

SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
XVI SEMINARIO: PAMPLONA, 24-26, NOVIEMBRE, 1997

ADDENDA:

"LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE LOS PROFESORES"
RELATIVA A LA PONENCIA

"¿QUÉ ES SER PROFESIONAL DOCENTE?"
DE LOS DRES. SARRAMONA, NOGUERA Y VERA

PROF. DR. JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO
DPTO. DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUC. Y PEDAGOGÍA SOCIAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(UNIVERSIDAD DE SEVILLA)
Avda. San Francisco Javier, s/n
41.005 - Sevilla

Tel.: (95) 455- 77- 61

Fax: (95) 455- 16- 76

E- mail: monteagu@cica.es

LOS PROCESOS DE SOCIALIZACION DE LOS PROFESORES.

Según el **Diccionario de uso del español** de María Moliner, "addenda" significa adiciones. Se trata de un latinismo, continúa Moliner, con el cual se designan las cosas que se añaden después de terminada una obra escrita; suele emplearse, además, como encabezamiento para esas cosas. Siguiendo la tradición de los Seminarios de Teoría de la Educación y las orientaciones enviadas junto a las Ponencias, nos proponemos completar el tema relativo a la socialización de los profesores, cuestión que es abordada por los Dres. Sarramona, Noguera y Vera en la ponencia que lleva por título "¿Qué es ser profesional docente?". Nos ha parecido interesante profundizar en este asunto por el interés intrínseco que posee y, además, por el hecho de que la Ponencia plantea los argumentos fundamentales en torno a la socialización profesional, pero no los desarrolla. Pensamos que nuestras aportaciones complementan y desarrollan el epígrafe cuatro de la Ponencia. En este sentido, nos parecen un material útil para la discusión, que esperamos sea provechosa e interesante.

La socialización profesional de los docentes es el proceso por el cual los individuos se incorporan a la

profesión de la enseñanza y comienzan a desempeñar funciones cada vez más especializadas dentro de ella (Lacey, 1993, 5247). Se trata de un asunto complejo y que posee múltiples derivaciones. Su estudio se puede plantear desde diferentes **tradiciones intelectuales**.

Convencionalmente, la socialización ha sido contemplada desde el **enfoque funcionalista** (cf. Zeichner y Gore, 1990, 329-330; Zeichner, 1979; Lacey, 1993). El origen de esta perspectiva se encuentra en el positivismo sociológico francés de Comte y Durkheim. Los conceptos claves de esta corriente son status quo, orden social, consenso e integración social. El funcionalismo es realista, positivista, determinista y nomotético. Entre las teorías que podemos incluir en este enfoque están el funcionalismo estructural de Malinowski, la teoría de la acción social de Parsons y el conductismo de Skinner. Como estudio representativo del funcionalismo se suele mencionar la investigación de Merton y colaboradores sobre los estudiantes de medicina. Desde el punto de vista funcionalista, la socialización se basa en una **concepción consensual y esencialmente estática de la sociedad** y consiste en un proceso de llenar "vasos vacíos". Se supone que los profesores se han adaptado a las diversas influencias recibidas, conformándose profesionalmente en función del contenido y características de esas influencias. La perspectiva funcionalista ha prestado una especial atención a los impactos sobre el profesor de: las experiencias infantiles vividas, los compañeros, las personas con capacidad de evaluación (como los profesores

con los cuales se han realizado las prácticas de enseñanza y los tutores universitarios encargados de su seguimiento), los estudiantes en tanto que agentes socializadores del docente, los agentes no profesionales (es decir, los llamados roles colaterales, como amigos y familiares), la subcultura de la profesión y la estructura burocrática de las escuelas (Zeichner, 1979, 97-105).

La concepción funcionalista de la socialización ha sido criticada a causa de su debilidad teórica intrínseca y de la inadecuación de sus planteamientos. El funcionalismo contempla a los profesores y a los estudiantes de formación del profesorado como entidades relativamente pasivas que se adaptan a factores externos (Zeichner, 1979, 106). Otro problema importante es la incapacidad del funcionalismo de dar razón del rechazo de las normas. También hay que refutar la suposición de que existe una subcultura profesional homogénea y uniforme dentro de la cual son socializados los futuros profesores. El funcionalismo descuida la importancia de los diferentes subgrupos sociales y de las diferencias de clase, género, étnicas, políticas y religiosas (Lacey, 1993, 5248).

