en estos grupos tenemos variables con índices de correlacionabilidad superiores a los de la media general, de 0,962, pero entre todas no llegan a este nivel. Esto significa que las 16 variables, entre las 49 principales, que aún no hemos estudiado representan, en su conjunto, más altos niveles de correlacionabilidad.

9.3. Correlacionabilidad de las 77 variables de nuestro estudio

Antes de seguir adelante con el tema de la correlacionabilidad (de la que asumimos como índice, a no ser que expresamente digamos otra cosa, el de la suma de todos los cuadrados de los coeficientes de correlación), hemos de tener en cuenta que no se trata de algo absoluto o que pertenezca a la propia variable, sino que corresponde a sus correlaciones con las demás. Al pasar de 49 a 77 variables, hemos de tener en cuenta las características de las 28 que se nos incorporan al estudio. Son todas dicotómicas (demográficas y conceptuales), menos las de números de años de servicio y de edades de los docentes.

Las 49 variables principales lógicamente incrementan sus índices de correlacionabilidad, ya que éstos vienen a ser las sumas de los cuadrados de los coeficientes de correlación con las demás. Pero unas los incrementan en más y otras en menos, porque correlacionan más o menos, de manera general, con las 28. La variable cuya correlacionabilidad entre las 77 debe menos a las 28 es *a_06_7: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor* (sólo 4,57%). La que más debe viene a ser *a_23_5: Valoración de la profesión por la seguridad en el empleo* (43,07%). De manera simplificada podemos decir que los docentes, con independencia de su género, de que sean funcionarios o no funcionarios, de centros públicos o de centros privados, es decir, con independencia de las condiciones a que se refieren una parte importante de las 28 variables, les desagrada más o menos por igual la pérdida de autoridad del profesor.

Pero, por el contrario, la valoración de la profesión por la seguridad en el empleo está muy saturada de las condiciones sociales de los docentes.

Aquellas cuyas correlacionabilidades entre las 77 variables deben menos de un 10% a las correlaciones con estas 28 son las siguientes:

VARIABLE	PARTE
a_06_7: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor.	4,57%
a_03_7: Satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales.	7,13%
b_18_7: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por abordar temas sin interés.	7,58%
a_03_1: Satisfacción del ejercicio docente por su salario.	7,75%
a_23_8: Valoración de la profesión por su valoración social.	7,96%
a_03_6: Satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares.	7,97%
a_06_8: Desagrado por la indisciplina del alumnado.	8,24%
a_06_5: Desagrado por el control de los órganos directivos.	9,06%
a_06_6: Desagrado por el desinterés del alumnado.	9,89%
a_06_3: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia.	9,95%

En anexo VI puede encontrarse la relación completa.

Resulta de interés el hecho de encontrar que las características a las que se refieren las 28 variables tengan, en general, poca participación en las correlacionabilidades de las dos que las tienen más altas entre las de niveles de satisfacción en el ejercicio docente, pero, sobre todo, que también tengan escasa participación en la referida al salario, cuando entre estas características tenemos condiciones demográficas como la situación profesional del docente (funcionario o no funcionario), la titularidad del centro docente, etc. Tampoco influyen mucho en las correlacionabilidades de la valoración de la profesión por su valoración social ni de la opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por abordar temas sin interés. Pero queremos resaltar el hecho de la escasa participación en las correlacionabilidades de los tres desagrados principales (por el desinterés y por la indisciplina del alumnado y por la pérdida de autoridad del profesor) y también por otros menos importantes, pero que se podrían entender con más peso en los centros privados que en los públicos: por el control de los órganos directivos y por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia. Pero también hemos de tener en cuenta que aquí no estamos

haciendo un estudio particularizado de las características a las que se refieren las 28 variables, sino de su influencia de una manera global.

Por otra parte, hemos de ver que de estas 28 variables tenemos 13 de tan altas correlacionabilidades que, con las 12 primeras ya señaladas de las 49 principales, constituyen el grupo de las primeras 25 de las 77. En la tabla que presentamos a continuación, para mayor brevedad, no vamos a relacionar a las 12 de las 49, aunque, por las correlacionabilidades con las 28, cambian de lugar. Sólo resaltamos que la primera pasa a ser la que vemos como estructurante fundamental del estudio, la *a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente*.

Orden	VARIABLES
3	func_2: Funcionario de Educación Secundaria (1) versus No-Func. E. S. (0)
5	func_1: Cuerpo de Maestros (1) versus No-Cuerpo Magisterio (0)
6	Titulación del docente
7	S. Pr.: Situación Profesional (Funcionario (1) versus No-Func. (0))
9	a_22.b5: Actitud de permanencia por «sentirse bien» en la profesión docente.
12	c_10.b.a: Cambios de EGB a primer ciclo de ESO por la aplicación de la LOGSE.
13	n_6: Enseñanza en Bachillerato
15	a_22.a: Actitud de abandono de la profesión docente
17	Años: Años de servicios
19	Titularidad del centro docente (público versus privado)
21	n_4: Enseñanza Segundo Ciclo de ESO
23	n_2: Enseñanza en Educación Primaria
25	Edad

Llama la atención la importancia que tiene, positiva o negativa, la condición de funcionario, de Educación Secundaria y de Educación Primaria. Esto no quiere decir que quede excluida, en alguna medida, la Enseñanza Privada. Quizá suceda todo lo contrario: que quede potenciada. Lo que resulta relevante no es en concreto esa condición de funcionario, sino que los docentes se clasifiquen por la misma: en funcionario o no funcionario, siendo igualmente válidas, en principio, cualquiera de las dos alternativas. Las condiciones de funcionario de Educación Secundaria y de Educación Primaria pasarían a ser la primera y la tercera en correlacionabilidad entre 75 variables, si suprimiésemos *a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores* y *a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*, ocupando entonces el segundo lugar

a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente, que debe a las anteriores buena parte de su correlacionabilidad. También tenemos a la condición de funcionario de una manera genérica en la variable de situación profesional. Igualmente resulta de gran expresividad la titularidad pública o privada del centro docente.

El nivel de la titulación del docente se muestra con una relevancia que nos puede resultar como muy sorprendente, pero ello probablemente se debe a que el nivel de Diplomado se vincula normalmente a unos estudios específicos para la docencia, los de Magisterio, elegidos con el objetivo concreto de ejercerla, a diferencia de otros estudios, las licenciaturas propias de los enseñantes de Educación Secundaria, que no se organizan con ese mismo objetivo.

De las variables dicotómicas sobre las actitudes de permanencia y de abandono del ejercicio docente, tenemos dos de máxima importancia: aquella que recoge las respuestas de si desea el docente el abandono, de forma genérica (en el lugar 15); y antes que ella (en el 9), la de la actitud de permanencia por un motivo específico (por «sentirse bien» en la profesión docente).

De la misma manera, por ser dicotómica, no tenemos incluida entre las 49 principales de tratamiento paramétrico a la variable que recoge si el docente ha cambiado o no de puesto de trabajo en aplicación de la LOGSE pasando de EGB al primer ciclo de la ESO, que, por su lugar en correlacionabilidad, se nos vislumbra como significativa en el mundo objetivo que estudiamos.

Los niveles de enseñanza que pueden ser más expresivos dentro de ese mismo mundo, según nos indican sus lugares de correlacionabilidad, deben ser el de Bachillerato, el del segundo ciclo de la ESO y el de la Educación Primaria.

El número de años de servicio del docente y su edad (más el primero que ésta) vienen a ser, en buena medida, determinantes de conceptos, actitudes, sentimientos, etc., con las que correlacionan.

9.4. El análisis de componentes principales para la comprensión de las estructuras que generan las variables

Nuestros índices de correlacionabilidad tienen, a nuestro entender, dos defectos fundamentales: se presentan como unidireccionales (de mayor a menor), cuando responden a múltiples factores (una variable no correlaciona con otra más o menos que con una tercera, sino que lo hace por un factor diferente); no pueden descubrir los solapamientos que se dan en las correlaciones (una variable correlaciona con otra porque, a su vez, las dos correlacionan con una tercera).

Para profundizar algo más en las estructuras que generan las variables, hacemos también análisis de componentes. Éste nos constituye tantos componentes como variables. En todos tienen saturaciones todas las variables, pero nosotros hemos de establecer un límite en valor absoluto bajo el que las consideramos despreciables. Suele establecerse el límite en $\pm 0,30$ (García E. y otros, 2000, 117) o el de $\pm 0,25^*$, pero nosotros, aunque diferenciando los límites, vamos a bajar hasta $\pm 0,20$.

Comenzamos con el estudio de las máximas saturaciones de cada variable y con todas las superiores a $\pm 0,30$. Lo normal es que la máxima saturación de cada variable sea una, la mayor, de las superiores a $\pm 0,30$, de las que, para 75 variables (las 77 menos 2 que, por no permitir la correlación entre ellas**, hace imposible el análisis factorial), tenemos 144, es decir casi dos para cada una. Lo más importante, en esto, para una variable no es el número de saturaciones superiores a $\pm 0,30$, sino la parte de su comunalidad*** que corresponde a saturaciones altas: si el porcentaje es mayor y, además, lo tiene en una sola saturación, mejor. Lo peor es el reparto igualitario o la aproximación al mismo, de manera que, en alguna medida, nos podría servir para la selección de las variables la desviación típica de los cuadrados de sus saturaciones (equivalentes a las correlaciones).

* AUTOR NO IDENTIFICADO (s.a.) <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/est/lib0181/ANEX-C.HTM>. Consultado el 29/09/2007.

AUTOR NO IDENTIFICADO (s/a): [Arqueología e ecología do fenómeno megalítico galego](http://www.usc.es/arqmega/uk/analisisfact.htm). Análisis factorial: www.usc.es/arqmega/uk/analisisfact.htm. Consultado el 1 de octubre de 2007.

** Se trata de las variables *c_10.b1*: *Cambio profesional personal por la aplicación de la LOGSE* y *c_10.b.a*: *Cambios de EGB a primer ciclo de ESO por la aplicación de la LOGSE*.

*** Suma de los cuadrados de las saturaciones. Con las 75 saturaciones el valor de la comunalidad es 1.

En cada componente cada variable tiene su saturación. La suma de los cuadrados de estas saturaciones constituye el autovalor del componente. La suma de los 75 autovalores es 75. Pero a los primeros componentes les corresponde un autovalor superior a la unidad. Los autovalores van decreciendo. En nuestro caso tienen autovalores superiores a la unidad los 25 primeros.

9.5. Las medidas de adecuación muestral

Estamos tratando fundamentalmente el tema de la satisfacción profesional dentro del estudio de las características de los docentes, pero, como partimos de la premisa de la posible relevancia, dentro de la estructura o de las estructuras que constituyan las variables, de la que mide más directamente esa satisfacción profesional, la *a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente* y de otras dos variables de las que más alto correlacionan con ella (*a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores* y *a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*****), hemos de investigarlas dentro del estudio conjunto de todas.

Previas al análisis factorial han de hacerse unas pruebas como el test de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin y la de esfericidad de Barlett.

Aunque nosotros no apliquemos el análisis factorial con la intención de reducción de factores, sino que nuestro objetivo sea meramente descriptivo (hallar las estructuras que las variables tienen ya construidas, subyacentes a la propia matriz de sus correlaciones), estas pruebas nos dan una valiosa información sobre las mismas variables.

**** Las variables que más alto correlacionan (0,52) con *a_02*, tanto con 49 como con 77, vienen a ser *a_01.b: Satisfacción personal en el actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores* y *a_05: Expectativas profesionales en relación a las del inicio del ejercicio docente*, pero la que más correlaciona con la primera de estas dos (0,68) es *a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*.

Para nuestras 49 variables principales se nos muestran los siguientes resultados:

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,741
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4020,603
	gl	1176
	Sig.	,000

La prueba de esfericidad de Bartlett nos permite rechazar la hipótesis nula de que nuestras variables no se correlacionan en la población de la que hemos extraído la muestra.

El test de Kaiser-Meyer-Olkin nos proporciona como medida de adecuación de muestreo el cociente entre la suma de todos los cuadrados de los coeficientes de correlación simple (Pearson) que se producen entre todas las variables y esta misma suma más la de los cuadrados de los coeficientes de correlación parcial. Si los coeficientes de correlación parcial estuvieran muy próximos a 0, el cociente adquiriría un valor próximo a 1.

La correlación parcial entre cada par de variables elimina los posibles efectos de las demás variables sobre cada una de ellas, con lo que encuentra los grados de relación lineal *neto* existentes entre las mismas (cfr. Pardo y Ruiz, 2002: 349ss). Por ello los coeficientes de correlación parcial vienen a medir lo contrario de aquello en los que se apoya el análisis factorial, que es la comunalidad: lo que una variable tiene en común con las demás.*

Si incluimos en el estudio todas las demás variables la medida de adecuación muestral KMO baja hasta 0,546, aunque la prueba de esfericidad de Bartlett nos sigue permitiendo la asunción de la hipótesis alternativa de que nuestras variables se

* En el análisis factorial el concepto de comunalidad viene referido a lo que la variable tiene en común con cada factor o cada componente del análisis.

correlacionan en la población de la que hemos extraído la muestra, frente a la hipótesis nula que previera lo contrario. El cociente KMO se incrementa ligeramente si excluimos las variables dicotómicas referidas a atributos que los docentes asignan a la Inspección.**

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,546
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	9450,059
	gl	2775
	Sig.	,000

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,569
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	8751,624
	gl	2485
	Sig.	,000

El cociente KMO tendría como valor máximo 1, y Kaiser (1974), según García E. y otros (2000: 75), nos señala las valoraciones que corresponden a las medidas: próximas a 90, “maravillosas”; a 80, “meritorias”; a 70, “medianas”; a 60, “mediocres”; a 50, “inaceptables”. Nuestro resultado, de 0,74 si sólo hiciéramos el análisis con las 49 variables paramétricas principales, nos vendría a indicar que nuestra muestra se podría valorar como mediana a los efectos del análisis factorial. Pero nosotros nos hemos arriesgado a completar nuestro estudio con otras variables dicotómicas y demográficas,* con las que el valor de KMO se nos baja sensiblemente: hasta 0,546. Como no pretendemos la reducción de variables, sino sólo la descripción de las mismas, creemos

** Hemos dudado de la conveniencia de incluir en nuestro estudio de análisis factorial a las variables dicotómicas relativas a los atributos asignados a la Inspección porque las hemos intuido como escasamente estructurantes, dado que, tras haberles estudiado la posibilidad de graduación a estos atributos, de manera que constituyeran una sola variable de tipo Likert, hemos observado que no pueden constituir entre ellos una escala.

* Entre las demográficas también la mayor parte son dicotómicas.

que no hemos de renunciar a hacer el estudio más completo que podamos y que podemos presentar los valores estadísticos como elementos de la descripción. En concreto, con el KMO han de bajar también las MSAs de las variables. Con estos MSAs las describimos.

También tenemos en cuenta que otros autores, como [José Emilio Gondar Nores](#), se muestran más complacientes con las medidas más bajas. Éste (en <http://www.estadistico.com/arts.html?20001106>) nos dice que está comúnmente aceptado que:

- Si **KMO** < 0.5 no resultaría aceptable para hacer un **AF**.
- Si $0.5 < \mathbf{KMO} < 0.6$ grado de correlación medio, y habría aceptación media.
- Si **KMO** > 0.7 indica alta correlación y, por tanto, conveniencia de **AF**.

El cociente KMO describe a la muestra en su totalidad, pero también se puede aplicar para cada variable, para lo que se denomina MSA. En el numerador cada variable tendría la suma de los cuadrados que constituyen su correlacionabilidad y como denominador la misma suma incrementada con la suma de los cuadrados de los coeficientes de correlaciones parciales. Resultarían los cocientes que mostramos en el anexo VII. Podemos observar que todas las variables paramétricas principales (las 49) superan el nivel de 0,5 para su MSA, situándose entre 0,5 y 0,6 las de la tabla siguiente, que sólo tendrían un nivel aceptable para el análisis factorial, aplicando al MSA lo que nos dice Gondar Nores (2000) para el KMO, ya que el primero a la variable es lo que el segundo para el conjunto de las mismas. Además de las 5 variables que figuran en la tabla con un nivel de aceptación medio, tenemos a 18 con MSAs entre 0,6 y 0,7 y a 26 con MSAs superiores a 0,7.

Creemos de interés observar que, si el estudio lo hiciéramos sólo con las 49 variables principales, las que no llegarían al MSA de 0,6 serían dos que no están entre estas cinco: *c_08.a: Sentimiento de representación en órganos de dirección* (0,593) y *c_08.b: Sentimiento de participación en la gestión del centro* (0,585), por tanto éstas incrementan sus respectivos MSAs y correlacionabilidades relativas con las 26 variables que se añaden al estudio, de la misma manera que las de la tabla las disminuyen.

