

Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores

JULIO VERA VILA
Universidad de Málaga

SUMMARY.—As a result of the complexity of the educational fact and the fast-changing society, the teaching profession has become a difficult task to carry out. Moreover, scholar institution is being strongly argued, and there is no social recognition of the trouble borne in being a teacher nowadays. By the analysis of these facts, some of the distinctive features of the teacher's social image in the present time are depicted. How that image can become upsetting for the bearing professionals is deduced.

1. INTRODUCCION

La complejidad del acto educativo y los cambios sociales, cada vez más rápidos, han convertido a la profesión docente en un conjunto de tareas difíciles de llevar a cabo, en el seno de una institución escolar fuertemente cuestionada, y sin la contrapartida de un reconocimiento social de las dificultades que acarrea hoy ser profesor. Partiendo del análisis de estos hechos, se pretende ofrecer algunos de los rasgos que caracterizan la imagen social del profesor en los momentos actuales, y cómo ésta puede convertirse en una fuente de malestar para quienes la encarnan.

2. UN ROL COMPLEJO

La profesión de educar se ha convertido en la actualidad en una tarea compleja, técnica y difícil que ya no es posible ejercer sin una preparación científico-técnica. Cada vez es mayor el volumen de investigaciones multidisciplinarias disponibles desde las que fundamentar la actuación de los especialistas en educación.

Ha habido una complejidad creciente en las tareas educativas que han adquirido un carácter más técnico con la consiguiente necesidad de una mejor preparación científica y tecnológica, tanto por el deseable respaldo investigador de las estrategias pedagógicas, como por el notable volumen de recursos que es posible emplear en su desarrollo.

Sin ánimo de detallar las competencias del profesor, podríamos decir, a grandes rasgos, que su función consiste en intervenir técnicamente en los aprendizajes de los alumnos, dentro del sistema escolar, a fin de ayudarles a lograr cada vez mayores cotas de autogobierno personal, de acuerdo con unos patrones culturales de referencia. En definitiva se trata de ayudar a las personas para que puedan incorporarse a alguna forma de vida cultural, haciéndoles accesibles los símbolos y signos culturales con los que el ser humano precisa operar para construirse como individuo y como miembro activo de una comunidad.

Dentro del aula ha de trabajar con elementos pertenecientes, por un lado, a los contenidos del currículum, y por otro, con los aspectos psicológicos implicados en el aprendizaje. Y para hacerlo tiene además que estar preparado en los procesos pedagógicos, que mediando entre ambas instancias, permitan al alumno un aprendizaje significativo. El ámbito del aula es, además, un microcontexto comunicacional complejo en el que multitud de variables interfieren las relaciones entre emisores y receptores.

Pero sus tareas no se agotan en el ámbito del aula. Fuera ha de atender las relaciones con los padres, participar en los aspectos organizativos del centro, ha de realizar tareas de tipo burocrático, ha de diseñar el proceso de enseñanza, seleccionar los materiales e instrumentos didácticos, seleccionar experiencias de aprendizaje, orientar el aprendizaje de los alumnos, facilitar información, etc. Y en el transcurso de la puesta en práctica del diseño de intervención debe controlar el proceso, y alterar las variables precisas para reconducirlo hacia el logro de los objetivos pertinentes.

Si antes la competencia profesional del docente era valorada por el volumen de conocimientos que dominaba y por la claridad y el orden para transmitirlo, actualmente son los procesos de aprendizaje de los alumnos los que han adquirido el protagonismo, convirtiéndose en el eje sobre el que han de organizarse las situaciones, los instrumentos, e intervenciones del profesor.

De modo que el diseño de intervenciones pedagógicas posibilitantes del aprendizaje de los alumnos y la reconducción continua del proceso a través de los resultados de la evaluación, exigen de quienes se dedican a la enseñanza, una buena dosis de esfuerzo anterior y posterior al acto didáctico, sin el cual es prácticamente imposible optimizar los procesos.