Los enfoques alternativos al punto de vista funcionalista sobre la socialización proceden del **paradigma interpretativo** (cf. Zeichner y Gore, 1990, 330-331; Becker et al., 1961; Becker y Geer, 1960; Lacey, 1993). En base a la tradición del pensamiento alemán (Dilthey, Husserl, Schutz y Weber), el propósito de corrientes como la hermenéutica, la fenomenología y la etnometodología consiste

en comprender el mundo social y la progresiva incorporación del individuo en ese mundo social desde su propia experiencia subjetiva. El enfoque interpretativo de la socialización es nominalista, antipositivista, voluntarista e ideográfico.

La primera investigación sobre la socialización desde supuestos interpretativos fue llevada a cabo por Becker et al. (1961), en un estudio sobre los **estudiantes de medicina**. Becker parte del interaccionismo simbólico y considera la socialización como un proceso que continúa a lo largo de toda la carrera y que, por tanto, no se circunscribe al período formativo. Esto supone una ampliación de la definición clásica de Merton, que fue aceptada de manera casi unánime en su momento (cf. Lacey, 1993). Becker y sus colaboradores resaltaron la importancia de los significados subjetivos de los participantes en su estudio e introdujeron nuevos conceptos para analizar el proceso de socialización, como los de cultura y cultura latente, perspectivas, opciones marginales y compromiso, ajuste situacional y redefinición estratégica.

La investigación de Lacey sobre la socialización de los estudiantes de formación del profesorado, publicada en 1977, constituye uno de los esfuerzos más novedosos realizados hasta ahora en el estudio de la socialización docente (cf. Lacey, 1993, 5249-5256). Lacey pone de relieve que los profesores manifestaron dos grandes orientaciones o tipos de compromiso con la enseñanza: un compromiso **radical** y otro **profesional**, originados de forma temprana en el

comienzo de la etapa de socialización y que parecen mantenerse a lo largo de la carrera. En este estudio, el análisis se centró sobre la **estrategia social**, entendida como la actividad del actor social en la selección de ideas y acciones y en el desarrollo de complejas interrelaciones (sistemas idea-acción) en una situación determinada (Lacey, 1993, 5254). Partiendo de los conceptos de Becker, Lacey formuló tres tipos de estrategia social: a) **ajuste interiorizado**, en el cual el individuo cumple con las normas y coacciones, y piensa que éstas son positivas; b) **obediencia estratégica**, en la cual el sujeto acata la definición de la situación mantenida por la autoridad, pero mantiene en privada su reserva acerca de las limitaciones encontradas; c) **redefinición estratégica**, que se produce cuando los individuos descubren que la situación es contraria a sus intereses o expectativas; la redefinición estratégica implica en muchos casos una solución nueva para el problema enfrentado.

En los últimos años, el **enfoque crítico** (cf. Zeichner y Gore, 1990, 331-332) ha supuesto una fuerte reconsideración de los procesos de socialización de los profesores. Este enfoque, derivado del **marxismo** y de la **Escuela de Frankfurt**, pone el énfasis, principalmente, en conceptos como totalidad, conciencia, alienación y crítica. Uno de sus objetivos consiste en desenmascarar lo que normalmente damos por supuesto ("Taken for granted"). Desde esta óptica, como afirman Zeichner y Gore (1990, 332), la socialización del profesorado es un proceso en el cual los hombres (formadores de maestros, directores y

administradores) ejercen poder sobre las mujeres (estudiantes y docentes). De manera similar, la investigación relativa a la socialización se puede describir como una empresa tradicionalmente diseñada y llevada a cabo por hombres sobre mujeres. Tanto los enfoques interpretativos como los críticos han contribuido a crear una perspectiva actual de la socialización más rica, abierta y dialéctica (cf. Pérez Gómez y Gimeno, 1988, 57-59; Martínez Bonafé, 1989, 41-46).