VARIABLES	MSA	Ord.
b_18_3: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo.	0,599	50
b_18_5: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de esfuerzo excesivo.	0,597	51
a_06_2: Desagrado por el tipo de horario.	0,596	52
a_06_4: Desagrado por falta de medios.	0,586	53
b_15: Interés por el cambio de categoría profesional.	0,579	54

En el estudio con sólo las 49 variables principales tendríamos a 16 con MSAs entre 0,6 y 0,7 y 31 con MSAs superiores a 0,7. Pueden encontrarse en el anexo VIII. Por eso podemos considerar que estas variables, en general, pierden niveles relativos de MSAs y de correlacionabilidades al incorporarse al estudio las 26 variables demográficas y dicotómicas, y ello pese a la fuerte influencia positiva que ejercen las 15 de ellas que hemos resaltado al estudiar las correlacionabilidades.

De las 49 variables principales, en el estudio que se hiciera sólo con éstas, tienen MSAs superiores a 0,8 las siguientes:

VARIABLES	MSA	Orden
c_09: Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE.	0,877	1
c_10.a: Opinión sobre la incidencia de la Reforma LOGSE en el profesorado.	0,851	2
a_02: Sentimiento de satisfacción y felicidad en el ejercicio docente.	0,850	3
b_17: Opinión sobre sistema de perfeccionamiento del profesorado.	0,844	4
a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.	0,840	5
a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.	0,837	6

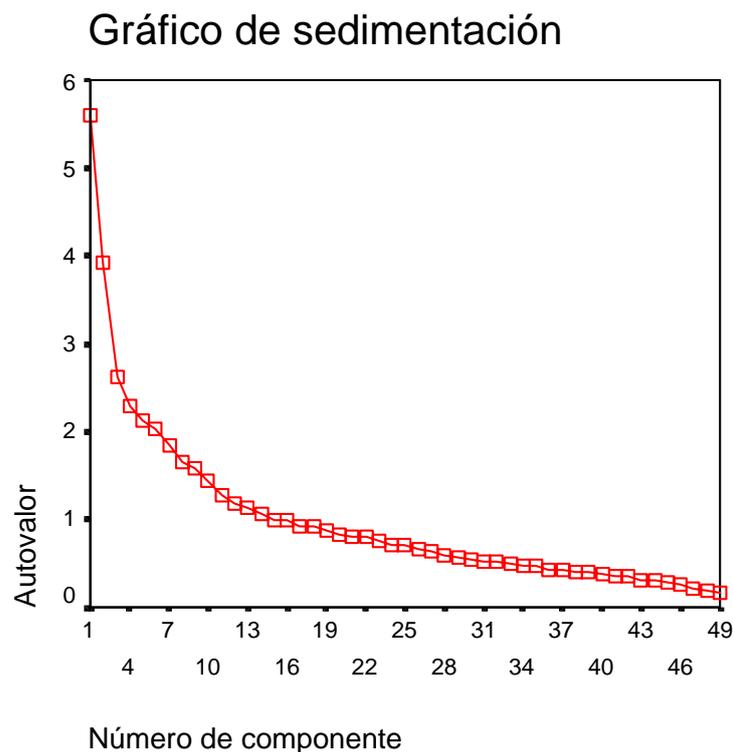
Con sólo las 49 paramétricas principales y considerando, del análisis de componentes, sólo aquéllos en los que alguna variable tiene su mayor saturación, resultaría la distribución que tenemos en el epígrafe siguiente.

9.6. Análisis de componentes con las 49 variables paramétricas principales.

Cada variable puede tener saturaciones superiores a los límites establecidos en varios componentes, pero la consideramos prioritariamente del componente donde tenga su máxima saturación.

No todos los componentes tienen el mismo valor. Depende de la suma de los cuadrados de sus saturaciones. Estas sumas de cuadrados, llamadas autovalores, van decreciendo desde el primero a n componente.

Del análisis de componentes con 49 variables se produce el siguiente gráfico de sedimentación:



Considerando las máximas saturaciones tenemos las 49 variables distribuidas en los componentes siguientes:

- En el primer componente tienen sus máximas saturaciones las variables siguientes**:

 - o **a 01.b**: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores: 0,693.
 - o **a 01.a**: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores: 0,673.
 - o **a 02**: Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente: 0,669.
 - o **c 10.e**: Satisfacción por el cambio en aplicación de la LOGSE: 0,570.
 - o **c 10.a**: Opinión sobre la incidencia de la Reforma LOGSE en el profesorado: 0,563.
 - o **a 05**: Expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio: 0,552.
 - o **b 17**: Opinión sobre sistema de perfeccionamiento del profesorado: 0,516.
 - o **c 09**: Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE: 0,504.
 - o **a 16.b**: Sentimiento sobre la valoración de la profesión docente por los padres: 0,493.
 - o **a 16.a**: Sentimiento sobre la valoración de la profesión docente por la sociedad: 0,449.
 - o **a 06 7**: Desagrado por la pérdida de autoridad del profesor: -0,435.
 - o **b 18 2**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como burocrático: -0,431.
 - o **a 23 7**: Valoración de la profesión por su gratificación personal: 0,357.

- En el componente 2:

 - o **a 03 6**: Satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares: 0,541.
 - o **a 03 7**: Satisfacción del ejercicio docente por otros problemas personales: 0,529.
 - o **a 03 3**: Satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación: 0,464.
 - o **a 03 5**: Satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional: 0,452.
 - o **a 03 8**: Satisfacción del ejercicio docente por los compañeros: 0,429.
 - o **b 18 1**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como poco práctico: 0,391.

- En el componente 3:

** La relación estaría más completa con todas las variables ordenadas por sus saturaciones en cada componente, sobre todo con aquéllas que tengan saturaciones de niveles considerables, pero hemos de preferir la claridad a la prolijidad. En todo caso, hemos de tener en cuenta que para cada variable se producen saturaciones hasta que los cuadrados de las mismas suman 1, es decir, que tenemos otras saturaciones que habríamos de tener en cuenta.

- **a 23 6**: Valoración de la profesión por su nivel salarial: 0,638.
 - **a 23 5**: Valoración de la profesión por la seguridad en el empleo: 0,602.
 - **a 23 4**: Valoración de la profesión por grado de independencia laboral: 0,565.
 - **a 23 3**: Valoración de la profesión por la disposición de tiempo libre: 0,541.
 - **a 23 2**: Valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación: -0,320.
- En el componente 4:
- **a 06 8**: Desagrado por la indisciplina del alumnado: -0,479.
 - **a 06 6**: Desagrado por el desinterés del alumnado: -0,446.
 - **b 18 7**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por abordar temas sin interés: 0,383.
 - **b 18 4**: Opinión sobre el sistema de de perfeccionamiento como de poco valor para movilidad profesional: 0,320.
- En el componente 5:
- **c 08.b**: Sentimiento de participación en la gestión del centro: 0,445.
 - **c 08.a**: Sentimiento de representación en órganos de dirección: 0,442.
 - **a 23 8**: Valoración de la profesión por su valoración social: -0,422.
 - **a 23 1**: Valoración de la profesión por la proyección social de la educación: -0,421.
 - **a 23 9**: Valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal: -0,409.
- En el componente 6:
- **a 06 5**: Desagrado por el control de los órganos directivos: -0,494.
 - **a 06 2**: Desagrado por el tipo de horario: -0,424.
- En el componente 8*:
- **a 03 4**: Satisfacción del ejercicio docente en relación a la problemática del alumnado: -0,501.
 - **a 03 2**: Satisfacción del ejercicio docente por sus condiciones laborales: -0,464.
- En el componente 10:
- **b 18 5**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de esfuerzo excesivo: 0,537.
 - **a 06 1**: Desagrado del ejercicio docente por lo rutinario de la tarea -0,487.
 - **b 18 3**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo: 0,391.
 - **b 18 6**: Opinión sobre el sistema de perfeccionamiento como exigente de gastos personales: 0,391.

* En los componentes no mencionados no tenemos variables con su máxima saturación en él.

- En el componente 11:
 - o **b 15**: Interés por el cambio de categoría profesional: 0,521.
 - o **a 06 4**: Desagrado por falta de medios: 0,371.
- En el componente 12:
 - o **a 03 1**: Satisfacción del ejercicio docente por su salario: 0,385.
- En el componente 13:
 - o **b 14**: Opinión sobre la posibilidad de cambio de categoría profesional: 0,485.
- En el componente 14:
 - o **a 06 3**: Desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia: 0,436.
- En el componente 16:
 - o **c 11**: Opinión sobre la gestión de la Comunidad Autónoma: 0,354.
- En el componente 18:
 - o **a 06 9**: Desagrado por el sistema perfeccionamiento: 0,462.
- En el componente 20:
 - o **a 07**: Consideración sobre la enseñanza en equipo: 0,342.

9.7. Análisis de componentes con las 75 variables que lo permiten.

Anteriormente hemos considerado a las variables que tienen MSAs superiores a 0,8 para el análisis factorial con 49 variables. En el estudio con 75 vienen a ser las mismas de la tabla que hemos visto, aunque en distinto orden, más la *a_05*: *Expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio*:

VARIABLES	MSA	Ord.
a_02: Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente.	0,866	2
b_17: Opinión sobre sistema de perfeccionamiento del profesorado.	0,858	3
a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.	0,853	4
c_10.a: Opinión sobre la incidencia de la Reforma LOGSE en el profesorado.	0,846	5
a_01.b: Satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.	0,835	6
a_05: Expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio.	0,824	7
c_09: Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE.	0,820	8

Resaltamos entre estas variables a la *a_02: Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente*, que se nos va mostrando como una de las estructurantes fundamentales de nuestro estudio. Resaltamos también la importancia de la opinión sobre el sistema de perfeccionamiento del profesorado, haciendo constar que se trata de un tema que ha interesado al director de esta investigación hasta el punto de haber constituido la de su tesis doctoral. Igualmente podemos observar la importancia que tiene el sentimiento de influencia positiva de las reformas educativas para la satisfacción profesional. Correlaciona a nivel máximo con ésta en incremento de las expectativas profesionales del ejercicio docente en relación a las de su inicio.

También hemos de considerar que *a_02: Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente* entre las 75 variables no es la de mayor MSA, sino que le precede una que no tenemos entre las 49 principales. Viene a ser la variable *Titulación del docente* (licenciado *versus* no-licenciado) (MSA = 0,870), que no aparece en la tabla por no ser de las 49 paramétricas principales y que se nos vislumbra como la variable que puede generar una de las conclusiones más relevantes de nuestro estudio. Lo comenzamos insertándola entre las variables como un dato sólo complementario, pero, por su correlacionabilidad, por su adecuación muestral, y, previsiblemente, por sus saturaciones en el análisis de componentes y por su lugar en éste, se nos destaca entre las demás. Parece que nos puede indicar que los que no tienen la titulación superior, fundamentalmente los maestros, están más satisfechos y se sienten más felices en su ejercicio docente que los que la tienen.

Otra cosa que observamos es el cambio de lugar de las variables con los MSAs entre 49 y entre 75. El más destacado viene a ser el de *c_09: Sentimiento de participación en proceso de Reforma LOGSE* que, del primero, pasa al octavo. Además decrece el cociente. Pero se mantiene la relevancia de las variables fundamentales de nuestro estudio entre las que se destacan, además de la relativa a la *Titulación del docente*:

- *a_02: Satisfacción y felicidad que produce el ejercicio docente.*
- *a_01.b: Satisfacción personal en el actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.*

- *a_01.a: Opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores.*
- *a_05: Expectativas profesionales en relación a las del inicio del ejercicio docente.*

Vemos que, en general, a las primeras variables no le afecta negativamente en sus medidas de adecuación muestral la incorporación al estudio de las variables demográficas y dicotómicas. Si observamos todas las variables de la tabla (en anexo VII y en la tabla número 7 de nuestro apéndice en formato informático), veremos que, de las 26 variables demográficas y dicotómicas, 21 se quedan detrás de la última de las 49 principales, siendo ésta la *b_15: Interés por el cambio de categoría profesional*, con 0,58 (0,60 si no se incluyen las de atributos de la Inspección*). En la tabla 6 de nuestro apéndice que presentamos en formato informático, en la que no se incluyen las variables demográficas y dicotómicas, por detrás de la *b_15*, con 0,60, se nos muestran otras dos variables que también se nos promete de las de menores relevancia de nuestro estudio, las que miden los sentimientos de representación en órganos de dirección y de participación en la gestión del centro, con 0,59 y 0,58, respectivamente, subiendo las dos hasta 0,63 cuando se incluyen las demográficas y dicotómicas. Sin embargo, podemos decir que las 49 variables principales de tratamiento paramétrico mantienen niveles aceptables de adecuación del muestreo. En todo caso la exigencia básica sería la del KMO, ya indicada. Lo normal es que haya variables con MSA por debajo del KMO del conjunto, por lo que no podemos pedir que todas las variables cumplan las mismas condiciones.

Las otras 26 forman dos grupos: las *dicotómicas no demográficas*, que son 12, y las *demográficas*, 14. Las primeras se ordenan según su MSA de esta manera:

VARIABLES	MSA				Correlaciones significat.			
	MSA	Ord.	Σr^2	Σa^2	0,05	0,01	0,001	0,0001
B_13: Cambio de categoría docente (Sí = 1; No = 0).	0,718	26	0,32	0,13	19	12	3	2
A_22.b5: Permanencia por sentirse bien en la profesión docente.	0,579	55	2,00	1,45	42	35	27	24
A_22.a: ¿Dejaría Vd. la profesión docente?	0,489	58	1,74	1,82	33	27	18	14

* Hemos hecho un estudio de los MSAs con las 75 variables y otro con las 71 que resultan de quitar las de atributos de la Inspección, por las razones ya señaladas en nota anterior.

A_22.b2: Abandono si mismo sueldo.	0,429	61	0,74	0,99	29	20	10	8
A_22.b3: Abandono incluso con menos vacaciones y sueldo.	0,421	62	0,74	1,02	22	12	5	5
A_22.b7: Permanencia, salvo mejor horario, vacaciones y estímulos en otra profesión.	0,333	63	0,72	1,44	31	20	13	4
A_22.b1: Abandono con horario y vacaciones actuales.	0,324	64	0,42	0,88	21	8	3	2
C_12_b: Atributo de "Burocrática" para Inspección.	0,296	66	0,97	2,30	24	7	4	3
C_12_e: Atributo de "Evaluadora" para Inspección.	0,249	69	0,72	2,16	31	16	8	5
C_12_f: Atributo de "Fiscalizadora" para Inspección.	0,214	70	0,59	2,15	17	9	2	1
C_12_o: Atributo de "Orientadora" para Inspección.	0,208	71	0,45	1,71	24	12	4	2
A_22.b6: Permanencia, salvo mucha mejor remuneración en otra profesión.	0,207	72	0,31	1,18	15	6	3	1

Probablemente los niveles de relevancia que, por sus saturaciones y lugares en el análisis de componentes, les encontremos a las variables no siempre guarden la relación esperadas según sus MSAs. Pero de las variables relativas a las actitudes de permanencia o abandono del ejercicio docente las de más valor han de ser la *a_22.b5: Permanencia por sentirse bien en la profesión docente* y la *a_22.a: ¿Dejaría Vd. la profesión docente?*, aunque ésta no llegue a 0,5 en su MSA. De las de atributo asignados a la Inspección se ha de destacar, por el número de docentes que lo usan, la del de "burocrática", que, aunque es la de mayor MSA de ellas, se sitúa a buena distancia de 0,5.

