



MOTIVOS PARA ESTUDIAR MAGISTERIO: ENTRE EL IDEALISMO Y LA PROFESIONALIZACION

Mercedes González Sanmamed

Examinar las razones que han llevado a elegir una determinada carrera, concretamente, Magisterio, puede resultar de utilidad para reflexionar sobre la importancia y valoración de estos estudios y, en general, sobre la consideración de la profesión para la que se recibe la formación.

La investigación que vamos a presentar forma parte de un estudio más amplio en el que pretendíamos, mediante la utilización de diversas metodologías y técnicas de investigación, conocer en profundidad el proceso de formación que experimentan los futuros profesores. Concretamente, en este trabajo presentaremos los resultados obtenidos en uno de los bloques del cuestionario referido a “Motivos y razones para estudiar Magisterio”. Así pues, nos proponemos, a través del análisis de las motivaciones que manifiestan nuestros participantes para acceder a la Escuela de Magisterio, ofrecer algunos comentarios en torno a la valoración de la función docente, y su consideración social y profesional.

1.-MARCO TEORICO.

La literatura en torno al profesorado -y los que estudian para ser profesores-, sus características demográficas y sociológicas, su estatus, funciones, problemas y preocupaciones es abundante y variada.

La conceptualización de la enseñanza como una profesión, y desde aquí la consideración de los profesores como profesionales adquiere una perspectiva de enorme interés, tanto a nivel teórico como por sus implicaciones en el desarrollo de una formación adecuada que lo posibilite.

Una mirada a la bibliografía existente sobre el tema nos permite observar que la mayor parte de los trabajos se dedican a cuestionar y/o demostrar la pertinencia de etique-

tar a la enseñanza como profesión. En un análisis sociológico desde el punto de vista estructural-funcionalista, suele ser frecuente el recurso a un esquema, quizás demasiado rígido y cerrado, en el que se contrasta y coteja en qué medida la enseñanza cumple las características o criterios que se establecen para definir una profesión. La singularidad, complejidad y particularidad de la actividad de la enseñanza hacen extremadamente difícil que cumpla las cualidades requeridas para calificarla como profesión. De ahí que, desde esta perspectiva, la enseñanza se conceptualice como “profesión menor” (Schön, 1987) y se califique al profesor como semiprofesional (Cabrera y Jiménez, 1994).

En el enfoque neoweberiano, según Cabrera y Jiménez (1994), se rechaza la única consideración de los “rasgos” que definen las profesiones, y se apela a sus contenidos reales, sociales e históricos en la sociedad. Los análisis cuestionan la identificación de la enseñanza con las clases dominantes o con los trabajadores manuales. Se alude a los profesores como un grupo social diferenciado que, aunque presionado por diversas formas de control burocrático y administrativo, disfruta de algunas cotas de poder y privilegios que le permiten aspirar a ciertos logros sociales.

Desde los análisis de las relaciones entre las clases sociales, y teniendo en cuenta la creciente devaluación de las condiciones de trabajo de los enseñantes, su pérdida de control y autonomía, su progresiva descualificación y posterior recualificación para asumir las nuevas exigencias y la implantación de modelos tecnocráticos de educación, el trabajo docente se asimila al trabajo manual en la producción, y a los enseñantes con la clase obrera.

Efectivamente, para algunos autores (Jiménez Jaén, 1988; Lawn y Ozga, 1988; Sarup, 1987) el análisis de la profesión de la enseñanza y específicamente de la labor de los profesores, les ha llevado a considerarlos como proletarios: “La pérdida de autonomía, el aumento de la supervisión, la creación de especializaciones recualificadas y el aumento del stress, son factores que forman parte de la proletarización” (Lawn y Ozga, 1988, p. 204).

Jiménez Jaén (1988) habla de proletarización técnica cuando se refiere al control de los modos de producción del trabajo y proletarización ideológica al referirse al control sobre los fines del trabajo. Así pues, la proletarización supone que el profesor pierde la autonomía en su trabajo, no se le tiene en cuenta en las decisiones respecto al contenido y al desempeño de sus funciones, y por tanto, está sometido a un mayor control. Jiménez Jaén (1988) advierte que la racionalización del trabajo educativo y la recualificación del profesorado conducen a la proletarización.