El cambio de orientación sufrido por la enseñanza, la nueva forma de entender los conceptos de enseñanza y aprendizaje, el creciente papel protagonista del alumno, la aparición de nuevas metodologías, el cambio en los objetivos, etc., hacen más difícil y compleja la tarea de enseñar. Como dice Mandra (1984): «resultaba relativamente fácil tener ante sí cuarenta o cincuenta chiquillos mudos de temor o admiración, repitiendo a coro las letanías del saber (...)» (p. 217), pero otra cosa muy diferente es tener como objetivos el desarrollo intelectual, estimular la comprensión, desarrollar el espíritu crítico, la expresión libre, etc.

Las nuevas funciones que se le encomiendan al profesor, suponen un incremento notable de las tareas de preparación y diseño de las situaciones de aprendizaje, así como de control de los resultados y retroalimentación de los procesos, lo que indirectamente supone un replanteamiento total de la forma en que deben producirse los flujos de comunicación e información en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para González-Anleo (1985), «se trata de un rol/status que dispara múltiples exigencias sobre sus ocupantes, es un rol dominado por el principio de la división del trabajo,

presenta síntomas de devaluación social, y, finalmente, es un rol en tensión y que provoca tensiones entre quienes lo desempeñan» (p. 125).

Hay, por lo tanto, si se quiere profundizar, razones para hablar de roles y subroles dentro de lo que es la profesión de maestro. Su ambigua definición y la existencia de casuísticas particulares se deja sentir con particular intensidad en aquellos profesores que recién iniciados en la profesión, la recorren de modo itinerante, escuela tras escuela, de un subrol a otro, a la búsqueda de una identidad profesional poco clara (Vera, J., 1988b). Por lo tanto, no es incongruente preguntarse por la identidad profesional del profesor. ¿Cuál es su rol?, ¿cuáles son las competencias que debe adquirir para desempeñar eficazmente su trabajo?.

3. UN ROL DIFUSO Y CONTRADICTORIO

Las expectativas de rol representan cómo se supone que deben actuar las personas en una cierta categoría de rol, de manera que cuando las expectativas son convergentes y existe consenso social respecto a lo que cabe esperar que haga un profesional, el aprendizaje y la ejecución de tal profesión son relativamente sencillos. Por el contrario, cuando las expectativas son muchas y contradictorias, la divergencia entraña un componente de dificultad añadida para el aprendizaje y desempeño de cualquier trabajo. Esta es la situación en la que se encuentra actualmente el profesional de la enseñanza.

El profesor asume su función en nombre de la sociedad, pero como ésta no es uniforme ni monolítica, sino plural y conflictiva, se encuentra sometido a las presiones ejercidas por proyectos contradictorios que pugnan legítimamente por imponer modelos educativos distintos. Y en cada uno de esos modelos anidan definiciones distintas de lo que se espera que haga un buen profesor.

La prescripción de roles, es decir de normas de conducta aceptadas y socialmente sancionadas, no provienen de una única fuente, sino de varias, que generalmente revelan las discrepancias de los grupos de las que emanan. Como dice Postic (1982, p. 71): «Las prescripciones de los roles que se refieren al enseñante no provienen solamente de la institución, sino también de los padres y de los alumnos, que formulan juicios de valor sobre lo que se debe hacer, sobre lo que se debe considerar como bien o mal, o bueno o malo».

Los docentes viven, pues, bajo una incertidumbre. La de no saber hacia dónde tienen que mirar para saber si su comportamiento se ajusta a un modelo de referencia que no suscite demasiada contestación. Haga lo que haga, siempre podrán surgir voces discrepantes que le recriminen haberse desviado del camino correcto. Y es que, en las sociedades plurales, gobernadas desde sistemas abiertos y democráticos, sustentadas sobre el derecho a discrepar y sometidas a cambios incesantes, lo axiológico se vuelve conflictivo. En sociedades muy cohesionadas, donde reina el consenso, el profesor sabe con más claridad cuales son las demandas de la gente respecto al sistema educativo. Pero las sociedades en las que predomina la divergencia, la disensión y el pluralismo, educar ya no es tan sencillo, porque aunque las leyes establezcan un denominador común, éste se vuelve inestable y objeto de contestación.