Las **influencias sobre la socialización de los profesores anteriores a la formación inicial** se han considerado muy importantes a la hora de explicar el desempeño profesional de los profesores (cf. Zeichner y Gore, 1990, 332-335). En esta cuestión se han formulado varias teorías. Una es la **perspectiva psicoanalítica**, que ha puesto de relieve la influencia de las relaciones establecidas durante la infancia entre el niño y sus padres y profesores. Se ha supuesto que los estudiantes de Magisterio acuden a las instituciones de formación con modelos de roles positivos y negativos, creados en las interacciones de la infancia y adolescencia (cf. Knowles, 1992). Otra teoría mantiene la decisiva influencia sobre los futuros profesores del llamado "**aprendizaje de observación**" (Lortie, 1975, 61ss.), es decir, de los miles de horas (Lortie calcula 13000) que los estudiantes pasan junto a sus profesores desde que inician su escolaridad hasta acabar los estudios secundarios. A través de la asimilación de esta prolongada experiencia escolar se produce una **interiorización de los modelos de enseñanza vividos en el**

aula. Las dos orientaciones básicas hacia la profesión, una radical y otra profesional, podrían fraguarse muchos antes del comienzo de la formación inicial y continuar a lo largo de los años de formación y de la docencia (cf. Zeichner y Gore, 1990, 333).

El papel socializador de la **formación inicial** es objeto de animados debates entre los investigadores (cf. Zeichner y Gore, 1990, 335-338; Contreras, 1987; González Sanmamed, 1994, 16-25). El impacto de las instituciones de formación debe ser valorado en función de **factores mediadores relativos a los estudiantes**, como edad, sexo, raza, capacidad intelectual, antecedentes de clase social, orientaciones religiosas y grado de participación en la vida académica e institucional. Por otra parte, entre los **factores institucionales** que pueden condicionar la influencia de la formación universitaria hay que mencionar el tamaño de los centros, los recursos, la localización geográfica; y entre los factores pedagógicos, la frecuencia de las interacciones profesor-estudiante, el grado de flexibilidad curricular, los retos intelectuales planteados por el plan de estudios y la calidad de las instalaciones y servicios culturales.

En relación con la **formación teórica**, cultural y psicopedagógica recibida, la opinión de la mayor parte de los autores (cf. Zeichner y Gore, 1990, 337) es que existe poca influencia de esta formación sobre los estudiantes, incluso durante la misma formación inicial. Los estudiantes poseen pocas expectativas sobre el contenido de las materias

y suelen acomodar las enseñanzas recibidas en un marco mental previo.

El análisis de contenido de los cursos convencionales impartidos a los futuros maestros sobre fundamentos psicológicos, filosóficos y sociológicos de la educación ha puesto de relieve que la formación del profesorado favorece un **estilo cognitivo de individualismo liberal**, que predispone a los docentes a ver el mundo desde unas determinadas coordenadas y a rechazar otros puntos de vista diferentes de los planteados. En concreto, este estilo cognitivo impulsa a los profesores a buscar la fuente de sus problemas en los individuos (por ejemplo, en los alumnos) y no en las instituciones de las que forman parte los sujetos. La existencia de este **currículum oculto** representa una importante aportación para un replanteamiento adecuado de la formación inicial.

El influjo de las **prácticas de enseñanza** (Zeichner y Gore, 1990, 338; Contreras, 1987; Day, 1993) es más relevante que la formación teórica. En todo caso, el impacto de las prácticas parece ser débil y ambiguo. Sobre esta cuestión, puede consultarse la revisión de investigaciones realizada por González Sanmamed (1994, 16-25) y el importante artículo de Contreras (1987). Las prácticas suponen una **difícil transición** en un triple ámbito: a) de la universidad al colegio; b) de alumno a profesor; c) de la teoría a la práctica (cf. Contreras, 1987, 208). Una de las funciones que parecen cumplir las prácticas es la de borrar o "lavar" la influencia de la formación académica recibida

en las instituciones universitarias de formación. Las exigencias y los requerimientos de la práctica escolar son tan fuertes que los conocimientos aprendidos no se suelen revelar como algo útil para resolver las situaciones cotidianas del aula.

A partir del estudio de casos de dos estudiantes de Magisterio, González Sanmamed (1994, 191-195) plantea un quintuple **conflicto** en la configuración de las prácticas de enseñanza:

a) Conflicto de **realidades**. Podemos hablar de tres realidades: la realidad vivida por los estudiantes de Magisterio en su etapa escolar; la realidad imaginada o esperada, que suele tener un contenido idealista del mundo escolar; y la realidad encontrada. El llamado "shock" de la realidad debemos de entenderlo en términos de las contradicciones entre la realidad imaginada y la realidad encontrada.

b) Conflicto de **roles**. Los futuros profesores ocupan durante las prácticas una posición ambigua: no son profesores, aunque veces hagan de profesores; y no son alumnos, aunque tengan la condición de estudiantes.