Los docentes están, entonces, en proceso de proletarización debido a la influencia de las fuerzas que ya han incidido en otros trabajadores bajo el capitalismo: “La tendencia a largo plazo hacia la fragmentación, racionalización y mecanización del trabajo, lleva a la descualificación de los trabajadores y de sus puestos de trabajo, produciéndose una separación entre la concepción y ejecución del trabajo y la separación de la ejecución en partes simples y controlables” (Braverman, 1974).

Apple (1988, 1989) utiliza el término intensificación para referirse a la sobrecarga del trabajo docente y sus repercusiones en la erosión de la función docente: incidencia en la sociabilidad del profesorado y en la calidad del trabajo que realiza, dificultades para reunirse, y germen de la descualificación intelectual. La situación resulta crónica en el caso de las mujeres que además realizan doble jornada laboral.

El mayor peligro está en que muchas veces los profesores no somos conscientes de estos procesos, estamos “insensibilizados ideológicamente” (no reconocemos la pérdida del control) o experimentamos la “cooptación ideológica” (aceptamos la nueva ideología). Llegamos a creernos que la enseñanza es un trabajo técnico en el que hay que evitar los aspectos políticos e ideológicos, asumimos la recualificación que impone la Administración y nos esforzamos en adquirir las destrezas y competencias acordes con las nuevas funciones que se nos exigen. En todo caso, la dominación ideológica en educación requiere una efectiva autoidentificación con el modelo dado, y esto no se produce de forma mecánica, sino que es muy probable que existan contradicciones. La asunción de una determinada posición es muy difícil y no estará nunca asegurada (Jiménez Jaén, 1988). En este sentido, hay que pensar que “no es el programa en sí lo que descualifica, sino los actos de los profesores que implantan el programa aceptando que han perdido el control físico e ideológico del proceso laboral” (Lawn y Ozga, 1988, p. 208).

Ginsburg et al. (1988) opinan que “el profesionalismo fomenta y legitima la subordinación de los profesionales en el marco de las organizaciones, contribuyendo a facilitar el control de los mismos” (p. 25). Para Apple (1988, 1989), sin embargo, el profesionalismo puede constituir una barrera contra el control y la injerencia del Estado, y una estrategia frente a la proletarianización. Entre otras consideraciones hay que tener en cuenta, como señalan Lawn y Ozga (1988), que el término “profesionalismo” puede emplearse en tres sentidos: como expresión del servicio a la comunidad, como expresión de la defensa de ciertos elementos (mecanismo legitimador de la racionalización), y como estrategia de defensa frente a la participación externa que une a los profesores en una visión particular de su trabajo.

Hatton (1988) apela al término “bricolage” para caracterizar el trabajo docente. Con ello quiere destacar que el profesorado realiza sus funciones con escasos y genéricos medios, abusando de la improvisación, el conservadurismo y el pragmatismo, quizás por un uso limitado de la teoría y por las resistencias al cambio.

En cualquier caso, autores como Cabrera y Jiménez (1994) apuntan las deficiencias de cada uno de los enfoques utilizados en estos análisis y atendiendo a la naturaleza específica de las funciones del profesorado, apoyan su consideración como intelectuales (Giroux, 1990).

Concretamente, respecto al estudio del estatus y condición social del profesorado, en general, los trabajos, tanto en el contexto internacional (Lanier y Little, 1986) como en el Estado español (Ortega, 1990; Varela y Ortega, 1984; Ortega y Velasco, 1991) coinciden en denunciar el bajo prestigio de los docentes. En el contexto español, y desde una perspectiva socio-histórica, el magisterio se encuadra entre la tutela de la Iglesia y del Estado, fomentándose una imagen idealizada del maestro y su función (Ortega, 1987). Pero el contexto social y, específicamente, la realidad cotidiana de la escuela ponen de manifiesto la contradicción entre las expectativas generadas y las rutinas y limitaciones formalistas que les impone su función.

Además de estos análisis de carácter sociológico sobre la profesión docente, si nos centramos en la investigación específica sobre los estudiantes para profesor podremos observar que ellos han sido los protagonistas de muchas de las investigaciones realizadas, quizás porque son los que están o resultan más disponibles. Sin embargo, Lanier y Little

(1986) concluyen que la investigación ha sido irregular, pobremente sintetizada y débilmente criticada.