Las variables demográficas, por sus MSAs, vamos a clasificarlas en tres sectores. Primero en el que lo tienen superior a 0,6:

VARIABLES	MSA				Correlaciones significat.			
	MSA	Ord.	Σr^2	Σa^2	0,05	0,01	0,001	0,0001
Titulación del docente.	0,87	1	1,89	0,28	38	26	15	10
Titularidad del centro: Centro Público versus Centro Privado.	0,78	11	1,64	0,46	47	36	21	12
Años de servicio.	0,643	38	1,71	0,95	39	23	18	12
Edad.	0,624	43	1,48	0,89	39	25	16	12

El segundo sería el de aquellas variables que lo tienen comprendidos entre 0,6 y 0,5:

VARIABLES	MSA				Correlaciones significat.			
	MSA	Ord.	Σr^2	Σa^2	0,05	0,01	0,001	0,0001
Género.	0,548	56	0,47	0,39	32	17	5	2
Funcionario de Educación Secundaria versus no-funcionario de Educación Secundaria	0,506	57	2,44	2,39	47	39	24	19

Y el tercero, el sector de las variables con MSA inferior a 0,5:

VARIABLES	MSA				Correlaciones significat.			
	MSA	Ord.	Σr^2	Σa^2	0,05	0,01	0,001	0,0001
Cuerpo de Maestros versus No-Cuerpo de Maestros.	0,465	59	2,09	2,41	32	22	17	14
S_pr: Funcionario versus No-Funcionario.	0,463	60	2,13	2,48	48	29	20	13
N_6: Enseñanza en Bachillerato.	0,302	65	1,61	3,74	39	28	18	12
N_2: Enseñanza en Educación Primaria.	0,282	67	1,56	3,98	30	21	15	13
N_4: Enseñanza en Segundo Ciclo de ESO.	0,259	68	1,39	3,98	35	23	15	11
N_1: Enseñanza en Educación Infantil.	0,148	73	0,65	3,76	28	19	16	14
N_3: Enseñanza en Primer Ciclo de ESO.	0,106	74	0,49	4,11	19	12	8	6
N_5: Enseñanza en Formación Profesional	0,071	75	0,25	3,26	16	6	2	2

Podemos observar que, de las 14 variables demográficas, sólo 6 tienen un MSA por encima de 0,5. Entre las 8 que no lo llegan a 0,5, nos encontramos con todas (las 6) que identifican los niveles de enseñanza de los docentes, cuando gran parte de ellos nos van a resultar de gran capacidad descriptiva del mundo docente. Aún mayor capacidad descriptora de este mundo objetivo en las otras dos variables cuyos MSAs tampoco superan el nivel de 0,5: Las variables de *pertenencia al cuerpo de Maestros* y de *situación profesional del docente*. Sin embargo, una que lo supera, la de *Género*, nos describe mucho menos de lo esperado.

En la tabla, además de los MSAs y su orden, hemos puesto las sumas de los cuadrados de los coeficientes de correlación de Pearson (Σr^2) y de coeficientes de correlaciones parciales (Σa^2), ya que aquellos son directamente proporcionales a los primeros e inversamente proporcionales a las sumas de los mismos más los segundos ($\Sigma r^2 / (\Sigma r^2 + \Sigma a^2)$). Para que $MSA > 0,5$, ha de darse $\Sigma r^2 > \Sigma a^2$. Nos interesan más aún los números de correlaciones significativas que generan las variables. Grosso modo, nos parece que las capacidades descriptoras de las variables, al menos de las que ahora nos ocupan, guardan bastante relación con estos números de correlaciones. Vemos, por

ejemplo, que la variable *Género*, que, al nivel mínimo, tiene 32 correlaciones significativas, baja su número más bruscamente que las demás conforme incrementamos las condiciones para considerarlas significativas. Nos puede suceder que variables con un MSA tan bajo como la de Enseñanza en Primer Ciclo de ESO, no puedan resultar bastante expresiva para describir la realidad de, al menos, algún sector del profesorado.

9.8. El caso de las variables con bajo MSA

No nos parece que podamos dejar zanjado el tema de la adecuación de muestreo sin referirnos expresamente a las variables con bajo MSA. ¿Qué se nos dice con esto?: ¿Qué no podemos hacer reducción de factores? No lo pretendemos. Solamente queremos describir lo mejor que podamos a las variables para poder graduar la relevancia de los conceptos del mundo objetivo del docente.

Si pretendiéramos la reducción de factores de este mundo objetivo para quedarnos con los esenciales, trabajaríamos sólo con los conceptos a que se refieren las 49 variables paramétricas principales. Entre éstas todas superan el valor de 0,5 para su MSA, y sólo dos no llegan a 0,6: las de los sentimientos de representación en órganos de dirección (0,593) y de participación en la gestión del centro (0,585). Éstas, sin embargo, entre las 75 variables de nuestro análisis, superan el valor de 0,6. Pero, por el contrario, otras, que entre las 49 lo superaban, se quedan por debajo: las opiniones sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo (0,599) y por exigencia de esfuerzo excesivo (0,597), y los desagradados por falta de medios (0,586) y por el tipo de horario (por el tipo de horario). En todo caso, se trata de valores muy próximos a 0,6, siendo la mayor diferencia de 0,015.

VARIABLES	Entre 49		Entre 75	
	MSA	Ord.	MSA	Ord.
b_18_3: Opinión sobre el sist. de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo.	0,680	35	0,599	50
a_06_4: Desagrado por falta de medios.	0,662	39	0,586	53
a_06_2: Desagrado por el tipo de horario.	0,657	41	0,596	52
b_18_5: Opinión sobre el sist. de perfeccionamiento como exigente de esfuerzo excesivo.	0,652	44	0,597	51

c_08.a: Sentimiento de representación en órganos de dirección.	0,593	48	0,627	41
c_08.b: Sentimiento de participación en la gestión del centro.	0,585	49	0,631	39

Las demás variables se clasifican en dicotómicas y en demográficas. Pero, de las 14 demográficas, sólo las de edades y años de servicio de los docentes no son dicotómicas, por lo que en total tenemos a 24 de éstas (12 demográficas y otras 12 no demográficas).

Las dicotómicas demográficas son:

- Género ("mujer = 1" *versus* "varón = 0").
- N_1: Enseñanza en Educación Infantil.
- N_2: Enseñanza en Educación Primaria.
- N_3: Enseñanza Primer Ciclo de ESO.
- N_4: Enseñanza Segundo Ciclo de ESO.
- N_5: Enseñanza en Formación Profesional (ambos grados).
- N_6: Enseñanza en Bachillerato.
- Titularidad del centro docente (público *versus* privado) .
- S. Pr.: Situación Profesional (Funcionario (1) *versus* No-Func. (0)) .
- Func_1: Cuerpo de Maestros (1) *versus* No-Cuerpo Magisterio (0).
- Func_2: Funcionario de Educación Secundaria (1) *versus* No-Func. E. S. (0).
- Titulación del docente*.

Como dicotómicas no demográficas tenemos otras doce: Siete variables sobre la actitud de permanencia o de abandono del ejercicio docente (la primera general, tres de permanencia –una por sentirse bien en la profesión y dos condicionadas– y tres de abandono, condicionado o incondicionado); cuatro de conceptos sobre la Inspección (“burocrática”, “evaluadora”, “fiscalizadora” y “orientadora”); y una con la que se informa si, según su percepción, el docente ha tenido o no ha tenido cambio de categoría profesional.

Para nosotros el hecho de que las variables dicotómicas no superen el valor de 0,6 y de que, de las 24 que tenemos, 18, no lleguen a 0,5, sino que muchas se quedan

* La titulación también la hemos tratado como de escala de Likert con cuatro niveles, pero la escasez de titulados de los dos extremos (doctores y Formación Profesional de Segundo Grado) y las correlaciones similares nos han aconsejado el tratamiento dicotómico: Licenciado *versus* no Licenciado.

muy por debajo de este límite (hasta 0,071), no sólo no representa un problema metodológico, sino que utilizamos los datos para describir a las variables.

Con MSA alto tenemos a tres dicotómicas:

VARIABLES	MSA	Ord.
Titulación: título académico.	0,87	1
Titularidad: Centro Público versus Centro Privado.	0,78	11
B_13: Cambio de categoría docente.	0,72	26

Con MSA comprendido entre 0,6 y 0,5 otras tres:

VARIABLES	MSA	Ord.
A_22.b5: Permanencia por sentirse bien en la profesión docente.	0,579	55
Genero (1 = mujer, 0 = varón.	0,548	56
func_2: Funcionario de Educación Secundaria versus no-funcionario de Educación Secundaria	0,506	57

Con esto nos quedan 18 cuyos MSAs tienen valores por debajo de 0,5. De éstas, ocho son demográficas:

VARIABLES	MSA	Ord.
func_1: Cuerpo de Maestros versus No-Cuerpo de Maestros.	0,465	59
S_pr: Funcionario versus No-Funcionario.	0,463	60
N_6: Enseñanza en Bachillerato.	0,302	65
N_2: Enseñanza en Educación Primaria.	0,282	67
N_4: Enseñanza en Segundo Ciclo de ESO.	0,259	68
N_1: Enseñanza en Educación Infantil.	0,148	73
N_3: Enseñanza en Primer Ciclo de ESO.	0,106	74
N_5: Enseñanza en Formación Profesional (ambos ciclos)	0,071	75

Seis vienen referidas a la actitud de permanencia o de abandono del ejercicio docente:

VARIABLES	MSA	Ord.
a_22.a: ¿Dejaría Vd. la profesión docente?	0,489	58
a_22.b2: Abandono si mismo sueldo.	0,429	61
a_22.b3: Abandono incluso con menos vacaciones y sueldo.	0,421	62
a_22.b7: Permanencia, salvo mejor horario, vacaciones y estímulos en otra profesión.	0,333	63
a_22.b1: Abandono con horario y vacaciones actuales.	0,324	64
a_22.b6: Permanencia, salvo mucha mejor remuneración en otra profesión.	0,207	72

Y cuatro recogen los atributos asignados a la Inspección**:

VARIABLES	MSA	Ord.
c_12_b: Atributo de "Burocrática" para la Inspección.	0,296	66
c_12_e: Atributo de "Evaluadora" para la Inspección.	0,249	69
c_12_f: Atributo de "Fiscalizadora" para la Inspección.	0,214	70
c_12_o: Atributo de "Orientadora" para la Inspección.	0,208	71

Nosotros, una vez que para el conjunto de las variables se superan las condiciones de adecuación muestral, hemos de tener en cuenta que buena parte de los MSA han de ser inferiores al KMO general. Por otra parte, como no pretendemos la reducción de variables, que es propia del análisis factorial, sino sólo la más completa posible descripción de las mismas, podemos ser menor riguroso en las condiciones señaladas tanto para el conjunto de las variables como para cada una de éstas en particular.

Si se tratara de KMO, siendo el MSA ligeramente superior a 0,5, [José Emilio Gondar Nores](#) (2000) nos diría que se nos muestra la zona más baja de un grado de correlación medio y de un nivel medio de aceptación. Para otros, como García E. y otros (2000: 75), ya nuestro KMO, por introducir en el estudio a las variables dicotómicas, hubiera sido para el análisis factorial, como mínimo, mediocre. Pero, por otra parte, los MSAs nos ayudan a describir a las variables correspondientes.

** Nuestra idea original fue tratar a los atributos de la Inspección con una sola variable de escala de Likert con cuatro niveles (orientadora, evaluadora, burocrática y fiscalizadora). Hemos hecho un estudio para asegurarnos de si podíamos establecer la escala, pero observamos que no se daban las condiciones para ello: graduación de los niveles y equidistancia entre ellos.

Podemos observar en muchas variables una gran discordancia entre el MSA y nuestro índice de correlacionabilidad, que no es más que el numerador del cociente con el que se calcula el primero. Esta disparidad observada entre los lugares por la suma de los cuadrados de las correlaciones simples o de Pearson (nuestro índice de correlacionabilidad) y por su MSA puede deberse a que sea muy alta, en relación a las demás de entre ellas (además de en relación a las correlaciones simples), la suma de los cuadrados de las correlaciones parciales de la variable. Nos parece que lo normal sea que las correlaciones simples entre los pares de variables tengan coeficientes más altos que sus correlaciones parciales, ya que éstas eliminan los efectos de las otras variables. Pero debe suceder que en otros casos estas mismas influencias reduzcan los coeficientes de las primeras para que así podamos tener sumas de los cuadrados de las correlaciones parciales mayores que las de los cuadrados de las correlaciones simples, de lo que resultan variables con MSAs inferiores a 0,5. Otras variables con MSA inferior a 0,6, aunque superior a 0,5, tienen las sumas de los cuadrados de sus correlaciones simples sólo algo superiores a las de sus correlaciones parciales.

Los bajos MSAs nos describen, pues, a variables con relaciones recíprocas con cada una de las demás muy independientes de las que no forman parte de las parejas de cada correlación. Por eso no sería posible la reducción de factores, que es objetivo del análisis factorial, aunque nosotros no lo pretendemos.

**10. PRINCIPALES CONFIGURACIONES DE
SENTIDO DOCENTE QUE ESTRUCTURAN LOS
PRINCIPALES COMPONENTES DE NUESTRO
ANÁLISIS**

10.1. Configuraciones de sentido docente.

El concepto de configuración de sentido lo debemos, como tanto otros de nuestro estudio, a Alfred Schült (1993). Trata del concepto de acción significativa de Max Weber (pp. 45-49). Comienza observando que para éste «la acción es significativa para el que actúa», en cuanto tiene un objetivo, distinguiéndola de la mera conducta, pero también sin referencia a la significación de la conducta ajena, que fundamenta el estudio social.

Para el sujeto, «en el momento en que entre en relaciones sociales, sus acciones asumen un significado más. Están entonces enfocadas sobre otro: un “tú”» (p. 45). Para ello el individuo «debe darse cuenta del significado de la conducta del otro e interpretarlo» (p. 46). Además, «la acción social debe *orientarse* hacia la conducta de otro». El actor social basa su acción en la comprensión de la conducta de los otros, constituyéndose el mundo social «en actos de la vida diaria con los otros» (p. 47). «La comprensión de esta conducta social, es decir, su “interpretación” es, a su vez, la tarea propia de la sociología».

Schütz (pp. 54s.) nos habla también de los dos tipos de comprensión que distingue Weber:

- Comprensión observacional directa del significado subjetivo del acto, sea de ideas, sea de reacciones emocionales irracionales, sea de acciones.
- Comprensión explicativa de los motivos del actor, ubicando el acto en un contexto de significado inteligible y más inclusivo, según la secuencia de motivación.

Según Schütz,

Para una ciencia que se ocupa del significado subjetivo de la acción, la explicación requiere que se capte el complejo de significado (*Sinnzusammenhang*) al cual pertenece un curso real de acción comprensible así interpretado (p. 55).

Pero «no tenemos ninguna manera de saber si el contexto significativo que consideramos apropiado es el mismo que el actor tiene en su mente... sobre la única base de la observación», por lo que «es imprescindible disponer de datos derivados de

otra fuente». «La comprensión motivacional requiere...un cierto monto de conocimiento del pasado y futuro del actor» (p. 57). Más adelante (p. 69) nos dice que

Sólo estudiando la estructura de la configuración significativa en la corriente de una *conciencia-yo** podemos llegar a comprender la profunda diferencia que existe entre el significado objetivo y el subjetivo.

Nosotros no pretendemos la comprensión del significado subjetivo que tienen los actos de los docentes, sino el significado objetivo que tienen para los demás docentes y para un observador que pretenda estudiarlos científicamente. Además no pretendemos la comprensión motivacional de cada docente, sino de las motivaciones sociales que puedan incidir en los sujetos. Pensamos que los actos o las conductas son individuales, pero también que las motivaciones son sociales o colectivas.

Nosotros creemos ver en cada componente del análisis factorial, en el que tenemos las correlaciones de cada variable con el mismo, una secuencia significativa a la que podríamos llamar «contexto de significado inteligible», «configuración significativa», aunque hemos preferido la denominación de «configuración de sentido», que viene a ser lo mismo.

En el primer componente, en el que se producen las primeras y mayores saturaciones, creemos ver la configuración de sentido que describe al profesor ideal. En otros componentes vemos otras configuraciones de sentido: la propia de un profesorado novel u joven frente a otro maduro y veterano; la más genuina que se nos presenta de los docentes del cuerpo de Maestros; la de un profesorado interesado en las recompensas extrínsecas; etc.

* La cursiva es nuestra.

10.2. El primer componente. Encabezado por las variables de la satisfacción profesional. ¿Describe al profesor ideal?

El orden de los componentes en que las variables van mostrando sus más altas saturaciones, en gran medida, nos indica su importancia en relación a las demás. Por ello podemos decir que el análisis de componentes principales nos ofrece una prueba más de la importancia de la variable que mide de forma genérica, la satisfacción profesional (*a_02: Satisfacción y felicidad en el ejercicio docente*) y de las que se nos presentan como las más vinculadas con ella.

Nos queda claro con el primer componente que lo más importante para los docentes es su propia satisfacción profesional y que ésta puede ser medida directamente, aunque hemos visto teorías que lo niega. Con 75 variables, la primera y con signo positivo viene a ser la que mide la *satisfacción y felicidad en el ejercicio docente*, siguiéndoles, con el mismo signo, las de la *satisfacción personal del actual ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*, de la buena *opinión sobre la situación actual del ejercicio docente en relación a tiempos anteriores*, de la *satisfacción por el cambio en aplicación de la LOGSE*, del *incremento de las expectativas profesionales en relación a las del inicio del ejercicio docente* y de las buenas *opiniones sobre la incidencia de la Reforma LOGSE en el profesorado, sobre el sistema de perfeccionamiento del profesorado, sobre la valoración de la profesión docente por los padres* y por la *sociedad, sobre la enseñanza en equipo, sobre la gestión de la Junta de Andalucía*.