«(...) la mayoría de las sociedades occidentales contemporáneas, no saben muy bien cuál es su proyecto de realización. ¿Para qué destino colectivo trabaja la escuela? ¿Para

qué futuro preciso? Sin respuesta clara a tales preguntas, los interrogantes son más numerosos que las certidumbres y la coherencia del acto educativo se esfuma» (Mandra, 1984, p. 216).

El profesor busca dónde mirarse, dónde confrontarse, dónde identificarse, y el espejo no es sino una sala de espejos en los que su imagen está fraccionada. Esta no es sino la constatación del hecho, de que un cierto grado de conflicto, forma parte inherente de la tarea de enseñar en las sociedades abiertas, aquellas en las que la crisis es característica del sistema. Y en consecuencia no hay más remedio que preparar al educador para vivir tales conflictos.

«El enseñante violentamente sacudido por las diversas puestas en causa de su rol y de sus modos de acción pedagógica, no tiene ya modelo estable» (Postic, 1982, p. 158).

Así pues, el profesor va conformando su propia imagen del rol que ha de desempeñar a través de instancias diferentes. Por un lado las actitudes educativas, los conocimientos y aptitudes que ha ido adquiriendo en el curso de su formación; por otro, todo aquello que le viene impuesto en forma de normativas y prescripciones cambiantes desde la administración; pero el profesor también construye la imagen de sí mismo a través de las expectativas que percibe en sus alumnos, en los padres, en los compañeros, en sus superiores, en los medios de comunicación, en la literatura especializada, etc. Todas esas instancias son fuentes de información que el profesor toma en consideración como referentes de su comportamiento.

La figura del profesor tradicional, inserto en un mundo seguro, en una sociedad tradicional basada en la permanencia, la socialización convergente, o la disciplina externa, ha muerto. La sociedad democrática y de masas ha roto el consenso. O tal vez, los consensos que antes estaban separados espacial y temporalmente, viven ahora juntos y yuxtapuestos. La realidad se ha vuelto compleja y confusa, poco estable. Y en este marco, no está claro lo que debe ser enseñado, ni la forma de hacerlo. Todo aquel que asume la tarea de enseñar, llámese padre o profesor, ha de asumir la pérdida de la seguridad que proporcionaba el tener la certidumbre de saber cuáles eran los objetivos sociales y educativos.

4. DESAJUSTES ENTRE LAS EXIGENCIAS Y LAS RECOMPENSAS

Como venimos sosteniendo, a lo largo del presente siglo, las expectativas sociales respecto a la escuela han crecido. Ha habido un aumento de los conocimientos que ha de trabajar el docente en su ámbito de trabajo. Se han incrementado los procesos psicológicos a activar en el alumno. El contexto de la clase se ha hecho más heterogéneo y divergente al estar escolarizada toda la población infantil. Y junto a ello, se han diversificado y han profundizado su complejidad las funciones a realizar por el profesor. Y sin embargo, esa dinámica de cambios producidos por la presión ejercida desde el sistema social sobre el subsistema escolar, no se ha visto acompañada por modificaciones sustanciales en el apoyo social al profesor; en la formación profesional que se le da para afrontarlas; en la dotación de medios materiales con los que responder a las nuevas demandas.

Las situaciones de enseñanza en el contexto de un aula, que por su propia naturaleza son complejas y variadas, se ven además sacudidas por los cambios del sistema social y los avances en el conocimiento pedagógico, por lo que requieren una tensión constante y

renovada en el trabajo. Pero además, cada vez que hay una reestructuración más o menos profunda del sistema escolar, la tarea de renovación recae casi exclusivamente sobre las espaldas de los profesores que han de reciclarse y adaptarse a los cambios: más preparación, nuevos diseños curriculares, reestructuración de los niveles de enseñanza, etc. Y sin embargo, los incentivos y las recompensas para soportar ese sobre esfuerzo quedan muy por detrás de las exigencias. Lo cual acrecienta el mérito de quienes pese a estos desequilibrios, logran con su esfuerzo sobreponerse y alcanzar niveles dignos de calidad en su trabajo. Sin embargo, muchos otros implicados personalmente en la enseñanza, acaban desmoralizados, si además del apoyo social, se le niegan los éxitos en sus relaciones dentro del medio escolar (Esteve, J. M., 1987).