Una de las primeras preocupaciones fue la de analizar quiénes decidían incorporarse a los cursos de formación para la profesión de la enseñanza. Así, la indagación respecto a variables como sexo, edad, estatus socioeconómico, aptitudes, habilidades intelectuales, puntuaciones académicas, entre otras, permitieron configurar los perfiles tipo de los estudiantes de Magisterio. Otro foco importante de investigación es el que se centra en el análisis de las actitudes, preocupaciones, expectativas, percepciones, teorías... de los estudiantes de Magisterio y su incidencia en las acciones y comportamientos docentes (González Sanmamed, 1994, 1995a y b).

Atendiendo al perfil de los futuros maestros españoles del 90, Forner (1993) señala que no difiere del que presentaban en la década de los 80. Al igual que en los estudios de Varela y Ortega (1984) y Albuérne, García y Rodríguez (1986): la presencia de mujeres es muy superior a la de hombres, la edad de finalización de los estudios (carrera de ciclo corto) es temprana, la procedencia socio-cultural (se suelen utilizar indicadores como nivel de ingresos familiares, ocupación laboral y nivel de estudios de los padres) se sitúa en la clase media-baja o media según su origen sea urbano o rural. Estos rasgos se suelen interpretar como definitorios de una profesión de bajo prestigio y causantes de un pobre equipamiento cultural de los futuros profesores.

Ortega (1988) refiriéndose a la trayectoria académica del alumnado de Magisterio, señala que se trata de alumnos no muy brillantes en su rendimiento académico, generalmente con notas bajas en COU y selectividad. Matiza que si tenemos en cuenta la clase social, encontramos que los alumnos de clase superior tienen expedientes académicos peores, mientras que los procedentes de estratos sociales inferiores alcanzan puntuaciones académicas más altas. Lanier y Little (1986) rebaten la suposición de que a Magisterio no llegan alumnos brillantes señalando que como el volumen de enseñantes es tan amplio y los estudios recogen, básicamente, las medidas de tendencia central, los porcentajes de “buenos” y “malos” alumnos son difícilmente comparables con otras carreras.

En el contexto americano, según se recoge en un estudio reciente (Su, 1993), se han producido ciertos cambios: ha aumentado el porcentaje de mujeres (sobre el 93% son mujeres) y de alumnos jóvenes (sobre un 56% tienen menos de 25 años) que desean acceder a la profesión de la enseñanza. Además, el 73% eligió la enseñanza como primera opción en los estudios de carrera.

En lo que se refiere a las razones que sustentan la elección de la enseñanza como profesión, en los estudios que hemos revisado tanto en el ámbito español como americano, encontramos ciertas coincidencias. Efectivamente, las decisiones declaradas se apoyan, en general, en motivaciones de carácter intrínseco: deseo de trabajar con niños o adolescentes, oportunidad para ayudar en el desarrollo de otros seres humanos, y, en menor medida, en razones como el sueldo o valoración social de la profesión. Lortie (1975) identifica tres tipos de recompensas que generan las ocupaciones: extrínsecas (tienen una cualidad objetiva y son independientes del sujeto) como es el caso del salario, el estatus o el poder, que tienden a ser negadas en la enseñanza y suelen distribuirse de forma desigual; las extrínsecas (relativas a cada individuo en particular) suelen ser las más destacadas; y las subordinadas

das (a la vez objetivas y subjetivas) como las vacaciones u horarios de trabajo, tienen un valor similar al de otras profesiones.

Ortega y Velasco (1991) distinguieron tres tipos de motivos: los circunstanciales (que limitaban la posibilidad de elegir libremente), los intrínsecos (de índole vocacional y altruista) y los extrínsecos y pragmáticos. Concluyen estos autores que respecto a las motivaciones del profesorado en la elección de la docencia ha influido: un acusado hándicap de carácter socioeconómico-geográfico (falta de recursos económicos), la persistente latencia de ciertos rasgos tradicionales y estereotipados (me gusta tratar con niños) y un menguado pragmatismo.