Todas estas variables correlacionan positivamente con los *sentimientos de participación en proceso de Reforma LOGSE, de representación en órganos de dirección y de participación en la gestión del centro*; con las *valoraciones de la profesión por su gratificación personal*, por sus posibilidades de mejora profesional y personal, porque se ajusta a la vocación, por su valoración social; con la consideración favorable a la enseñanza en equipo, con la satisfacción del ejercicio docente el por grado de vocación.

Como anexo IX presentamos la tabla de las variables que tienen saturaciones superiores a $\pm 0,20$ en el primer componente, comparándose las relativas a las 75 de nuestro análisis más completo y a 49 (las principales).

Correlacionan negativamente con los desagradados por el desinterés y la indisciplina del alumnado, *por la pérdida de autoridad del profesor*, por el sistema de perfeccionamiento y por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia; con las opiniones *sobre el sistema de perfeccionamiento como burocrático*, como poco práctico y por abordar temas sin interés, y con la valoración de la profesión por la disposición de tiempo libre.

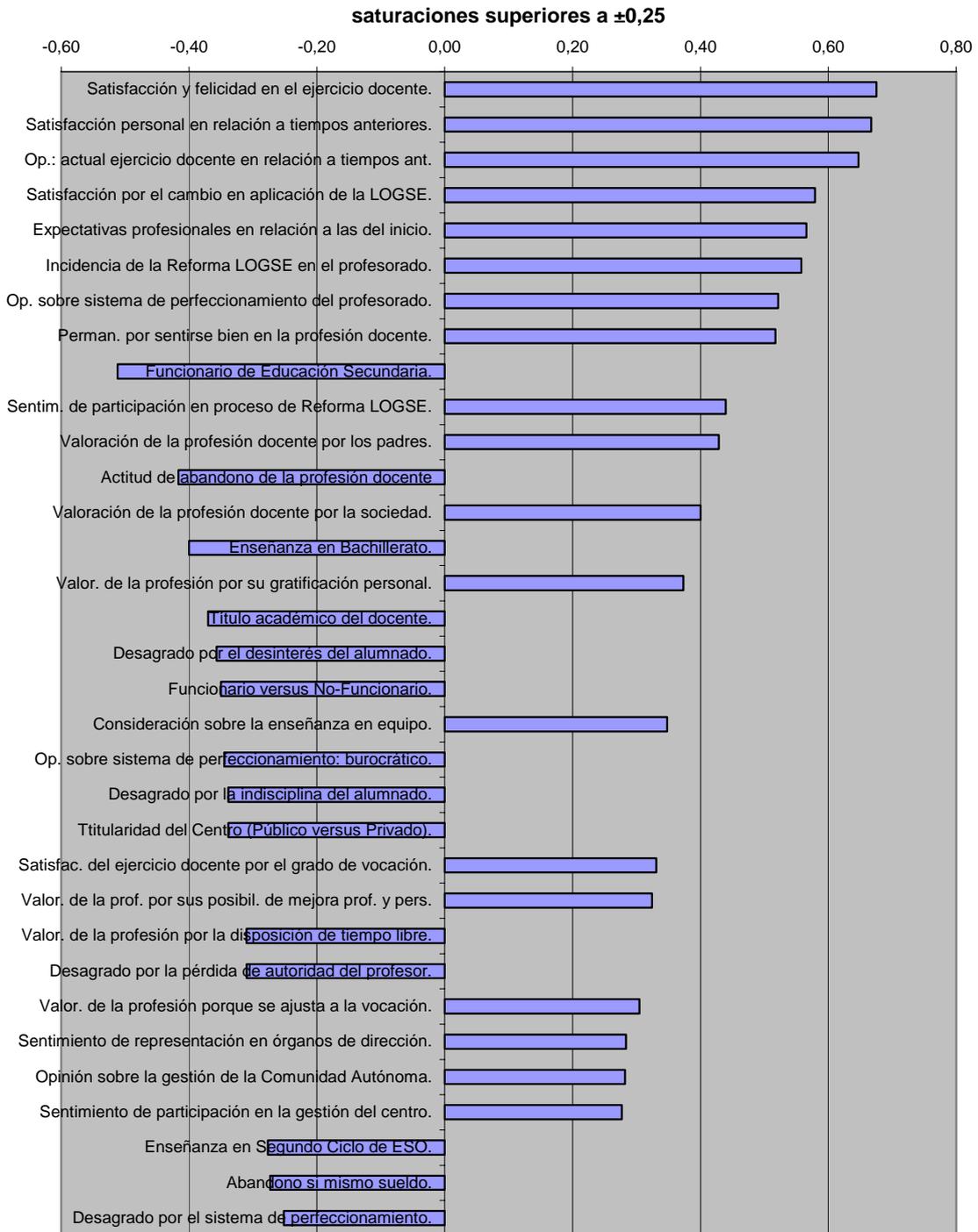
Con bastante alta saturación tenemos a las variables dicotómicas que señalan la **permanencia en la profesión docente por sentirse bien en ella** y el deseo de no abandonarla. Con menor saturación también se rechaza la posibilidad de abandono con el mismo sueldo. Otras dos variables, de menores saturaciones, también relativas al abandono igualmente tienen signo negativo, incluso una de las variables que se refiere a la permanencia, pero condicionada a no encontrar otro empleo con mejor horario, vacaciones y estímulos, también es rechazada. Sin embargo, las dos variables de las 49 en que influye el horario (desagrado por el tipo de horario y opinión sobre el sistema de perfeccionamiento por realizarse fuera del horario lectivo) tienen saturaciones positivas, pero muy bajas, de 0,04.

Podríamos decir que las correlaciones nos muestran una imagen idílica del profesorado que pueda estar representado en este primer componente. Pero la relación de correlaciones también nos indica qué profesorado no está representado por estas correlaciones. No participan del sentir que expresan los **funcionarios de Educación Secundaria**, los que **son docente en Bachillerato**, los que tienen más alta titulación académica, los que son funcionarios en general, los que son docentes de centros públicos, los que son docentes de segundo ciclo de ESO.

Por el hecho de que las primeras variables del componente sean las relativas a la satisfacción profesional, vamos a asumir que los grupos identificados por variables con saturaciones negativas, que, con éstas, muestran su discordancia con la imagen que presentan las otras variables, no se sienten satisfechos. Pero al término de satisfacción

no le damos sólo el concepto que corresponde a las tres primeras variables, sino al conjunto de todas las no-demográficas con sus saturaciones o pesos correspondientes.

PRIMERA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



Con este concepto del término «satisfacción», nos preguntamos ¿por qué se pueden sentir los profesores funcionarios de Educación Secundaria menos satisfechos que los que no lo son? ¿Por qué, entre todos los docentes, pueden ser los profesores de Bachillerato, en general, los menos satisfechos o los más insatisfechos? Pudieran serlo porque sientan que son los que más han perdido con la aplicación de la LOGSE, que ha reducido el Bachillerato a dos cursos, incluyéndose en éstos el equivalente anterior al Curso de Orientación Universitaria.

¿Por qué pueden sentirse menos satisfechos los docentes cuanto más alta sea su titulación académica? Probablemente influya que, entre los que se sientan más satisfechos, podamos encontrar a los Maestros, generalmente con título de Diplomado, pero con una mayor/mejor preparación específica para la docencia y que han estudiado la carrera pensando en ser docentes, a diferencia de muchos licenciados que asumen la profesión tras haber terminado la carrera y con más pragmatismo que ilusión.

La novena variable, de entre las 75, del primer componente, la primera demográfica que nos encontramos es la que expresa la dicotomía entre funcionarios de Educación Secundaria y los que no lo son. Pero siguiendo el curso de la relación de variables nos encontramos también que, en general, se sienten más satisfechos los no-funcionarios que los funcionarios, y los docentes del sector privado que los del sector público. Todo esto nos llevaría a una compleja reflexión sobre los procesos de satisfacción e insatisfacción, sobre la estabilidad emocional, sobre las diferencias de los problemas de disciplina y de motivación del alumnado y de la autoridad de los profesores en los centros públicos con los centros privados. La satisfacción pudiera ser más un deseo afectivo del día a día, de la vida cotidiana, del *Lebenswelt*, que de planificación vital. Si les preguntamos a los docentes si quieren pertenecer al sector público y, además, como funcionario, nadie duda en la respuesta afirmativa, aunque ello conlleve ser menos feliz en cada momento, si exceptuamos en el de recibir la nómina, que en la decisión de vida suele ser siempre el más decisivo. Los funcionarios tienen, incluso, la mayor ventaja de la estabilidad en el empleo, pero tampoco ésta parece ser suficiente para su mayor satisfacción

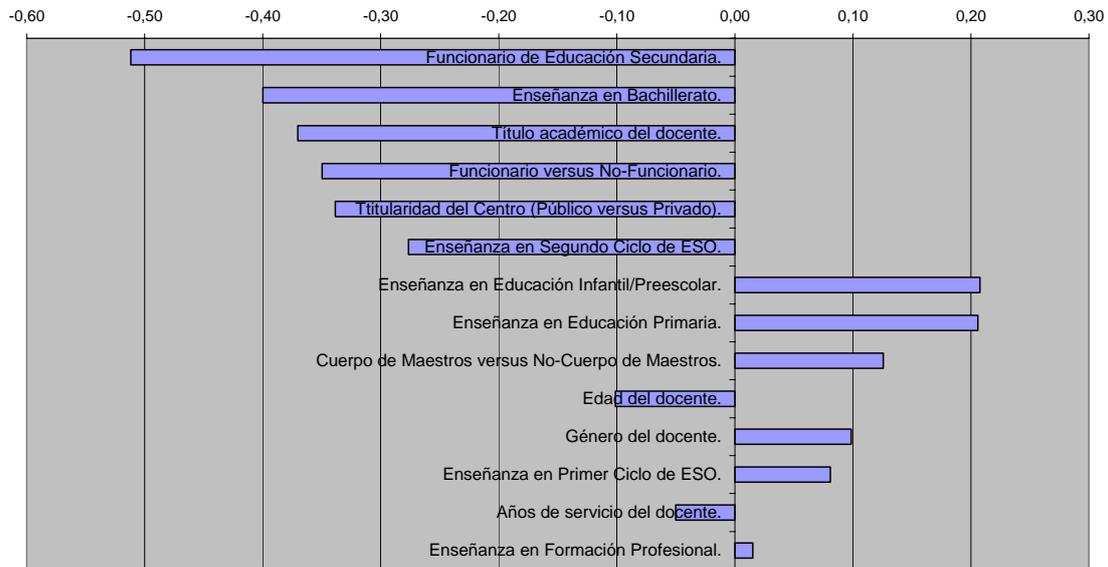
Además de los docentes de Bachillerato, tenemos también con saturación negativa destacable en este primer componente a los del segundo ciclo de la Educación

Secundaria Obligatoria, necesariamente licenciados y, en su gran mayoría, funcionarios. Si bajamos a todas las saturaciones de los profesores por sus niveles de enseñanza, veremos que los más satisfechos son los de Educación Infantil y Educación Primaria (ambos con saturaciones de 0,21). Para los del primer ciclo de ESO tenemos 0,08, y para los de Formación Profesional, 0,02. Es decir, todos tienen saturaciones positivas, excepto los destacados en este primer componente. Con respecto al primer ciclo de ESO, hemos de considerar la presencia de Maestros que con anterioridad a la LOGSE estaban habilitados para las especialidades de la segunda etapa de Educación General Básica.

A las razones expresadas como posibles causas de insatisfacción profesional para los docentes de Bachillerato y del segundo ciclo de ESO, y para los funcionarios y para los profesores del sector público, habría que añadir la problemática afectiva de los alumnos en las edades en que cursan los niveles señalados, así como la que se deriva de momentos más cruciales en su vida académico-profesional.

Refiriéndonos a variables, nos puede sorprender que las seis primeras variables por el orden de sus medias (valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación, desagrado por el desinterés del alumnado, satisfacción del ejercicio docente por el grado de vocación, desagrado por la indisciplina del alumnado, consideración sobre la enseñanza en equipo, valoración de la profesión por su gratificación personal) tengan en este primer componente, con 75 variables, sólo sus segundas saturaciones. Hemos de tener en cuenta que el hecho de una alta media más bien se relaciona con el de no tener una distribución con covarianza propia de un alto nivel de correlación: donde un gran número puntúa alto se suele dar menores niveles de discriminación. En concreto, la vocación, a la que vienen referidas dos variables, podría llegar a constituir un lugar común. Parece que no sucede ello, ya que también son destacables estas segundas saturaciones. La que mide la satisfacción el grado de vocación, tercera por el orden de las medias entre 49, tiene su mayor saturación en el segundo componente, y la de valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación, la tiene en el quinto.

LAS CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS EN LA PRIMERA CONFIGURACIÓN



10.3. El segundo componente. ¿Un profesorado joven y de centro privado?

Las dos primeras variables del segundo componente, dado su signo, nos está describiendo mayoritariamente a un profesorado **joven** y con **pocos años de servicio**, que no pertenece al Cuerpo de Maestro, ni es funcionario. Tampoco enseña en Educación Primaria, sino en el Segundo ciclo de ESO. Tiene una elevada titulación académica y la opinión de que el sistema de perfeccionamiento es **burocrático y poco práctico*** y de que **aborda temas sin interés** y le parece mal que le exija gastos personales y que se lleve a cabo fuera del horario lectivo, que tenga poco valor para la movilidad profesional y que le exija excesivo esfuerzo. Valora, sin embargo, la profesión **por sus posibilidades de mejora profesional y personal**, por su valoración social, por la proyección social de la educación, por su gratificación personal, porque se ajusta a su vocación y por su nivel salarial. Se siente satisfecho de su profesión *por*

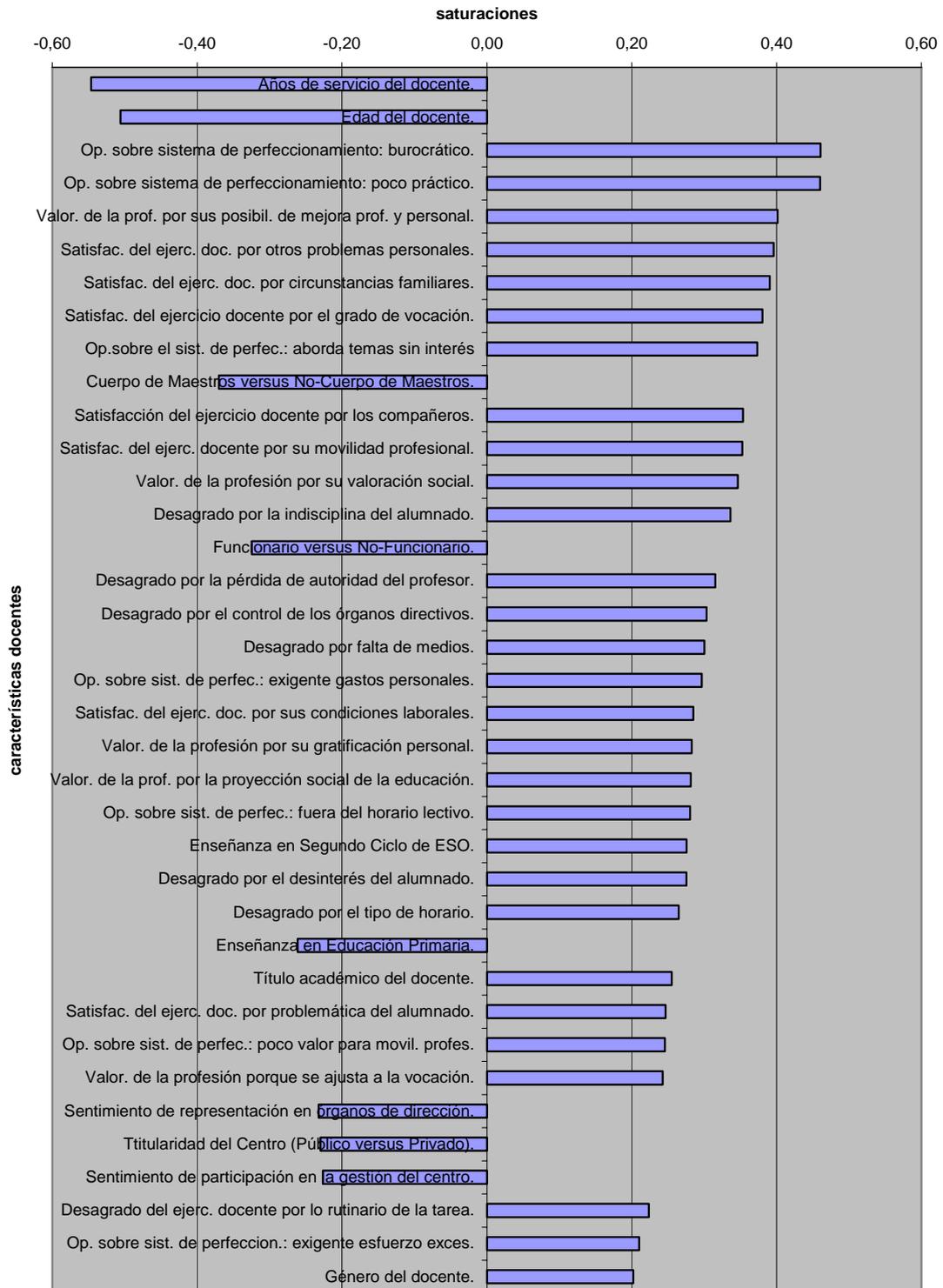
* Comparando las saturaciones con 49 y con 75 variables, cuando lo normal es que las segundas sean, en valores absolutos, inferiores a las primeras, ya que la unidad ha de repartirse en más cuadrados de saturaciones (tantos como número de componentes que coincide con el de variables), hemos de destacar a estas dos variables de opinión sobre el sistema de perfeccionamiento, con saturaciones más altas con 75 variables.

otros problemas personales, por las propias circunstancias familiares, por su grado de vocación, por los compañeros, por la movilidad profesional, por las condiciones laborales, en relación a la problemática del alumnado y por su salario aunque también le desagrada la indisciplina y el desinterés del alumnado, la pérdida de autoridad del profesor, **el control de los órganos directivos**, la falta de medios, el tipo de horario y lo rutinario de la tarea.