El profesor ve como a medida que pasa el tiempo, se esperan nuevas cosas de él, sin que se vea recompensado con una mejor preparación, con una mayor dotación material de los establecimientos escolares, o con mayor prestigio social. Lejos de ello, la imposibilidad de realizar tal cúmulo de tareas y exigencias sociales, amenaza con desencadenar un sentimiento de impotencia y de estar constantemente desbordado por la realidad. Las armas no han mejorado al ritmo que lo han hecho los desafíos. La probabilidad de derrota es demasiado grande. Para reducirla o se rebajan los objetivos, o se incrementa la calidad y cantidad de la formación, con el subsiguiente reconocimiento social.

5. LA FALTA DE APOYO SOCIAL: UN STATUS POCO ATRACTIVO

La forma en la que se manifiesta de manera más clara el apoyo, el respeto y el reconocimiento social hacia quienes desempeñan una profesión es el status que se le asigna dentro de la estructura social. El status atribuido a una profesión depende de la imagen existente de la misma, del reconocimiento social de la importancia de sus funciones, de las responsabilidades que se le exigen, del grado de dificultad que entraña, y del sueldo que se le asigna en un momento determinado. Pero la imagen social de la profesión depende también de su status en un momento determinado, de manera que se establece un círculo vicioso difícil de romper: dedicarse a la educación no resulta muy atractivo para ciertos sectores sociales porque su status es bastante mediocre y, a su vez, no se percibe la necesidad de introducir mejoras sustanciales en el mismo porque su imagen social no alcanza a transmitir toda su complejidad técnica y el grado de esfuerzo y preparación que requiere.

Cuando el status de una profesión es elevado, lo que ocurre es que esa profesión es apetecida y deseada mayoritariamente, pudiendo sentirse atraídos por ella grupos sociales muy diversos, tanto por su origen social de partida, como por su grado de preparación intelectual. Y a la inversa, cuando una profesión es apetecida por muchas personas de estratos sociales diversos que ven en ella satisfechas sus aspiraciones sociales, entonces su status aumenta.

No es el caso de la enseñanza. Los estudios acerca de este tema nos indican que la profesión de maestro tiene una buena estimación social en las zonas rurales y semiurbanas y que ese prestigio disminuye entre las personas que tienen niveles de renta y de estudios más elevados (Lerena, 1982; Mollo, S., 1980). De manera que quienes se deciden por estudiar magisterio provienen mayoritariamente de zonas rurales o de ciudades pe-

queñas y han nacido en familias de clase media-baja o baja. El ser una carrera corta que se puede cursar en provincias, sin tener que costear largos desplazamientos, es otro atractivo más para personas que además de mejorar su status de origen, poseen pocos medios económicos (Vera, 1988a; Varela, J. y Ortega, F., 1984; Ortega, F., 1988).

Si hablamos de retribuciones económicas, los funcionarios docentes obtienen una remuneración menor que otros funcionarios de un nivel de estudios similar y con mucha menos responsabilidad en sus trabajos (González-Anleo, 1985), mayoritariamente (el 63,6%) se sienten poco recompensados económicamente en relación al trabajo que desarrollan (Sánchez de Horcajo, 1985). El panorama es todavía peor si tenemos en cuenta que un porcentaje de los profesores están en situación de interinidad o trabajando en colegios privados, desarrollando el mismo trabajo pero con menos sueldo.

Otra pista que nos acerca a la imagen social de la función docente nos la proporciona la constatación de la presencia masiva de las mujeres en los primeros niveles del sistema educativo en todos los países europeos. Su presencia es abrumadora en preescolar y básica y va decreciendo a medida que se asciende en la estructura del sistema escolar. Igualmente, las mujeres vienen a representar los dos tercios del total del alumnado de las Escuelas de Magisterio (Varela y Ortega, 1984; Subirats, M., 1988). «En los países desarrollados la tasa de feminización varía entre el 70 y el 95% en la escuela primaria y disminuye a medida que se asciende por la jerarquía que sube desde la maternal a la universidad» (Abraham, A., 1984, p. 169). La posición subordinada que todavía se le asigna a la mujer en la estructura social, viene a subrayar su idoneidad para una profesión como el magisterio situada igualmente en los mismos niveles que ella misma dentro de la estructura social.