c) Conflicto de **aprendizaje**. El objetivo de las prácticas debería ser alentar el aprendizaje del alumno en formación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero en la realidad concreta de los centros, las estrategias de los diferentes profesores tutores plantean muchas dificultades en relación con este objetivo.

d) Conflicto de **propósitos**. Los alumnos intentan cubrir objetivos muy diferentes en el desarrollo de las prácticas: subsanar sus lagunas formativas, aplicar lo aprendido en la Escuela de Magisterio, aprender a observar y a tomar nota de los acontecimientos del aula, etc.

e) Conflicto de **preocupaciones**. Una de las preocupaciones más relevantes de los estudiantes tiene que ver con la gestión del aula y, en concreto, con el mantenimiento de la disciplina. Esta cuestión les provoca una especial inquietud incluso antes de comenzar el período de prácticas. Junto a esta tipo de preocupaciones están las derivadas del contexto evaluativo de las prácticas y de las exigencias anejas, como hacer trabajos, cumplimentar fichas y recoger datos. Los alumnos de Magisterio se quejan de la inutilidad de muchas de estas tareas y las viven en abierto conflicto con sus necesidades de conocimiento y de actuación en el medio escolar.

El concepto de socialización que estamos planteando desde la crítica de los supuestos funcionalistas implica que el proceso de socialización continúa a lo largo de toda la carrera. Por ello, el análisis de la **socialización en el ejercicio docente y en el puesto de trabajo** resulta imprescindible para completar las ideas anteriores sobre la socialización anterior a la universidad y la socialización durante la formación inicial. Podemos diferenciar tres niveles de análisis en relación con la socialización en el lugar de trabajo (cf. Zeichner y Gore,

1990, 338-340; Jordell, 1987).

El primero es el **nivel interactivo**. En este ámbito, las relaciones interpersonales vividas en el aula conforman una parte de la identidad profesional del docente. Dicho de otra forma, el grupo de estudiantes es uno de los factores de socialización de los profesores. Estas influencias debemos de entenderlas en un sentido bidireccional: el profesor conforma la identidad de los alumnos y, a su vez, los estudiantes configuran la identidad del docente.

El segundo nivel es el **institucional**. Aquí hay que resaltar la influencia de los colegas, con los cuales se comparten las perspectivas sobre la profesión y se configura la peculiar cultura de cada centro educativo. El trabajo en común es uno de los elementos que más poderosamente moldea el estilo pedagógico de las personas que participan en ese proyecto común. También hay que ubicar en el nivel institucional la influencia ejercida sobre los profesores de inspectores y formadores. Las experiencias vividas en el curso de la formación permanente (grupos de trabajo, seminarios permanentes, proyectos de innovación y experimentación, y cursos) suponen igualmente otro factor de socialización importante. Por último, podemos considerar que los profesores son los mediadores del currículum, pero también, a la inversa, podemos afirmar que el currículum establece un marco que limita, condiciona y sitúa la práctica docente. Como indica Martínez Bonafé (1991), la regulación curricular tiene un influjo en la orientación

¡Error! Marcador no definido.

hacia el trabajo docente. El puesto de trabajo y sus peculiares características (por ejemplo, la carencia de control sobre los fines del proceso educativo, la descualificación laboral y la proletarización docente) moldea las ideas y las prácticas de los profesores en mayor medida que el discurso teórico (es decir, lo que Martínez Bonafé llama las metáforas de la autonomía profesional: el profesor investigador, teórico, práctico, deliberador, crítico, artista y político).

La etapa de **iniciación al trabajo docente** a lo largo de los primeros años de ejercicio profesional tiene una enorme importancia para el profesor, porque en ella se asumen por vez primera las responsabilidades plenas de la tarea docente en el aula y porque en estos primeros años se produce un proceso de ajuste y negociación entre los ideales subjetivos mantenidos y las limitaciones del contexto escolar (sobre los profesores principiantes, cf. Vonk y Schras, 1987).

El tercer nivel de análisis de la socialización ligada al desempeño docente es el **cultural y social**. En este ámbito se incluyen las influencias procedentes de la comunidad local inmediata (por ejemplo, de los padres de los alumnos), con su peculiar "ethos" social y cultural. Las formas culturales y sociales dominantes tienen una fuerte relación con la socialización de los docentes. Las concepciones sobre la racionalidad y la significación pueden impregnar los currícula de las escuelas, la organización del trabajo docente y los objetivos asignados al sistema educativo. El proceso de socialización de los profesores

está afectado por las **funciones contradictorias de la escuela en las sociedades capitalistas**: los fines oficiales de la escolarización (por ejemplo, el desarrollo de la personalidad y de la autonomía) pueden estar en abierta oposición a otras funciones (como la cualificación de los alumnos según las necesidades del sistema o la transmisión de contenidos escolares de carácter ideológico) (cf. Jordell, 1987, 174).