González Blasco y González-Anleo (1993), tras advertir que sobre los motivos de elección de carrera del profesorado no se ha llegado a conclusiones definitivas, reconocen que el factor idealismo suele estar presente de forma directa o indirecta. También reconocen que el factor vocacional suele resultar ambigüo (esta es la razón básica por la que nosotros no lo hemos incluido en nuestro cuestionario). En su investigación con mil quinientos docentes de enseñanza no universitaria, encontraron también que los motivos altruistas e intrínsecos fueron los más seleccionados: tengo vocación para este trabajo (46%), me gusta tratar con jóvenes (31'1%), es una profesión muy humanista (26'1%). El aspecto menos valorado como motivo de elección de la carrera ha sido la disponibilidad de tiempo libre y de vacaciones (7'8%). Preguntados estos mismos docentes acerca de las razones actuales para seguir en la docencia, se mantiene el mismo orden de valoración de los aspectos ofertados, pero destaca el aumento de la motivación de carácter extrínseco (la disponibilidad de tiempo libre y de vacaciones alcanza el 13'4%). Resulta también interesante el dato que ofrecen estos investigadores cuando al preguntar a los docentes sobre la posibilidad de elegir otra profesión, sólo 2 de cada diez preferiría otra actividad. Resultados similares a los obtenidos en la Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública realizada por el gabinete de estudios de Comisiones Obreras (1993), en la que el 80'6% no tiene intención de abandonar la profesión, uno de cada diez está indeciso y un 6'8% piensa hacerlo.

Seguidamente ofreceremos los datos obtenidos sobre las razones para estudiar Magisterio del alumnado de tercer curso de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB de Galicia del curso 1990-91. A raíz de los resultados obtenidos realizaremos algunos comentarios que ilustren los datos y nos permitan penetrar en algunos aspectos de interés de la profesión docente.

2.-METODOLOGIA.

Los datos que vamos a presentar se han obtenido a través de un cuestionario elaborado específicamente para indagar las Concepciones Educativas que mantenían los alumnos de 3º curso de las cinco Escuelas de Magisterio de Galicia respecto a la enseñanza, la formación del profesorado y la profesión docente. Concretamente, en esta comunicación comentaremos los resultados correspondientes al apartado "Motivos y razones para estudiar Magisterio".

Cada ítem se acompañaba de una escala tipo Likert de cinco puntos en la que debían marcar según su grado de acuerdo con el enunciado.

Tabla 1

Localidad	f	p
CORUÑA	142	21.8
LUGO	133	20.5
PONTEVEDRA	162	24.9
SANTIAGO	104	16.0
ORENSE	109	16.8

Tabla 2

Edad	f	p
0	5	0.8
Menos de 21	270	41.5
De 21 a 25	355	54.6
De 26 a 30	11	1.7
De 31 a 35	4	0.6
Más de 35	5	0.8

Tabla 3

Sexo	f	p
0	2	0.3
MUJER	516	79.4
HOMBRE	132	20.3

Tabla 4

Especialidad	f	p
0	1	0.2
FILOLOGIA	140	21.5
EXPERIMENTAL	124	19.1
HUMANAS	119	18.3
PREESCOLAR	266	40.9

La aplicación se realizó durante el mes de diciembre.

En total se recogieron 650 cuestionarios. En las tablas anteriores presentamos su reparto atendiendo a la localidad (Tabla 1) en que se ubicaba la Escuela de Magisterio, la edad (Tabla 2), el sexo (Tabla 3) y la especialidad (Tabla 4).

3.-RESULTADOS.

Los resultados obtenidos en puntuaciones medias para los 21 ítems que componían este bloque aparecen en la Tabla 5. La ausencia de respuesta se contabilizó como cero.

Como señalábamos anteriormente, estos datos nos parecen sumamente clarificadores de cara a conocer las valoraciones que hacen estos alumnos, y en cierta medida, la sociedad, respecto a esta carrera, y desde aquí plantear ciertos análisis de la profesión docente.

Tras el análisis factorial se generan cuatro factores que en conjunto explican el 53,4 % de la varianza de la matriz de correlaciones. La varianza explicada para cada uno de los cuatro factores se recoge en la Tabla 6.

Para nuestros análisis tendremos en cuenta los factores generados y las puntuaciones medias obtenidas por ítems.

En general, las motivaciones idealistas han sido las que obtuvieron una puntuación media mayor (en torno al punto 4 de la escala).

Según los datos, parece que una razón fundamental para estudiar la carrera de Magisterio es el deseo de trabajar con niños y/o adolescentes (ítem 23). Advertimos, que hemos puesto especial énfasis en el contenido de esta variable, de manera que supusiera un planteamiento más comprometido con el ejercicio de la profesión, superando formulaciones que más bien recordaran matices vocacionales. Nos referimos en concreto a las utilizadas en

Tabla 5: Motivos y razones para estudiar Magisterio.