La buena acogida que ha tenido históricamente la incorporación de la mujer a la enseñanza, es debida, entre otras razones a que se considera una prolongación coherente de su rol materno, lo cual no deja de encerrar toda una concepción de la enseñanza, más próxima a un cuidado amoroso de los niños que a un conjunto de acciones técnicas apoyadas en conocimientos científicos que se depuran y contrastan constantemente en la práctica.

Finalmente, la desvalorización de su campo del saber aparece como una causa más que explica la insuficiencia del status actual del profesor. La investigación acumulada acerca de los procesos educativos, nos permite disponer hoy, de un conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, que nos ayuda a comprenderla como fenómeno social e individual y nos sirve para decidir cursos de intervención que mejoren los procesos de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, el estatuto científico de la pedagogía no siempre es bien comprendido, por lo que no acaba de obtener todo el reconocimiento social y académico que merece. No se percibe con suficiente claridad que una práctica de enseñanza esta hoy en condiciones de ser planificada, desarrollada y evaluada de forma que se reduzca el margen de error en sucesivas intervenciones. No se percibe la existencia de un conjunto de normas, fundadas en un conocimiento científico, que pueden ser transferidas a nuevas situaciones para anticipar y corregir las deficiencias observadas. Y esa falta de comprensión está justificada en parte, cuando nos damos cuenta de que el uso del conocimiento pedagógico no se ha extendido como debiera en los centros escolares.

Esa distancia entre la teoría y la práctica habrá que comenzar por disiparla en los centros de formación pedagógica, cuya función tradicional ha estado orientada hacia las

materias de las áreas culturales, en perjuicio del conocimiento pedagógico y del entrenamiento en competencias aptas para afrontar los problemas concretos del aula. Y cuando digo competencias me refiero a las más sencillas, como pueda ser formular objetivos operativos, a las más complejas como puedan ser la selección y organización de actividades relevantes para activar funciones psicológicas complejas, o investigar en el aula. Igualmente cuando relaciono teoría y práctica, quiero poner de manifiesto que cualquiera de las dos por separado son insuficientes para lograr una buena formación pedagógica. La práctica es útil de verdad cuando hay modelos, técnicas y teorías que confrontar con las situaciones reales. Y, la teoría educativa adquiere todo su sentido cuando se convierte en una guía y un referente en la solución de problemas educativos puntuales.

Pues bien, la formación de los profesores hay que reconocer que es deficiente en estos aspectos en todos los niveles del sistema educativo, lo que hace que su imagen como técnico o tecnólogo de la educación quede oscurecida por otras dos que no se ajustan a lo que ha de ser su perfil profesional. Una de estas imágenes es la del profesor como transmisor de información, la otra la del profesor como adoctrinador ideológico y reproductor del sistema social (Bourdieu, P. y Passeron, J. C., Althusser, L.).

El modelo de profesor como transmisor de información le sitúa en una posición subordinada entre la fuente (el que produce conocimiento científico de la disciplina) y el destinatario (los alumnos) y le coloca por debajo de los licenciados en el grado de especialización de las materias que imparte.

Desde el modelo de transmisor de información de las distintas áreas culturales se incide unilateralmente en el nivel de información cultural que el alumno va alcanzando a lo largo del curso, y se olvidan los hábitos, las actitudes, las destrezas, las funciones cognitivas, la significación del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía, las metacogniciones, etc. que se están activando al trabajar sobre un tema en clase. Se trabaja la información y se olvidan la forma de presentación, la relevancia del canal, la potencialidad de los códigos para generar comprensión, la forma de procesamiento de la información, el papel activador/neutralizador del contexto físico y social, los aprendizajes inducidos por el modelo, los refuerzos inconscientes que perpetúan comportamientos y actitudes, etc. Es decir, se olvidan otros objetivos educativos distintos de los meramente instructivos. Y no es casualidad que se olviden precisamente aquellos que son objeto de estudio más relevantes del conocimiento pedagógico. «Desde el punto de vista pedagógico, con uno sólo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno de Ciclo Medio, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural» (Touriñán, 1991, p. 16).