La satisfacción por el grado de vocación se nos sitúa con su más alta saturación en este segundo componente, ocupando el tercer lugar entre seis variables de este mismo nivel. Le preceden las dos variables que ocupan los últimos lugares en las medias de las que miden factores de la satisfacción profesional. Le sigue, incluso, una variable que no puede parecer hasta cierto punto contradictoria con la vocación, la de satisfacción por la movilidad profesional.

No nos sorprende, sin embargo, la correlación de la satisfacción por el grado de vocación con la relativa a los compañeros, ya que la vocación, como nos podría decir el interaccionismo simbólico, se refuerza en la interacción con los compañeros. Pero sí que nos vuelve a sorprender la compatibilidad de la afirmación de la vocación con la opinión de que el sistema de perfeccionamiento sea poco práctico

SEGUNDA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



10.4. Tercera configuración de sentido: características que se atribuyen los maestros de enseñanza primaria pública

Los dos primeros componentes nos han explicado respectivamente el 9,23% y el 5,71% de las covarianzas de las variables. El tercero nos explica el 5,06%. Sin embargo, de una variable concreta, de una variable demográfica dicotómica compuesta de unos y ceros (1 = el docente pertenece al cuerpo de maestros, 0 = el docente no pertenece al cuerpo de maestros) se explica el 54,8% de sus covarianzas con las demás variables en este tercer componente.

Expresado en referencia a la unidad, ese 54,8% es igual a 0,548 que, a su vez es el cuadrado de 0,74, saturación que le corresponde a la variable señalada. Pero también tenemos otras variables demográficas que le siguen en el orden de sus puntuaciones típicas y que nos indican la influencia en esta tercera configuración de sentido docente de un colectivo determinado. Después de mostrársenos que la variable más influyente es la demográfica dicotómica relativa a la pertenencia al *cuerpo de maestros*, se nos señala la docencia en Educación Primaria y no la no-docencia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Sabemos que hay maestros que han pasado a ser docentes en el primer ciclo de la E.S.O., pero que no pueden enseñar en el segundo ciclo. Un cuarto elemento nos determina aún más al colectivo, ya que se nos dice que en él no se suele poseer titulación universitaria de segundo ciclo. Puede parecer muy secundaria la característica de la titulación, pero su variable llega a ser la primera por orden de la adecuación de muestreo MSA, lo que la constituye como de gran relevancia estadística. Y en quinto lugar se nos indica algo complementario a lo que hemos visto en el tercero: que el colectivo se caracteriza por no ser de docentes de Bachillerato, como tampoco lo era del segundo ciclo de E.S.O.

Podemos seguir con las variables demográficas y dicotómicas que tenemos en octavo y décimo lugares, según el orden de puntuaciones típicas, en la tabla número 24 de nuestro apéndice. Se nos dice que la configuración de sentido que corresponde al

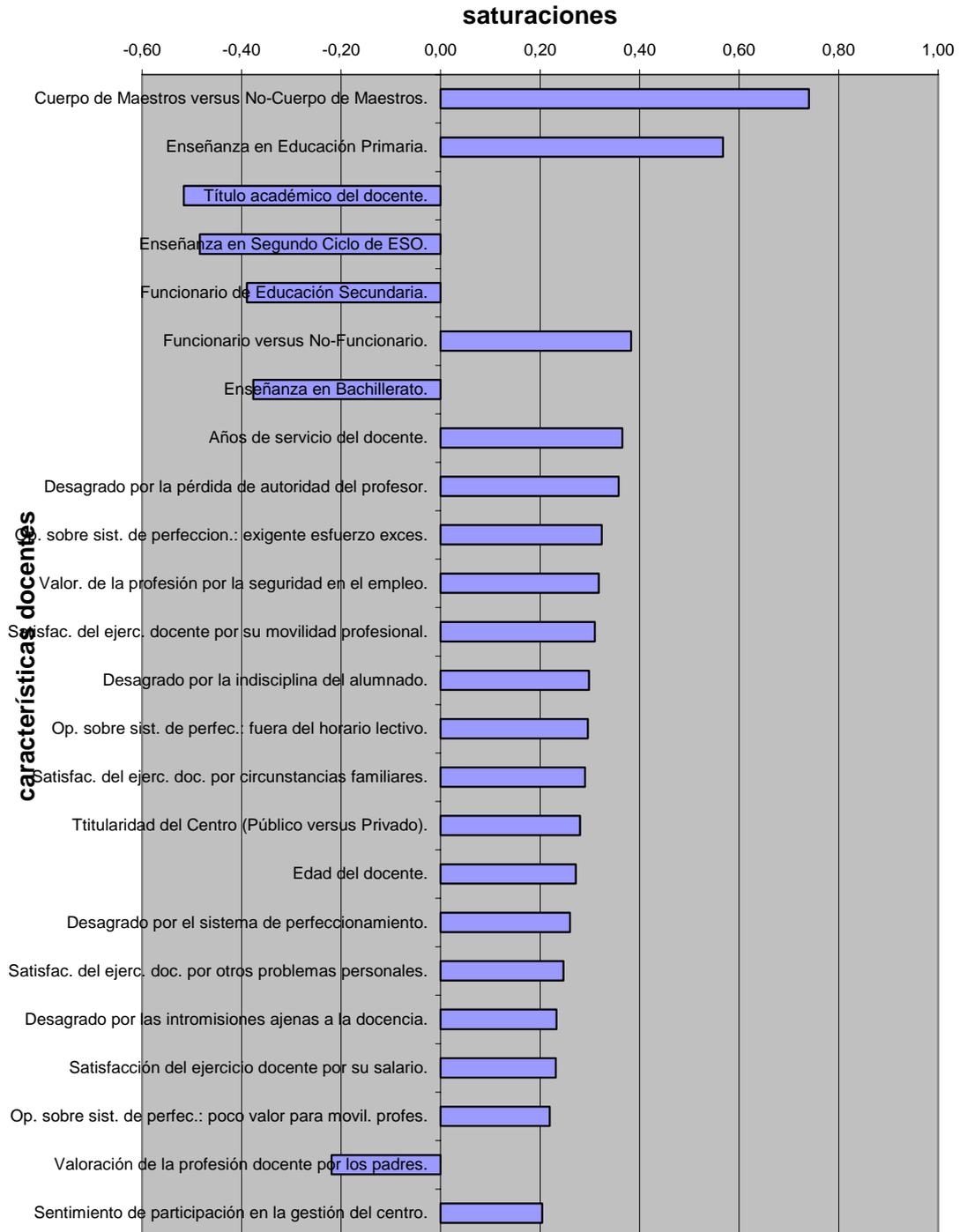
tercer componente pertenece a un colectivo que se caracteriza por ser compuesto de funcionarios, pero que éstos no son de los cuerpos de Educación Secundaria. En décimo segundo y vigésimo segundo lugares se nos muestra, respectivamente, que cuentan con numerosos años de servicio y que también son de los grupos de edades más avanzadas. Entre estas dos variables, en el lugar décimo octavo, se nos hace patente la pertenencia a centros públicos.

Con la jerarquía que establecen las puntuaciones típicas (también podrían establecerla los valores absolutos de los coeficientes de saturación o, de lo que resulta el mismo orden, los cuadrados de éstos) de las variables, podemos observar qué características definen mejor a este colectivo y cuáles no para él menos relevantes. Las primeras variables no-demográfica que se nos presentan son, después de la que nos muestra el desagrado por la pérdida de autoridad del profesor, las que indican las opiniones respecto al sistema de perfeccionamiento por suponer esfuerzo excesivo para los docentes y por realizarse fuera del horario lectivo. Podemos observar, sin embargo, la satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional antes que otro motivo de desagrado, ya insinuado: por el sistema de perfeccionamiento del profesorado.

Valoraciones positivas tenemos también en la seguridad en el empleo que se le ve a la profesión y en la satisfacción del ejercicio docente por las propias circunstancias familiares, que anteceden a otras dos negativas: Desagrado tanto por la indisciplina del alumnado como por las intromisiones de personas o instituciones ajenas a la enseñanza. Vuelve las valoraciones positivas al mostrársenos satisfacción tanto por el salario.

Nos hemos limitado, en la relación anterior, a las variables cuyas puntuaciones típicas corresponden con niveles de significación de, al menos, 0,05, pero en la tabla podemos observar la sucesión de las variables cuyas influencias van progresivamente disminuyendo. Podemos citar las primeras que siguen, como la satisfacción por otros problemas personales, la opinión de que el sistema de perfeccionamiento tiene poco valor para la movilidad profesional, la que recoge la poca valoración que estos docentes perciben de los padres, la que expresa la participación en la gestión de los centros, etc.

TERCERA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



10.5. Cuarta configuración de sentido: se valora la profesión por su nivel salarial, por su grado de independencia laboral, por la seguridad en el empleo

Lo más sintomático de esta cuarta configuración de sentido es que los docentes valoren la profesión por aquellas características que suelen eludirse en las valoraciones que normalmente se hacen. Guerrero Serón (1996: 186ss) nos diferencian las recompensas que vivencian los docentes en su ejercicio profesional. Las *intrínsecas* serían las relativas al ejercicio de las tareas propias de la actividad profesional, y, entre las *extrínsecas*, objetivas y externas al desarrollo del trabajo en sí, podemos encontrar las que encabezan la jerarquización que se nos presenta en el componente número 4 y que situamos en la tabla número 25.

Guerrero Serón ha observado que los docentes suelen reconocer como más gratificantes las recompensas intrínsecas, las más funcionalistas, las que posibilitan el mejor ejercicio profesional, es decir, las que, de alguna manera, constituyen el *prototipo docente*, del que ya también hemos hablado.

Quizá podamos decir que todo el que lleva a cabo una acción social, por altruista y generosa que sea, espera algún tipo de recompensa. El *tipo ideal docente*, evidentemente, no viene constituido por el conjunto de recompensas, sino por el de sus acciones sociales, pero también a través de las recompensas que le son propias esperar, se le puede definir. Hemos visto también que Lortie (1975: 103) las considera conectadas «con acontecimientos en el aula», que vienen a ser relativas a la autonomía personal de que dispone el profesor en el aula, a los resultados del trabajo docente, a la actitud de los alumnos o el ambiente del centro. En nuestra primera configuración, la que más se puede aproximar al *tipo ideal docente*, se nos muestra un profesor que no ve motivos de desagradar por ninguna parte. No le desagradan su pérdida de autoridad, ni la indisciplina ni el desinterés del alumnado, y se siente valorado y partícipe en todo. Como nos dice también Guerrero Serón, se resalta una de las características del profesionalismo, la *centralidad del trabajo*, llegando la ocupación a formar parte del modo de vida del profesional y a llenar la mayoría de su tiempo, incluso el ocio,

llegando el profesional a obtener una satisfacción importante del propio ejercicio de su trabajo, mayor incluso que de las recompensas materiales.

Hacemos esta reflexión para buscar el contraste que se nos muestra con esta cuarta configuración de sentido docente que estudiamos. Aquí sí que hay referencias directas a recompensas extrínsecas, que el profesorado, haciendo ostentación del ideal de servicio, suele negar, silenciando su, por otra parte lógica, ambición personal.

En esta cuarta configuración de comienzo valorando la profesión por su nivel salarial, por su grado de independencia laboral, por la seguridad en el empleo y por la disposición de tiempo libre, sin embargo se nos presenta con signo negativo el coeficiente de saturación relativo a la opinión de que el sistema de perfeccionamiento se realice fuera del horario lectivo. Es decir, a pesar de que el docente que se nos muestra en este tipo valore significativamente la disposición de tiempo libre, no considera relevante que el sistema de perfeccionamiento le reste parte de ese tiempo libre, como tampoco que le exija esfuerzo excesivo o gastos personales

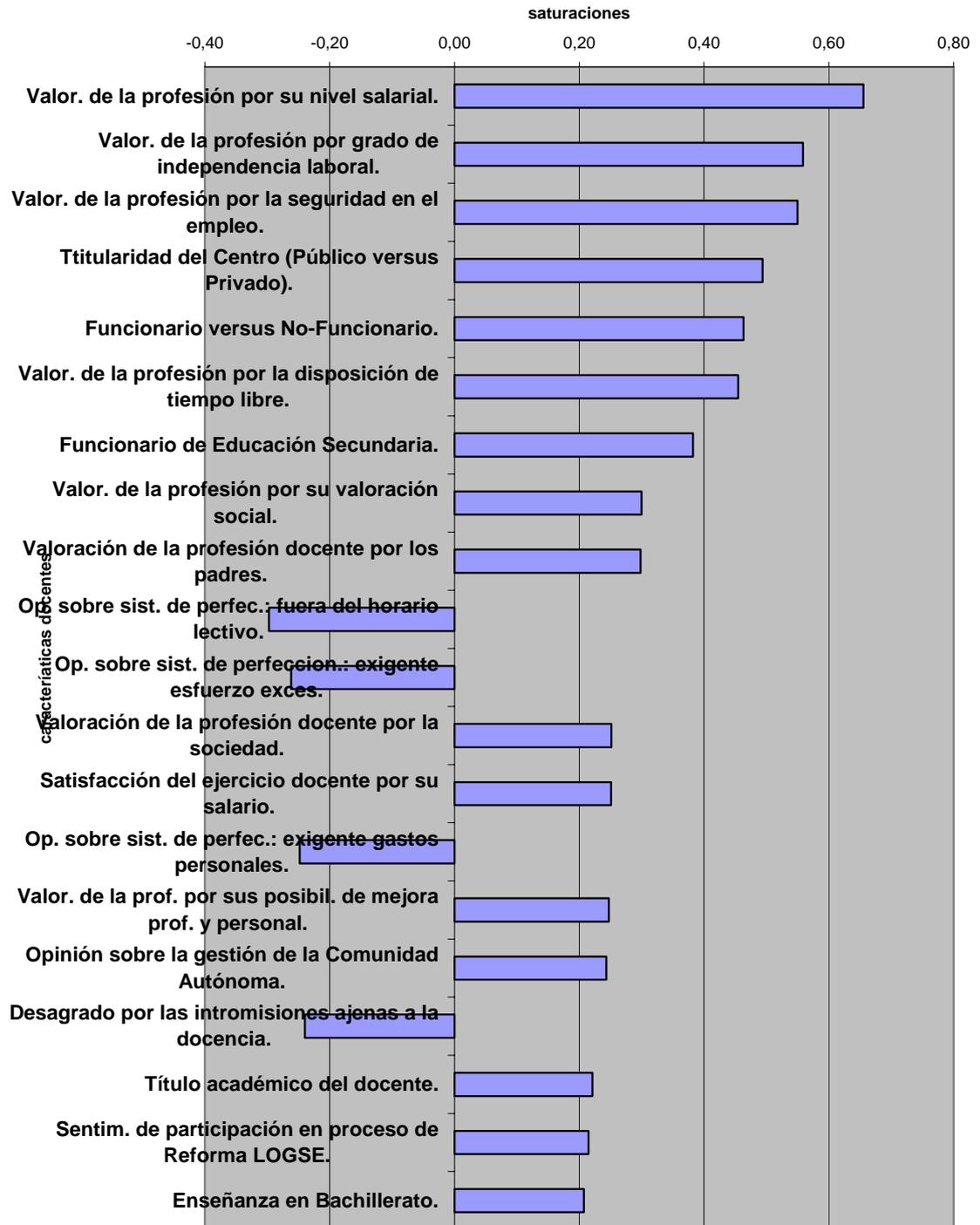
Las características demográficas del colectivo que así piensa vienen a ser las de docentes de centros públicos y funcionarios, sobre todo, de Educación Secundaria.