Item	\bar{x}	Texto
23	4'13	-El trabajo con niños y/o adolescentes.
15	3'99	-Adquirir preparación para desempeñar la tarea de profesor.
22	3'87	-La oportunidad de ayudar al desarrollo personal de otros seres humanos.
25	3'78	-La satisfacción que produce enseñar a otros.
27	3'69	-La oportunidad de incrementar tu nivel cultural.
21	3'58	-La importancia de la actividad de la enseñanza para la sociedad.
19	3'50	-La posibilidad de realizar un trabajo flexible y creativo.
24	3'39	-La posibilidad de establecer relaciones interpersonales.
26	3'36	-La obtención del saber especializado propio de la profesión.
20	2'85	-El ideal de servicio a la comunidad.
14	2'57	-Servir de trampolín para otros estudios.
16	2'56	-Posibilidad de ser funcionario.
10	2'38	-Duración de la carrera.
18	2'12	-Formación Permanente voluntaria.
9	2'07	-Exigencias requeridas para el acceso a la carrera.
8	1'94	-Proximidad de la Escuela de Magisterio al lugar de residencia.
13	1'94	-Nivel de dificultad de los estudios de Magisterio.
12	1'93	-Diversidad de las asignaturas que componen el curriculum de la carrera.
17	1'78	-La posibilidad de ascender de categoría social.
7	1'67	-Recomendaciones de otras personas.
11	1'27	-Número de asignaturas de la carrera.

Tabla 6: Varianza explicada por los factores $\lambda > 1$ en el bloque "Motivos y razones para estudiar Magisterio".

Factor	Item	Proporción varianza	
I	(22,23,21,25,19,15, 26,24,20)	27.2	Motivos idealistas
II	(10,8,13,7)	14.2	Motivos extrínsecos
III	(17,27,16,14,18,9)	6.5	Motivos socio-culturales
IV	(11,12)	5.4	Motivos académicos

otras investigaciones: "me gusta tratar con niños" (Varela y Ortega, 1984) o "me gustan los niños" (Albuérne, García y Rodríguez, 1986).

Los items 15 y 26, se refieren a lo que podría considerarse el objetivo del programa de formación. Concretamente, en el item 26 se alude al deseo de obtener el saber especializado propio de la profesión. El tema del conocimiento profesional que necesitan los profesores constituye una de las preocupaciones más importantes en Formación del Profesorado (González Sanmamed, 1994, 1995a; Reynolds, 1989; Tom y Valli, 1990). Hasta ahora no hay acuerdo sobre el conocimiento base para los profesores; de todas formas, se han sugerido ciertas pautas que, además de guiar la reflexión y la investigación, parece que están siendo tenidas en cuenta en algunos programas de formación. Desde nuestro punto de vista

destacaríamos dos aspectos fundamentales: la fuente de indagación no está sólo en la actividad de la enseñanza, sino, y sobre todo, en lo que los profesores necesitan conocer y cómo lo aprenden, y la consciencia de que la visión del conocimiento, sus formas, propósitos, estructura, etc., estará en función de las asunciones epistemológicas subyacentes.

El cuestionamiento del “saber especializado propio de la enseñanza” reviste una importancia fundamental, no sólo porque ésta es una de las características definitorias de una profesión, sino porque de las respuestas que seamos capaces de dar van a depender las acciones y mecanismos conducentes a la formación y al desarrollo profesional del profesorado.

Seguidamente, comentaremos cuatro variables que han obtenido un índice elevado y que podríamos relacionar con lo que tradicionalmente se ha denominado “vocación”, término que nosotros no hemos incluido como alternativa porque, además de ambiguo, nos parecía que ofrecería poca información, y en todo caso superficial, e incluso podría ser una “respuesta comodín”.

Efectivamente, los ítems 21 y 22 representan una imagen idealizada de la profesión a la que se ha comparado en múltiples ocasiones con el sacerdocio. Esta comparación explícita en distintos momentos de la historia, permanece implícita en distintos sectores en los que se sigue reclamando la acción “redentorista” de la escuela, y se concibe y forma al profesor para ejecutarla.