Enseñar requiere conocimiento de las áreas culturales, y el profesor ese conocimiento lo tiene si se respeta su área de formación al asignarle una plaza, pero también requiere, y muy especialmente, conocimiento de la educación que es el que capacita para formular normas, modalidades y secuencias de intervención pedagógica que reduzcan el margen de incertidumbre y arbitrariedad en el logro de objetivos educativos no sólo instructivos.

Hoy ya no se puede defender seriamente que el conocimiento de las materias y la práctica que dan los años de experiencia en la enseñanza son suficientes para ser un buen profesor. El avance del conocimiento pedagógico y la mejora de la calidad de la enseñanza serían mucho más lentos sin una formación previa suficiente. Es verdad que

sin pedagogía también se aprende, pero pudiendo ir andando cogemos el coche. En muchos otros ámbitos sin un conocimiento en lo que es específico de él, un simple código deontológico basta para no habilitar a una persona en ese ámbito. En la educación debemos ser también exigentes en la demanda de formación que le pedimos a la sociedad, porque la propia sociedad espera demasiadas cosas de la educación escolar.

La función docente es una modalidad de la función pedagógica (Tourrián, J. M., 1987a; 1987b; 1991), no es extraño pues que sufra las consecuencias de la imagen social desvalorizada de ésta. Como señala García Carrasco (1983) «Un estudioso que se aproxime al tema de la educación, inmediatamente se percatará de dos cosas: de la marginalidad intelectual del problema pedagógico y de la marginalidad del status de la ocupación del pedagogo» (p. 20).

Por su parte, el modelo de la reproducción sólo concibe la acción educativa como una forma de legitimación y encubrimiento de las diferencias de clase. El profesor asume el papel de reproductor de estructuras sociales injustas y por ello precisa grandes dosis de justificación ideológica para soportar que lo que hace no es sino someter al poder la conciencia de los hombres (Bourdieu, P. y Passeron, J. C., 1981). Su tarea se equipara con la de los magos y los hechiceros, por ser, supuestamente, pieza de un engranaje programado para que las nuevas generaciones se incorporen mecánicamente a la vida social establecida.

«Los maestros, los sacerdotes, los magos, los hechiceros, constituyen, en cuanto organizaciones estables en el seno de los seres complejos que son las sociedades humanas, órganos especializados que aseguran la regeneración programada de estas sociedades mediante la interiorización de la cultura en la mente de sus miembros» (Elejabeitia, 1983, p. 148).

Si el sistema social fuera realmente tan cerrado y se reprodujera mecánicamente a sí mismo; y si el sistema educativo no gozase de la más mínima autonomía respecto a él, la crítica sería imposible y estos autores no habrían sido capaces siquiera de imaginar las tesis que defienden. Creo que tales planteamientos han cumplido un importante papel crítico que nos ha permitido reflexionar sobre las desigualdades educativas en las sociedades democráticas, pero su misma existencia es el testimonio de la posibilidad de la discrepancia y del cambio. Por otra parte, un libro de sociología de la educación también es un material de enseñanza/aprendizaje, y en buena medida quien lo escribe también aspira a enseñar algo. Lo único que les reprocho es el no haber querido quedarse en el mismo cajón en el que han metido a los maestros, los magos, los sacerdotes, etc.

«Yo creo, que las teorías de la reproducción (...) partiendo de un análisis progresista y crítico del sistema, terminan justificando la inercia: es inútil que nos movamos, que innovemos. (...) Nosotros los pedagogos (docentes, teóricos de la pedagogía, didactas...) creemos que si la acción pedagógica no es relativamente autónoma, no se justifica la pedagogía, ni con ella ninguna intervención que pretenda compensar o corregir el maleficio del nacimiento en un medio determinado». (García Carrasco, J. 1987, p. 47).