Entre los estudios con una orientación sociológica sobre el trabajo de los profesores que hemos podido consultar, pensamos que el de Lortie (1975) en Estados Unidos y el de Connell (1985) en Australia son los más interesantes por la variedad de perspectivas que tratan y por las aportaciones que realizan sobre el colectivo docente. En nuestro país, resulta de gran interés la lectura del informe sociológico de González Blasco y González-Anleo (1993), aunque esta investigación está centrada fundamentalmente en la exposición de las tendencias estadísticas de diferentes variables relacionadas con el profesorado español.

Como conclusión final, creemos que el concepto de socialización que resulta más útil y productivo tiene que ver con un **enfoque interactivo, no normativo**. La socialización, como indican Zeichner y Gore (1990, 343), es contradictoria y dialéctica, colectiva e individual, y debe ser analizada a la luz de los contextos institucionales, históricos, sociales y culturales. A pesar de la influencia del pasado y de las limitaciones del presente, los

profesores no son ni prisioneros del pasado ni del presente. A la vez que son configurados por un heterogéneo conjunto de elementos y circunstancias, los docentes configuran su propia realidad y la orientan personalmente.

BIBLIOGRAFÍA.

Becker, H.S.; Geer, B. (1960). Participant observation: The analysis of qualitative field data. En R. G. Burgess (ed.) (1982). **Field research: A sourcebook and field manual**. London, Allen & Unwin, 239-250.

Becker, H.S. et al. (1961). **Boys in white. Student culture in medical school**. London, Transaction, 1992.

Contreras, J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". **Revista de Educación**, 282, 203-221.

Day, C. (1993). The importance of learning biography in supporting teacher development: An empirical study. En C. Day et al. (eds.) (1993). **Research on teaching thinking: Understanding professional development**. London, Falmer Press, 221-232.

Esteve, J.M. et al. (1995). **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona, Anthropos.

González Monteagudo, J. (1996). **Vida cotidiana y profesión docente: teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico.** Tesis Doctoral inédita. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.

González Sanmamed, M. (1994). **Aprender a enseñar: mitos y realidades.** La Coruña, Universidad de La Coruña.

González Sanmamed, M. (1995). **Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional.** Barcelona, PPU.

Guerrero Serón, A. (1992). "Curriculum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro". **Educación y sociedad**, 11, 45-65.

Imbernón, F. (1994). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona, Graó.

Jordell, K.O. (1987). "Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers". **Teaching & Teacher education**, 3, 3, 165-177.

Knowles, J.G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. En I. F. Goodson (ed.) (1992). **Studying teachers lives.** New York, Teachers College, Columbia University, 99-

152.

Lacey, C. (1993). Socialización profesional del profesorado. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (dirs.) (1989-1993). **Enciclopedia Internacional de Educación**. Barcelona-Madrid, Vicens-Vives/MEC, **9**, 5247-5258.

Lortie, D.C. (1975). **Schoolteacher. A sociological study**. Chicago, University of Chicago Press.

Martínez Bonafé, J. (1989). **Renovación pedagógica y emancipación profesional**. Valencia, Universidad de Valencia.

Martínez Bonafé, J. (1991). "Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización". **Investigación en la escuela**, 13, 9-21.

Meichenbaum, D. (1981). "Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización". **Análisis y modificación de conducta**, N° extra, 85-105.

Varela, J. y Ortega, F. (1984). **El aprendiz de maestro**. Madrid, MEC.

Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). **La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica**. Barcelona, Paidós.

Vonk, J.H.C. & Schras, G.A. (1987). "From beginning to experienced teachers: A study of the professional development of teachers during the first four year of

service". **European Journal of Teacher Education**, 10, 1, 95-110.

Zeichner, K.M. (1979). "Dialéctica de la socialización del profesor". **Revista de Educación**, 1985, 277, 95-123.

Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. En W. R. Houston (ed.) (1990). **Handbook of research on teacher education**. New York, Macmillan, 329-348.