En esta misma línea, aunque con un cierto matiz más personalista, conviene aludir a los ítems 24 y 25. En ambos parece prevalecer el sentimiento personal de agrado al realizar la tarea de la enseñanza.

El ítem 19 viene a ser como el “slogan”, o el anuncio publicitario de una campaña para la captación de trabajadores para una nueva empresa. Esta podría considerarse la “cara bonita” de la profesión, pero mucho nos tememos que quizás no sea la característica más compartida por el profesorado en ejercicio ni, también hay que decirlo, la parcela más fomentada ni desde la formación ni desde la Administración Educativa. La realidad de las aulas y de los centros revela más bien lo contrario: los ejemplos y anécdotas de experiencias creativas y de un desarrollo flexible de la enseñanza, son escasas y casi heroicas.

Por otra parte, observamos como un grupo de variables referidas a los aspectos curriculares de la carrera de Magisterio (el ítem 11 y 12 recogen el número y diversidad de las asignaturas y el 13 habla del nivel de dificultad de estos estudios) apenas han tenido peso a la hora de optar por esta carrera. Parece razonable que la gran amplitud de asignaturas (una media de 10 por curso) y por tanto su diversidad, no resulte atractivo, sino todo lo contrario. Efectivamente, una de las quejas más comunes en el alumnado de Magisterio, es el gran número de asignaturas que tienen que cursar. Ello, además de reducir el número de horas por cada asignatura, obliga a cubrir un horario que puede llegar a tener seis horas de clase al día de materias diferentes. Parece justificado el dicho de que “un maestro al saber un poco de todo, en realidad no sabe de nada”. Estamos ante uno de los principales inconvenientes de la llamada “formación generalista” que están recibiendo los futuros profesores, y que parece atender más bien a criterios económicos que propiamente pedagógicos.

Tampoco la diversidad de las asignaturas parece ser una razón que favorezca la elec-

ción de esta carrera. En el curso en el que se realizó esta investigación todavía estaban vigentes los planes de estudio denominados Plan Experimental de 1971 que, por ejemplo, comprendían en el primer curso, que era común, materias tales como: Matemáticas, Lengua Española, Educación Física, Dibujo, ..., apareciendo incluso asignaturas que los alumnos no habían cursado desde los primeros años del BUP. Esperamos que la situación de cambio en los Planes de Estudio solventa algunos de estos problemas, sobre todo teniendo en cuenta la creación de las nuevas especialidades.

En base a los datos obtenidos, vemos que ni la dificultad de la carrera ni las recomendaciones de otras personas parecen haber sido aspectos decisivos para su elección. Tampoco la posibilidad de ascender en estatus social fue un elemento motivador importante. Quizás debido a que la profesión de enseñante no supone hoy en día una ocupación altamente considerada, y/o no supone una forma de ascenso social. Podemos plantear varias reflexiones. Puede que, en la actualidad, ésta no sea la única carrera a la que tienen acceso los hijos de las clases sociales menos favorecidas, ya que gracias a la existencia de Becas y Ayudas las posibilidades de realizar otros estudios universitarios, incluso en centros alejados geográficamente del lugar de residencia familiar se han ampliado. En este sentido, habría que revisar alguna de las posiciones expuestas por Varela y Ortega (1984). Lanier y Little (1986), en el contexto americano, también hablan de una evolución en la dirección que nosotros hemos señalado.

Pero quizás la reflexión más significativa, y también más preocupante, sea la apuntada tanto por investigadores y teóricos como por los sindicatos y asociaciones de profesores, respecto al descenso del estatus social de la profesión de maestro. Las razones, aunque múltiples y complejas, tienen un trasfondo económico muy importante: mientras el profesorado reciba un salario inferior al de otros funcionarios de igual titulación, no puede ser una profesión valorada. Además, paradójicamente, mientras el nivel de exigencias respecto a su profesionalización es cada vez mayor, sus compensaciones y su prestigio parecen disminuir.

4.-CONCLUSIONES.

Los resultados obtenidos reflejan en cierta medida la situación ambigua del profesorado, en este caso de los futuros profesores. Se debaten entre una posición idealista (¿idealizada?), quizás heredada de la tradición, y un nuevo perfil en el que las condiciones del mercado laboral y las exigencias socio-culturales obligan a reducir las expectativas contrastando las demandas y las recompensas.