Además de corrosivo, el modelo de la reproducción deja, como señala García Carrasco, sin justificación a la pedagogía. Y la imagen del profesor/reproductor, a la vez que estigmatiza a los que se ocupan de enseñar, disuade a los que teniendo capacidad e inquietudes intelectuales, prefieren ser útiles a la sociedad en otra parte donde sean mejor recibidos y recompensados.

6. EL ROL Y STATUS COMO FUENTE DE MALESTAR

Pettegrew y Wolf (1982) recogen un buen número de estudios que, desde la década de los sesenta, se preocuparon por estudiar las fuentes de tensión asociadas al rol de profesor, y defienden la existencia de una fuente de conflictos inherentes al rol del profesor que deriva, fundamentalmente, de su ambigüedad-inseguridad y las expectativas contradictorias respecto de sus cometidos. Así, «*el conflicto de rol se refiere a dos o más exigencias de trabajo que sean incompatibles. Ambigüedad del rol es la ausencia de una información clara o adecuada sobre el rol que uno debe desempeñar. La sobrecarga del rol denota la ausencia de recursos suficientes para desempeñar un rol determinado. La no participación se refiere a no estar directamente involucrado en el proceso de toma de decisiones en cuestiones que afectan específicamente el trabajo propio*» (p. 379. La cursiva es mía).

A conclusiones semejantes llegan Kyriacou y Sutcliffe (1978), quienes destacan como fuentes más importantes de malestar vinculadas al contexto sociocultural las siguientes: la falta de oportunidades de promoción, las retribuciones inadecuadas, la falta de reconocimiento de la labor bien hecha y, la poca participación en la toma de decisiones.

Por su parte Esteve (1987, 1988, 1989) analiza en sus investigaciones unas fuentes de malestar de origen contextual similares: la modificación del rol de profesor y de los agentes tradicionales de socialización, el aumento de la contestación y las contradicciones en la función docente, la modificación del apoyo del contexto social, la incertidumbre ante el avance de los conocimientos y el cambio de objetivos, la ruptura de la imagen del profesor, etc.

Incidir en clarificar el perfil profesional del profesor, aumentar su preparación pedagógica, destacarla como específica y pertinente a su función, incrementar el apoyo social y dotar de mejores incentivos a la profesión, son factores que ayudarían a mejorar su imagen social y a disminuir el malestar docente. No hacerlo somete a quienes la ejercen a una tensión demasiado fuerte como señalan investigaciones muy diversas.

No es extraño que los profesores principiantes sufran un choque con la realidad escolar cuando descubren la complejidad de su tarea y la escasez de recursos adecuados para resolver los problemas que les plantea, me refiero, sobre todo a la insuficiencia del conocimiento pedagógico y del período de prácticas de enseñanza (Vera, 1988b). En los inicios de su carrera, el profesor se ve sometido a una disonancia cognitiva, provocada por las incongruencias entre el modelo idealizado interiorizado en sus aprendizajes previos y el real, caracterizado por la indefinición, la complejidad y la falta de incentivos. La urgencia por resolverla le lleva a tensiones internas, a contradicciones, a mayores niveles de autoexigencia. Si la formación posterior no las alivia, se exigirá cada vez más en la larga búsqueda por un modelo en el que reconocerse como un profesional cualificado en su campo específico (la educación); que participa en la mejora de la calidad del sistema educativo; y al que se le reconoce y apoya por ello.

Creo que hay tres objetivos a los que paulatinamente se debe tender para mejorar los aspectos aquí tratados, aun reconociendo que llevará tiempo el alcanzarlos:

a) El cambio en la cantidad y calidad de las tareas que se le piden al profesor que haga, debe ir acompañado de una mejora en su imagen socio-profesional y en su status científico y social.

b) Como consecuencia del primer objetivo, se debe mejorar la formación de los profesores, sobre todo en los aspectos propios de su trabajo docente, es decir, los pedagógicos. En los centros de formación tiene que haber los medios necesarios como para poder ejemplificar la necesaria vinculación entre teoría y práctica, y permitir el entrenamiento en situaciones simuladas y reales, que ya han sido suficientemente identificadas por la investigación como conflictivas o difíciles en la experiencia profesional.

c) La exigencia de más y mejores medios, y de más status, debe ir acompañada de la aceptación de mecanismos de evaluación de la calidad de la enseñanza, pero siempre en proporción a los medios y condiciones reales de trabajo.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A. (1984). «Tensiones propias de las profesoras», en Esteve, J. M. (ed.): *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 2ª ed.