En la ordenación de variables, vemos también que valoran la profesión por su valoración social, así como por sus posibilidades de mejora profesional y personal, y que se consideran valorados por los padres y por la sociedad. El sistema de perfeccionamiento no constituye problema para el colectivo que se caracteriza por esta cuarta configuración, ya que todos los coeficientes de saturación, significativos y no-significativos, referidos al sistema de perfeccionamiento tienen signos negativos, a excepción del correspondiente a la variable *a_06_9: Desagrado por el sistema de perfeccionamiento*, con un insignificante 0,01.

Se rechaza que pudiera darse desagrado por las intromisiones de instituciones o personas ajenas a la docencia y, en correspondencia con la valoración que en esta configuración se hace de la profesión por su nivel salarial, tenemos que el profesorado que representa se siente satisfecho por su salario. También son positivas las

valoraciones de la opinión sobre la gestión de la Comunidad Autónoma y del sentimiento de participación en el proceso de reforma LOGSE.

CUARTA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



Si se consulta la tabla mencionada, se puede observar mejor el orden de estas características que nosotros, para una lectura más ágil, englobamos, así como las que no llegamos ni siquiera a mencionar porque no resultan significativas.

El componente 3 del conjunto de 49 variables viene a corresponderse con el 4 de 75 y se nos presenta, en gran medida, como la antítesis del 1. **La profesión por lo primero que se valora es por su nivel salarial**, siguiéndole: **por la seguridad en el empleo, por su grado de independencia laboral, por la disposición de tiempo libre**, y la satisfacción que se destaca es la que produce el salario. La vocación se nos presentan en saturaciones negativas en las dos variables referidas a ella: Las que miden la **valoración de la profesión porque se ajusta a la vocación** y la satisfacción del ejercicio docente por grado de vocación. Pero también tenemos saturaciones negativas a unas que miden críticas al sistema de perfeccionamiento, escasamente relevantes: como exigente de gastos personales y por realizarse fuera del horario lectivo.

10.6. Quinta configuración de sentido: De docentes públicos de Educación Secundaria con una bastante buena opinión de su realidad educativa

Si repasamos la tabla número 27, nos percatamos que la quinta configuración de sentido pertenece a un colectivo caracterizado por ser funcionarios y docentes de Educación Secundaria y de edades más bien avanzadas.

Éstos en esta configuración comienzan valorando la profesión porque se ajusta a su vocación y por su gratificación personal, y, dentro de la zona muy significativa, por la proyección social de la educación. Los docentes representados nos contestan que no abandonarían la profesión y que permanecen en ella por sentirse bien.

Se rechazan muy significativamente dos motivos de desagrado: por el control de los órganos directivos y por lo rutinario de la tarea, y se muestra satisfacción por el

grado de vocación, guardándose la correspondencia lógica con la primera variable de la tabla. Se valora a la profesión por la proyección social de la educación

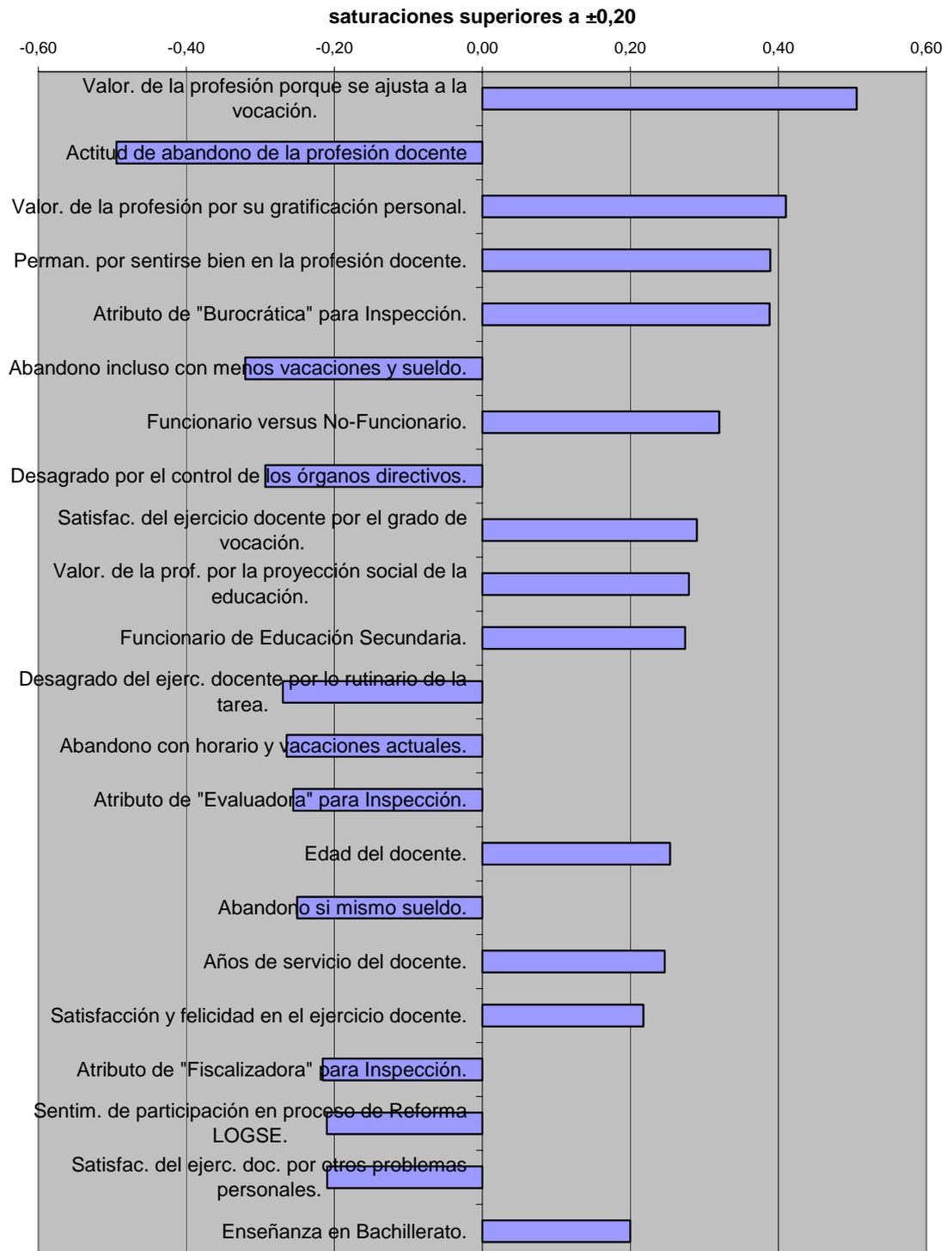
A la Inspección, todavía dentro de los altos niveles de significación, se le califica de burocrática, rechazándose que sea evaluadora. Por otra parte, este colectivo no se ha sentido partícipe del proceso de reforma LOGSE.

Hemos de aclarar que, para la interpretación de los resultados de algunas variables dicotómicas, hemos de tener en cuenta cómo han sido construidas. Tenemos por ejemplo las de permanencia/abandono en/de la profesión docente. Además de la variable *a_22.a*, con la que preguntamos sobre la actitud general al respecto: *¿Dejaría Vd. la profesión docente?*, en la que el “sí” se valora como 1 y el “no” como 0. Pero, además tenemos otras seis (tres relativas a la actitud de abandono, y otras tres relativas a la de permanencia). Entre estas seis variables se reparte un solo punto. Lo normal es que el encuestado sólo otorgue el “sí” a una de las seis, aunque hay quienes muestran indecisión, por lo que tenemos que repartir su punto. El 0, pues, ha de ser la puntuación de más de una variable (lo normal sería que lo fuera de cinco). Por ello, en este tipo de variables, hemos de valorar sobre todo el coeficiente de saturación positivo, ya que los negativos, que responden a la abundancia de 0 en la variable, nos indican sólo que ésta ha sido la menos elegida. Lo mismo sucede con los atributos de la Inspección. Esto es propio de variables que, en principio, se excluyen mutuamente.

En la configuración de sentido que estudiamos podemos observar que, antes que la de actitud de permanencia en la profesión docente, se nos sitúa la variable con la que, en este caso, se rechaza la posibilidad de abandono con menos vacaciones y sueldo. La especificación de la actitud que se rechaza no viene a decirnos que se aceptaría con otras condiciones. Podemos encontrarnos todas las actitudes de abandono igualmente rechazadas, como, de hecho nos encontramos en esta configuración. Pero también podemos encontrarnos rechazadas unas condiciones para el abandono simplemente en beneficio de otras que también supongan dejar el ejercicio docente.

Lo mismo podemos decir del atributo de “evaluadora” para la Inspección que se rechaza. Esto sólo nos dice que no se le considera así, tenemos que acudir al atributo que tenga signo positivo para poder ver en beneficio de qué atributo se rechazaba.

QUINTA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



En todo caso, el orden de las saturaciones negativas (y los valores de éstas) de variables así interrelacionadas nos proporciona una valiosa información.

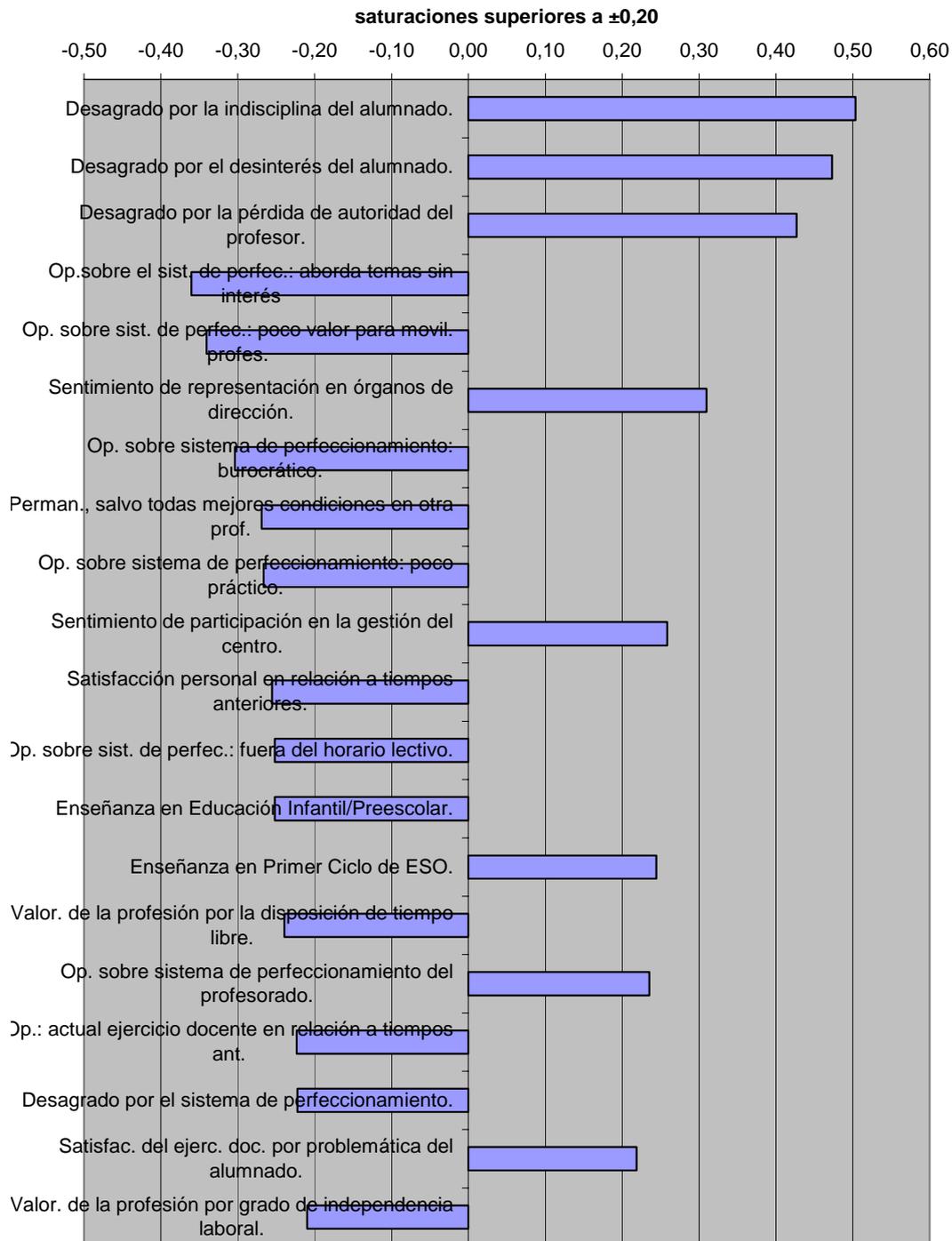
10.7. Sexta configuración de sentido: Los motivos de desagrado más característicos de la profesión docente

Encabezan la tabla correspondiente (número 28 de nuestro apéndice) los tres motivos de desagrado que se nos presentan como los más característicos de la profesión: por la indisciplina y por el desinterés del alumnado y por la pérdida de autoridad del profesor, que veíamos rechazados en el componente 1. Bastante más adelante en la relación y rechazado como tal, vemos al desagrado por el sistema de perfeccionamiento.

Para este colectivo, que viene a ser fundamentalmente de docentes de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, no constituye problema el sistema de perfeccionamiento, con buena opinión sobre el mismo y con el signo negativo en todos los coeficientes relativos a motivos por los que se opina sobre él: como poco práctico para la movilidad profesional, por abordar temas sin interés, por realizarse fuera del horario lectivo, por ser burocrático, por ser poco práctico en general. Tampoco le da problema su nivel de representación en órganos de dirección y de participación en la gestión del centro, ni su opinión sobre la posibilidad de cambio de categoría profesional.

Su primer motivo de satisfacción profesional es el relativo a la problemática del alumnado. Y, en correspondencia con los motivos de desagrado que prioritariamente caracteriza a este colectivo, rechaza la permanencia en la profesión si sus integrantes encuentran mejor horario, vacaciones y estímulos en otra profesión.

SEXTA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



El tema de la disyuntiva de permanencia versus abandono de la profesión en este colectivo se nos presenta confuso. A la pregunta general, que en el cuestionario situamos en primer lugar, “¿dejaría usted la profesión docente?” la respuesta mayoritaria, que vemos en el signo del coeficiente, es afirmativa. También se nos

muestra con signo positivo –lo que significa “sí” como respuesta– las formas de abandono: con el mismo sueldo, con horarios y vacaciones actuales y, más aún, con menos vacaciones y sueldo. Por otra parte, se nos presentan con signos negativos dos formas de permanencia: salvo mucha mejor remuneración en otra profesión, y salvo mejor horario, vacaciones y estímulos en otra profesión. Sin embargo, a la forma de permanencia más sólida, «por sentirse bien en la profesión docente», se contesta afirmativamente. Pero hemos de tener en cuenta que el coeficiente es sólo de 0,14 y que a la puntuación típica le corresponde una probabilidad error del 43,8%.

Caracteriza también a este colectivo que no valore positivamente a la profesión docente por la disposición de tiempo libre, como tampoco por su grado de independencia laboral.