Así, las respuestas casi estereotipadas bajo las que laten razones “vocacionales”, no ocultan la consciencia de la realidad social en la que priman otros valores más pragmáticos respecto a los que la enseñanza queda en un rango inferior.

De ahí que resultaría conveniente desarrollar algunas medidas que contribuyan a paliar esta posible esquizofrenia. En este sentido nos parecen interesantes las propuestas de Ortega (1990) y Torres (1991) porque además de referirse a nuestro contexto, se apoyan en la reflexión y la investigación realizada sobre el tema y tienen en cuenta el medio en el que habría que actuar. Efectivamente, las acciones podrían dirigirse fundamentalmente en dos direcciones. Por una parte habría que incidir en la valoración social del profesorado a tra-

vés de un incremento de sus retribuciones económicas y de una mejora de su prestigio profesional. Pero a la vez, habría que dedicar un gran esfuerzo a la adecuación y potenciación de la formación que se les ofrece, tanto inicial como continua.

Desde la consideración de las profesoras y profesores como intelectuales comprometidos (Pérez Gómez, 1993), se pretende, básicamente, la formación de profesionales reflexivos críticos, capaces de pensar en la educación desde las condiciones de incertidumbre, inseguridad, simultaneidad, multidimensionalidad y ambigüedad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

ALBUERNE, F.; GARCIA, G. y RODRIGUEZ, M. (1986): Las Escuelas Universitarias de Magisterio. Oviedo, Aula Abierta.

APPLE, M. (1988): "Work, class and teaching". En OZGA, J. (Ed.): Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching. Milton Keynes, Open University.

APPLE, M. (1989): Maestros y Textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Barcelona, Paidós.

BRAVERMAN, H. (1974): Labor and monopoly capital. Nueva York, Monthly Review Press. (Traducido en 1980, Fondo de Cultura Económica).

CABRERA, B. y JIMENEZ, M. (1994): "Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado". Investigación en la Escuela, 22, pp. 35-46.

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

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

GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós-MEC.

GINSBURG, M.B. et al. (1988): "El concepto del profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos". Revista de Educación, 285, pp. 5-32.

GONZALEZ BLASCO, P. y GONZALEZ-ANLEO, J. (1993): El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario. Madrid, S.M.

GONZALEZ SANMAMED, M. (1994): Aprender a enseñar: mitos y realidades. Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.

GONZALEZ SANMAMED, M. (1995a): Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona, PPU.

GONZALEZ SANMAMED, M. (1995b): Formación e socialización de futuros profesores: análisis de su cultura profesional. A Coruña, Tambre.

HATTON, E. (1988): "Teachers' work as bricolage: implications for teacher education". B.J.S.E., 9 (3), pp. 337-358.

JIMENEZ JAEN, M. (1988): "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educa-

ción. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes”. *Revista de Educación*, 285, pp. 231-245.

LANIER, J.E. y LITTLE, J. (1986): “Research on teacher education”. En M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York, Mc Millan, pp. 527-569.

LAWN, M. y OZGA, J. (1988): “¿Trabajadores de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores”, *Revista de Educación*, 285, pp. 191-216.

LORTIE, D.C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago, The Chicago University Press.

ORTEGA, F. (1987): “La configuración histórica de la profesión de maestro en España”. *Revista de Educación*, 284, pp. 19-38.

ORTEGA, F. (1988): “¿Quién quiere ir a Magisterio?. Cuadernos de Pedagogía, 161, pp. 68-70

ORTEGA, F. (1990): “La indefinición de la profesión docente”. *Cuadernos de Pedagogía*, 186, pp. 67-70.

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

PEREZ GOMEZ, A. (1993): “La formación del docente como intelectual comprometido”. *Signos*, 8-9, pp. 16-27.

REYNOLDS, C.M. (Ed) (1989): *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford, Pergamon.

SARUP, M. (1987): “El profesor: posición social y pedagogía socialista”. *Revista de Educación*, 284, pp. 113-123.

SCHON, D. (1987): *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass, San Francisco. (En castellano: (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós-MEC).

SU, J.Z. (1993): “The study of the education of educators: a profile of teacher education students”. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (3), pp. 125-132.

TOM, A. y VALLI, L. (1990): “Professional Knowledge for Teachers”. En HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M. y SIKULA, J.W.: *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, pp. 373-392.

TORRES, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.

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