DE LANDSHEERE, G. (1979). *La formación de los enseñantes de mañana*, Narcea, Madrid.

ELEJABEITIA, C. de (1983). «El maestro», en *Educación y Sociedad*, (1), pp. 147-166.

ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*, Laia, Barcelona.

– (1988). «El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control», en Villa, A. (Coord): *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid, pp. 292-313.

– (1989). «Teacher burnout and teacher stress», en Cole, M. y Walker, S., *Teaching and Stress*, Open University Press, Oxford, pp. 4-25.

GARCIA CARRASCO, J. (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos, ¿para qué?*, Santillana, Madrid.

– (1987). «Fracaso escolar e innovación educativa», en Etxeberría, F. (coord.). *El fracaso de la escuela*, Erein, San Sebastián, pp. 41-54.

– (1988a). «Estatuto del profesorado y carrera docente», en AA.VV., *La calidad de los centros educativos*. IX Congreso Nacional de Pedagogía, S.E.P., Alicante, pp. 621-641.

– (1988b), «Planteamiento tecnológico de la institución docente», en Villa, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid, pp. 314-326.

GIMENO, J. (1976). *Una escuela para nuestro tiempo*, Fernando Torres, Valencia.

GONZALEZ-ANLEO, J. (1985). *El sistema educativo español*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid.

KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1977). «Teacher stress: prevalence, sources and symptoms», en *British Journal of Educational Psychology*, (48), pp. 159-167.

LERENA, C. (1982). «El oficio de maestro», *Sistema*, nov., pp. 79-102.

MANDRA, R. (1984). «Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional», en Esteve, J. M. (ed.): *Profesores en conflicto*, Narcea, Madrid.

- MOLLO, S. (1980). «La condición social de los enseñantes», en Debesse, M. y Mialaret, G., *La función docente*, Oikos-Tau, Barcelona.
- ORTEGA, F. (1988). «¿Quién quiere ir al Magisterio?», en *Cuadernos de Pedagogía* (161), pp. 68-70.
- PÉREZ GOMEZ, A. (1988). «El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado», en Villa, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid, pp. 128-148.
- PETTEGREW, L. S. y WOLF, G. E. (1982). «Validating measures of teacher stress», en *American Educational Research Journal*, 19, 3, pp. 373-396.
- POSTIC, M. (1982). *La relación educativa*, Narcea, Madrid.
- SANCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1985). *El profesorado rural de E.G.B. en Castilla-León*, Fundación Santa-María, Madrid.
- SARRAMONA, J. (1990). *Tecnología Educativa (Una valoración crítica)*, Ceac, Barcelona.
- SUBIRATS, M. (1988). «Una profesión mayoritaria femenina», en *Cuadernos de Pedagogía* (161), pp. 32-34.
- TOURIÑAN, J. M. (1987a). *Estatuto del profesorado Función pedagógica y alternativas de formación*, Escuela Española, Madrid.
- (1987b). «Función pedagógica y profesionales de la educación», en *Bordón* (266), pp. 31-51.
- (1991). «Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional», en *Teoría de la Educación*, (Vol. III), pp. 13-27.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro*, Mec, Madrid.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1987). «El modelo de la investigación-acción en el currículum», en Sarramona, J. (Ed): *Curriculum y educación*, Ceac, Barcelona, pp. 70-91.
- VERA, J. (1988a). *La crisis de la función docente*, Promolibro, Valencia.
- (1988b). *El profesor principiante*, Promolibro, Valencia.
- (1989). «El período de iniciación en la enseñanza: un momento clave en la socialización profesional del docente», en Delgado, B. y Rodríguez, M^a L. (Coord.), *Homenaje al profesor Alexandre Sanvisens*, Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 257-266.
- (1991). «Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza», en AA.VV., *Homenaje al profesor doctor don Ricardo Marín Ibáñez*, UNED, Madrid, pp. 501-510.