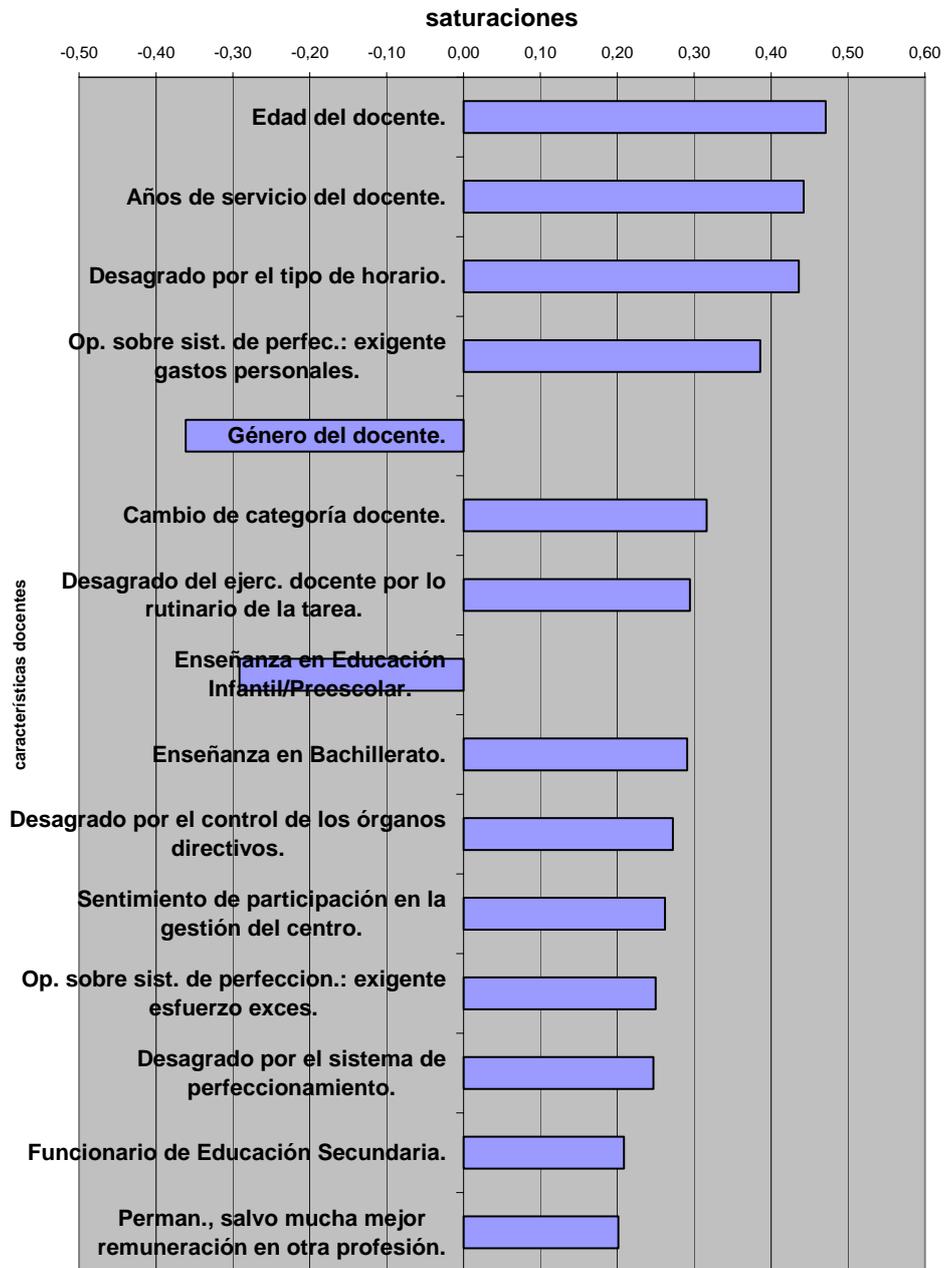
Podemos ver correspondencias entre el componente 6 de 75 variables con el 4 de 49. Pero fundamentalmente vemos invertidas las actitudes que se nos van mostrando como fundamentales. En el componente 4 de las 49 variables (tabla número 29) llegan a tener sus máximas saturaciones, pero con signo negativo –es decir, son rechazadas– las mismas tres variables que tienen signos positivos en el componente 6 de las 75 y que tienen gran relevancia profesional: **Desagrados por la indisciplina del alumnado, por el desinterés del alumnado** y por la pérdida de autoridad del profesor, cuya saturación de -0,42 es, en valor absoluto, sólo es ligeramente inferior a la que tiene en el componente 1. Sin embargo en este mismo componente 4 tenemos actitudes negativas que nos indican que no se dan los sentimientos de representación en órganos de dirección ni de participación en la gestión del centro, compatibles con el desagrado por el control de los órganos directivos, y que se tienen **opiniones negativas respecto al sistema de perfeccionamiento: por abordar temas sin interés, como de poco valor para movilidad profesional**, como burocrático y como poco práctico. Por otra parte no se valora a la profesión por su ajuste a la vocación y sí por la disposición de tiempo libre.

10.8. Séptima configuración de sentido: característica de profesores varones y de edades superiores a la media, funcionarios de Educación Secundaria que enseñan en Bachillerato

Los representados en esta séptima configuración de sentido (fundamentalmente avanzados en edad y en años de servicio, de género masculino y docentes públicos de Bachillerato, dispuesto a la permanencia en su ejercicio docente, salvo mucha mejor remuneración en otro empleo) nos muestran (tabla número 30) prioritariamente dos motivos de desagrado: por el tipo de horario y por lo rutinario de la tarea, siguiéndoles otros: por el control de los órganos directivos, por el sistema de perfeccionamiento, quedando fuera de los significativos y, además, con signo negativo los tres señalados anteriormente como los más característicos del profesorado: por la pérdida de autoridad del profesor y por la indisciplina y por el desinterés del alumnado.

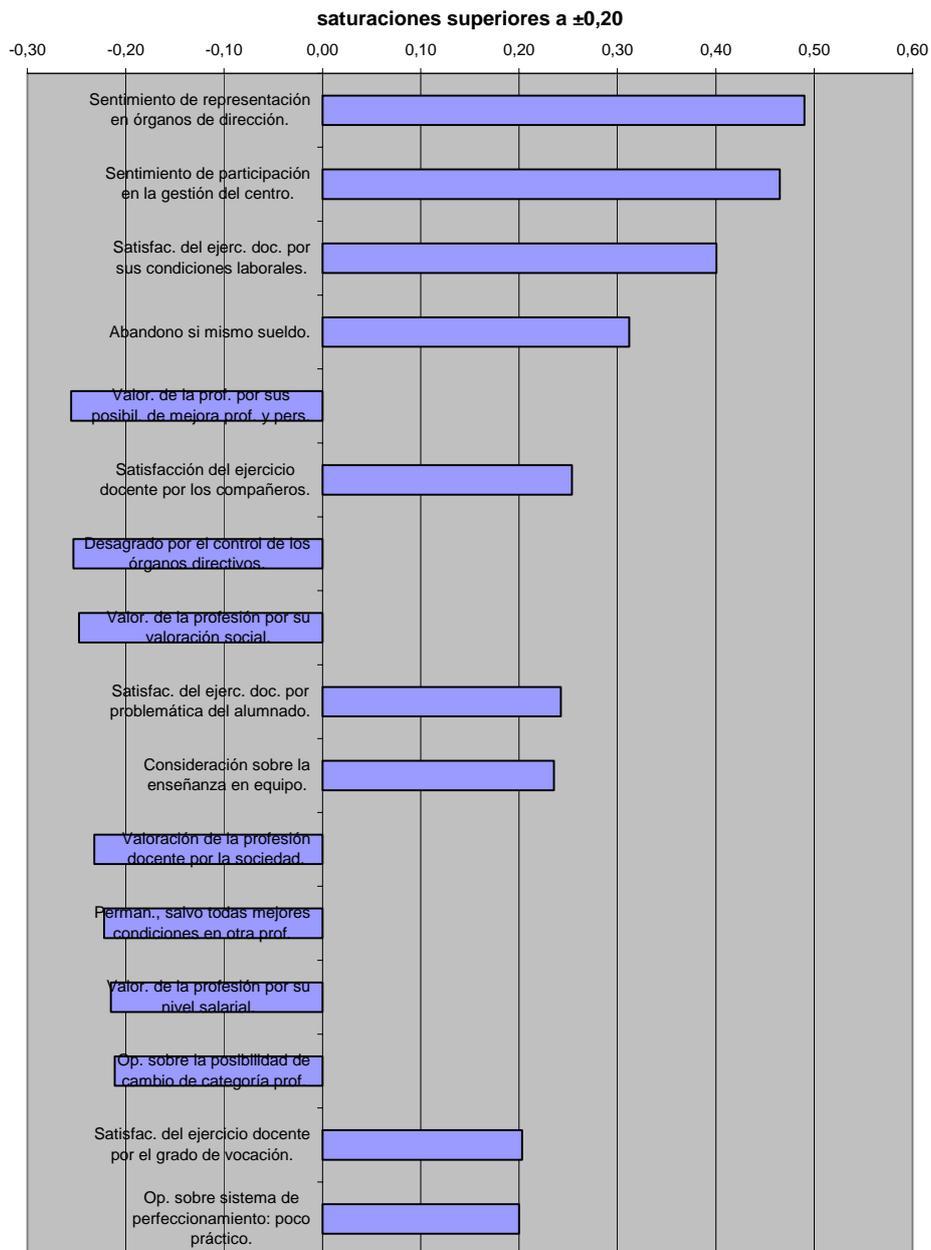
Del sistema de perfeccionamiento se opina prioritariamente que exige gastos personales y excesivo esfuerzo. Se nos dice que en los integrantes de este colectivo se ha producido cambios de categoría docente, y que se sienten partícipes en la gestión del centro.

SÉPTIMA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



10.9. Octava configuración de sentido: un profesorado que, caracterizándose por sentirse representado y participe en la gestión de sus centros y satisfecho por sus condiciones laborales, desea abandonar su ejercicio docente por otro trabajo del mismo sueldo

OCTAVA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



A los integrantes del colectivo que podemos ver representado en la octava configuración no les desagrada el control de los órganos directivos y se sienten satisfechos en relación a la problemática del alumnado y también por los compañeros y por su grado de vocación, pero no valoran la profesión ni por sus posibilidades de mejora profesional y personal ni por su valoración social. Sin embargo, valoran la enseñanza en equipo.

Tienen una opinión negativa de la valoración de la profesión tanto por la sociedad como por los padres (ésta ya a nivel no significativo) y creen que existen pocas posibilidades de cambio de categoría profesional.

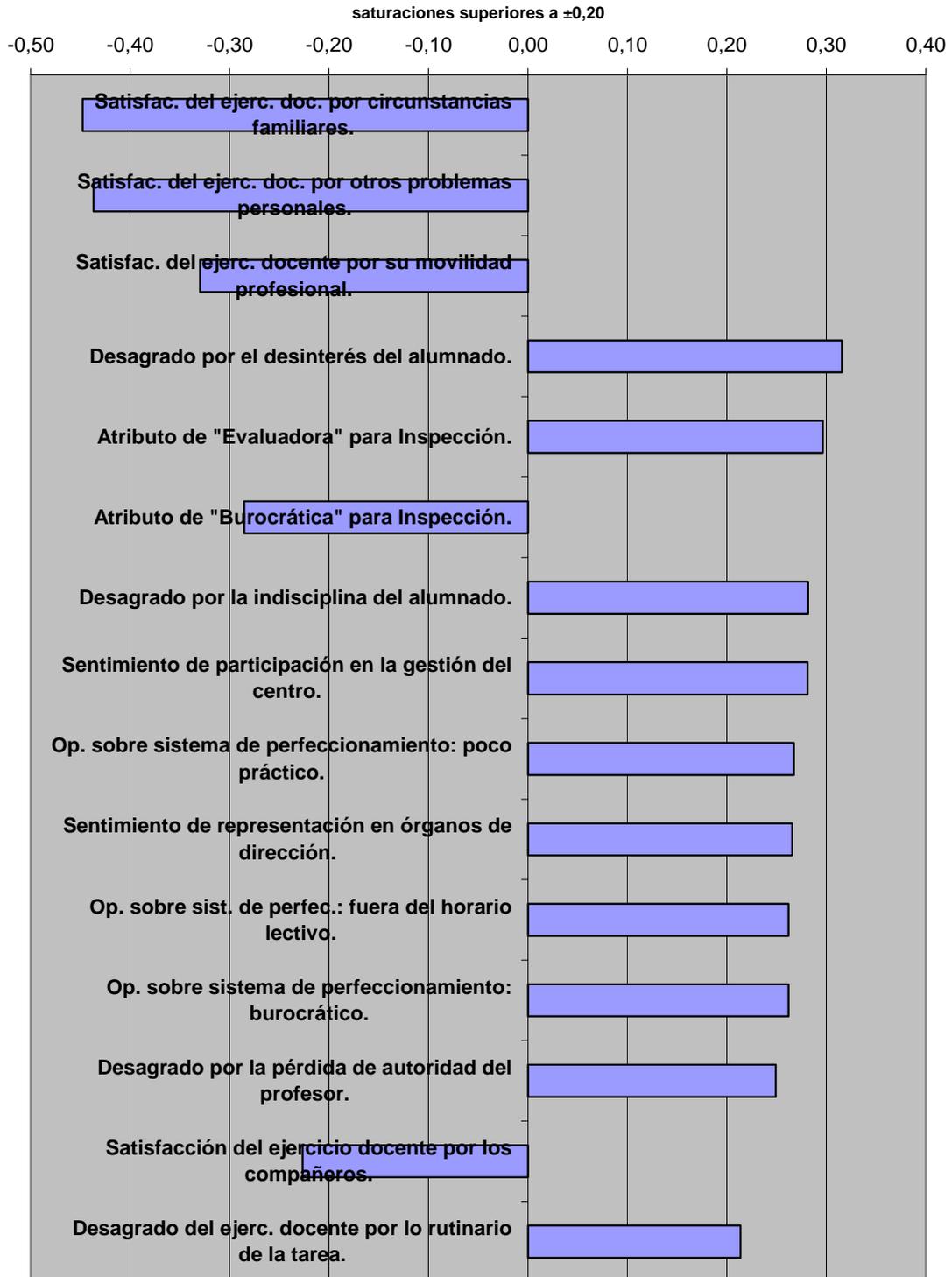
Como en todas las configuraciones, conviene la observación de toda la tabla, que presentamos en nuestro apéndice con el número 31.

10.10. Novena configuración de sentido: Un profesorado fundamentalmente insatisfecho

Se nos presenta en esta configuración la imagen de lo que creemos que es un profesor muy insatisfecho. Se nos comienza presentando como insatisfecho de su ejercicio docente por sus propias circunstancias familiares, por otros problemas personales, por la movilidad profesional. A la Inspección comienza considerándole como “evaluadora”, y ya más adelante en el orden de las variables, sin nivel de significación suficiente, le niega su carácter de “burocrática”. Realza la opinión de que el sistema de perfeccionamiento se realiza fuera del horario lectivo, como también de que es poco práctico y burocrático.

Ve motivos destacados de desagrado en el desinterés y la indisciplina del alumnado y en lo rutinario de la tarea y en la pérdida de autoridad del profesor. Sin embargo considera que participa en la gestión del centro y que está suficientemente representado en los órganos de dirección, aunque no se siente satisfecho por los compañeros.

NOVENA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



En zona de insuficiente nivel de significación, como podemos ver en la tabla número 32 de nuestro apéndice, le vemos insatisfecho, incluso, por su grado de

vocación, como también que opina que el sistema de perfeccionamiento aborda temas sin interés. Pero también nos muestra que se siente bien valorado por la sociedad y por los padres, pudiéndonos sorprender también otras consideraciones positivas, aunque, por sus niveles de significación, menos probables.

Si reparamos en las variables demográficas dicotómicas, vemos, con probabilidades del 72% y del 68% respectivamente, que el profesorado que se caracteriza por esta configuración de sentido es el que enseña tanto en el primer ciclo como en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

10.11. Décima configuración de sentido: Un profesorado dispuesto al abandono

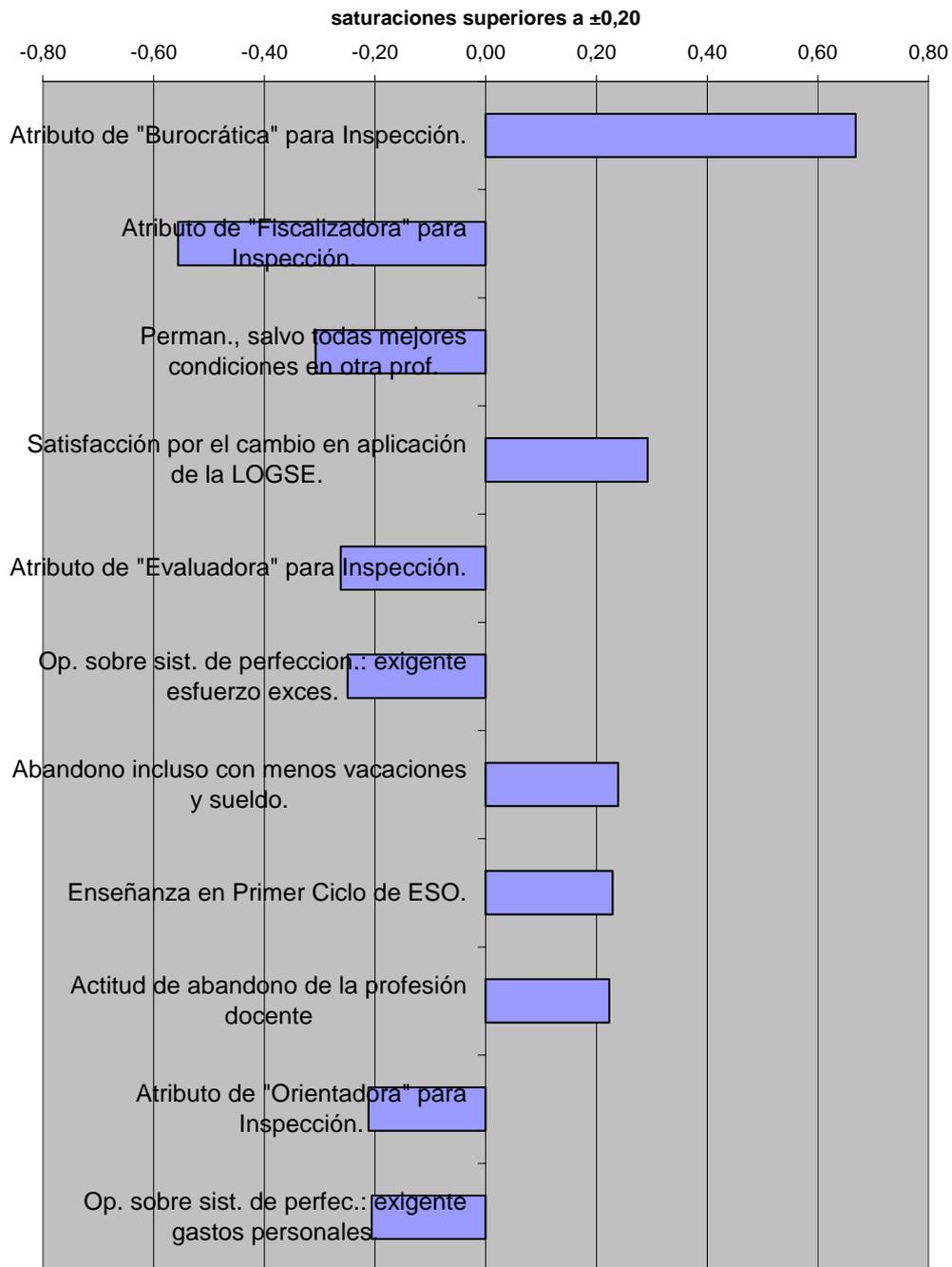
Se nos expresa aquí un profesorado que básicamente enseña en el primer ciclo de ESO, que también se caracteriza por sus atributos a la Inspección, que considera prioritariamente como burocrática, rechazándole expresamente los de fiscalizadora, de evaluadora y de orientadora. Tras los tres primeros atributos mencionados, antes que el de no-orientadora, que, entre las variables, figura en noveno lugar, tenemos dos de actitudes de abandono. En primer lugar se rechaza la idea de permanencia salvo mejor horario, vacaciones y estímulos en otra profesión, y, en segundo lugar se expresa el deseo de abandono incluso con menos vacaciones y sueldo.

No opina, sin embargo, que el sistema de perfeccionamiento le exija esfuerzo excesivo ni gastos personales, y se muestra satisfecho por el cambio en aplicación de la LOGSE, y considera a la profesión como bien valorada por la sociedad.

Le desagrada el ejercicio docente, ya con insuficientes niveles de significación, por lo rutinario de la tarea y por el tipo de horario.

Como en las demás configuraciones de sentido, podemos ampliar la información en la tabla correspondiente. En este caso en la número 33.

DÉCIMA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



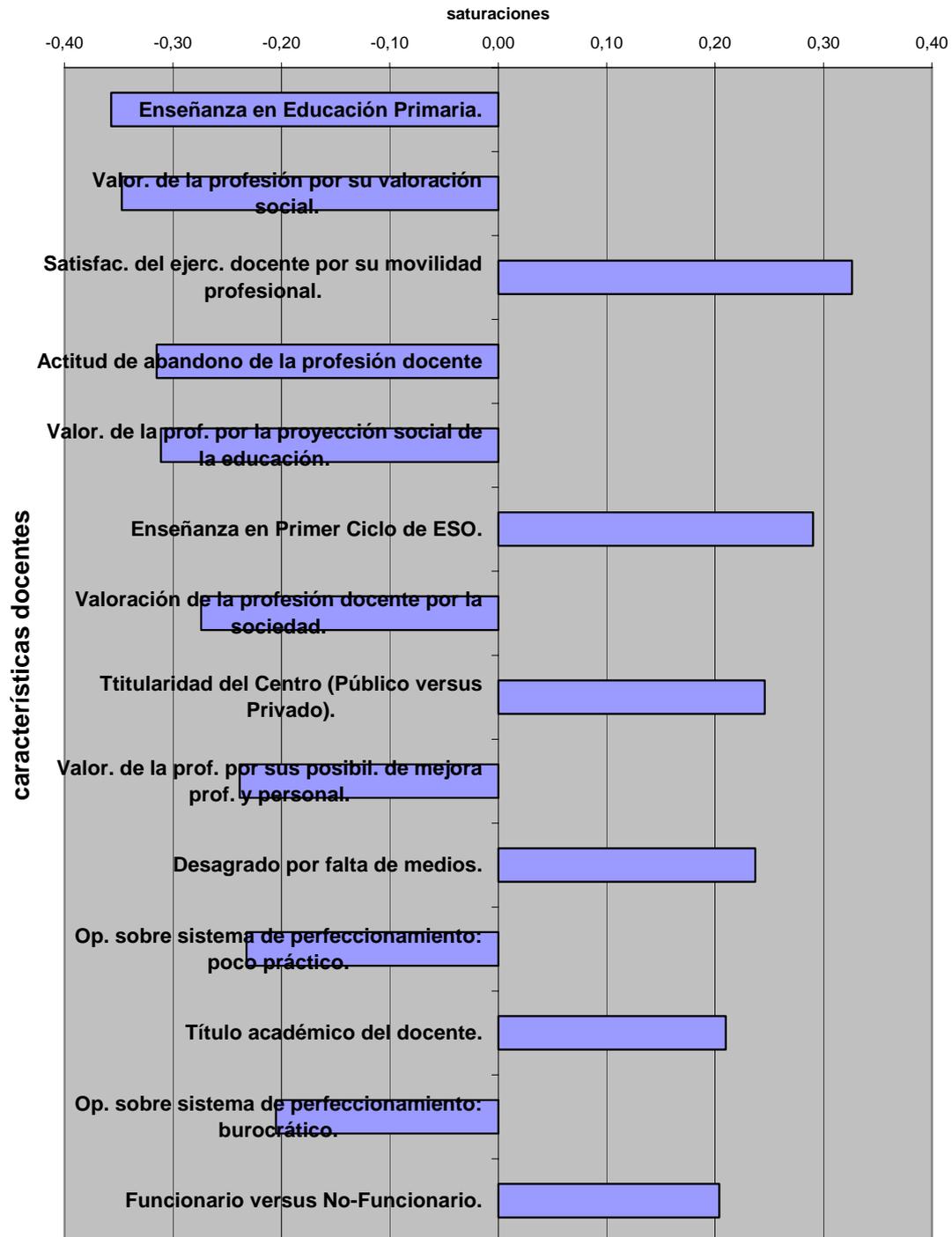
10.12. Undécima configuración de sentido: Un profesorado que se considera poco valorado por la sociedad

Seguimos con características del profesorado que, en su mayoría, enseña en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria pública, significativamente alejado de las propias de la Enseñanza Primaria, aunque con cierto componente, menos significativo, de docentes de Educación Infantil, que no valora su profesión por su valoración social ni por la proyección social de la educación, y que opina negativamente sobre las valoraciones que de la misma hacen la sociedad y también, con menor nivel de significación, los padres. Sin embargo, se encuentra satisfecho del ejercicio docente por su movilidad profesional y no se muestra dispuesto al abandono del mismo, si bien le desagrada la falta de medios (y, ya en zona de menor nivel de significación, el tipo de horario y otras condiciones que no especificamos), y no valora la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.

No se nos muestra muy a disgusto por el sistema de perfeccionamiento, del que rechaza en primer lugar su consideración de poco práctico y, más adelante, entre otras, la de burocrático, si bien, en zona de aún más escaso nivel de significación, exprese desagrado por el mismo.

Si analizamos los resultados de dos variables, de la *a_03_5: Satisfacción del ejercicio docente por su movilidad profesional* y de la *a_23_9: Valoración de la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal*, que podríamos considerar positivamente correlacionadas si por movilidad profesional se entiende la posibilidad de ascenso, y que se nos presentan con signos opuestos, positivo la primera y negativo la segunda, hemos, en primer lugar, de acudir a la observación del coeficiente de correlación que se produce entre ellas. Es muy bajo, pero positivo, de sólo 0,07, aunque significativo a nivel de 0,05. En segundo lugar nos hemos de preguntar “¿por qué puede ser tan bajo este coeficiente?” Probablemente porque el concepto de “movilidad profesional” sea ambiguo: se puede entender como contrario o antónimo a “estabilidad profesional”, con lo que viene a referirse a la posibilidad de que la empresa le cambie el destino al empleado.

UNDÉCIMA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



Fundamentalmente en este último sentido parece que hayan podido entender el concepto de movilidad profesional los profesores a los que pertenecen esta configuración de sentido, que, en realidad más bien se muestran satisfechos por la

estabilidad profesional o, lo que viene a ser lo mismo, por la escasa movilidad. Si por lo que se mostraran satisfechos fuera la posibilidad de ascenso, no podrían simultáneamente decirnos que no valora la profesión por sus posibilidades de mejora profesional y personal.

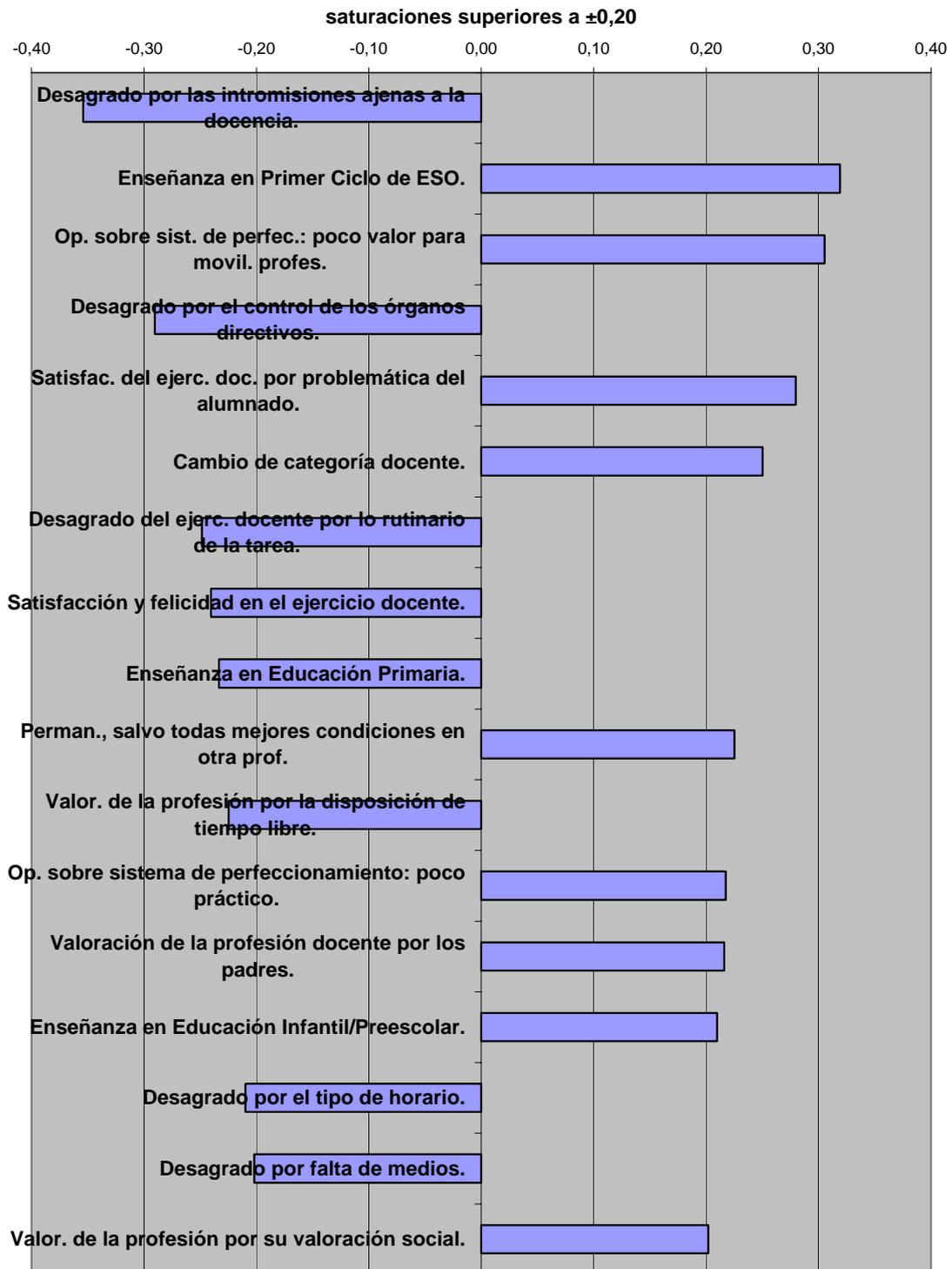
10.13. Duodécima configuración de sentido: La que puede ser más característica de los profesores de primer ciclo de ESO

Decimos de esta configuración (ver la tabla número 35 de nuestro apéndice) que puede ser la más propia de los profesores de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria porque en el componente 12 del análisis de las 75 variables, en que ya sólo dos variables tienen su máxima saturación en el mismo, una de ellas es la demográfica dicotómica de este tipo de docentes, que, por las puntuaciones típicas ocupa el segundo lugar entre todas.

Hay que tener en cuenta que aquí no se nos muestran todos los profesores, sino que se van explicando sucesivamente, en 75 partes (correspondiendo a ésta el 2,29%), las covarianzas de las 75 variables, y que las dos mencionadas sólo tienen en este componente las mayores partes (el 12,5% y el 10,2%) de sus respectivas explicaciones (comunalidades).

Nos puede sorprender que no sean las variables que miden los desagrados por la indisciplina y el desinterés del alumnado y por la pérdida de autoridad del profesor las que predominen en relación a los profesores que enseñan en primer ciclo de ESO. Pero, además de que aquí sólo se nos presenta una explicación parcial, hay que considerar que son varias las configuraciones de sentido en las que se nos está mostrando este mismo colectivo y, lógicamente, en cada una ha de expresarse de distinta manera. El hecho de que en esta configuración se explique la parte mayor de la covarianza de la variable no hace que tenga que manifestarnos la imagen más típica del colectivo.

DUODÉCIMA CONFIGURACIÓN DE SENTIDO DOCENTE



Pudiera suceder que el colectivo que estuviera aquí más característicamente representado fuera mayoritariamente el de los anteriores profesores de Educación

General Básica que, por tener derecho a impartir materias en la segunda etapa de la misma, hubieran pasado a la enseñanza en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. A pensar en esta posibilidad nos lleva que también sea relevante la covarianza que se produce con la condición de cambio de categoría docente (+0,25, puntuación típica de 1,848).

Los datos nos lleva a pensar que se trate de un colectivo que tenga más miembros no pertenecientes al funcionamiento de Educación Secundaria que los que formen parte del mismo, que sean más los no enseñen simultáneamente en Bachillerato que los que enseñan, que sean más los que no tengan título de segundo ciclo universitario que los que lo tengan.

Se nos muestra relevante la opinión de que el sistema de perfeccionamiento tenga poco valor para la movilidad profesional, y, ya menos significativo, que sea poco práctico y que aborde temas sin interés. De la misma manera que se rechaza que pueda desagradar la intromisión de personas o instituciones ajenas a la enseñanza, se niega el desagrado por el control de los órganos directivos, como también por lo rutinario de la tarea, por el tipo de horario, por la falta de medios.

La primera causa de satisfacción que se manifiesta es la de la problemática del alumnado. Se tienen opiniones favorables de las valoraciones del ejercicio docente por los padres y por la sociedad y de la valoración social de la profesión, aunque ésta misma se valora negativamente por la disposición en ella de tiempo libre. Los datos de la cuestión de si se abandonaría la profesión, con coeficiente de saturación de 0,00 nos pueden indicar la presencia de tantos “síes” como de “noes”.

