

# Universidad de Huelva

Departamento de Educación



## Factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio en Huelva

Memoria para optar al grado de doctor  
presentada por:

**Simón Lagares Pérez**

Fecha de lectura: 17 de diciembre de 1999

Bajo la dirección del doctor:

Bernardo de la Rosa Acosta

**Huelva, 2010**

ISBN: 978-84-92944-74-3

D.L.: H 37-2010

**TESIS  
UHU  
1999  
9.1**

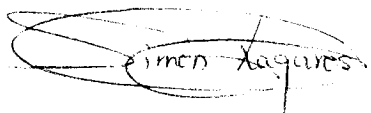
2009  
9.1

TESIS DOCTORAL

" FACTORES INFLUYENTES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA  
DE MAGISTERIO EN HUELVA "

TOMO I

Presentada por:

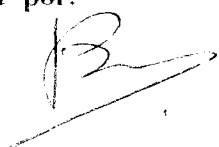


Simón Lagares Pérez

---

Lcdo. Filosofía y Ciencias de la Educación

Dirigida por:



D. Bernardo de la Rosa Acosta

---

Prof. Dr. del Dpto. de Teoría e Historia  
de la Educación y Pedagogía  
Social de la Universidad de  
Sevilla

Tutora:



Dña. Clara Romero Pérez

---

Prof. Dra. del Departamento de  
Teoría e Historia de la  
Educación de la Universidad  
de Huelva

**Departamento de Educación**

**UNIVERSIDAD DE HUELVA**



**UNIVERSIDAD DE HUELVA**

***" FACTORES INFLUYENTES EN LA ELECCIÓN DE  
LA CARRERA DE MAGISTERIO EN HUELVA "***

**TESIS DOCTORAL**

**Presentada por:**

**Simón Lagares Pérez**

**Dirigida por:**

**Dr. D. Bernardo de la Rosa Acosta**

**A mi mujer, Chari, y a mis dos hijas,  
María Cristina y Ana Victoria.**

## Agradecimientos

Aprovecho estas líneas para expresar mi más sincero agradecimiento a D. Bernardo de la Rosa Acosta, director de este trabajo de investigación, sin cuyo ánimo, conocimientos y buen hacer nunca hubiera visto la luz.

Agradecer también a mi tutora, Dña. Clara Romero Pérez, su generosa e incondicional colaboración para llevar a buen término la lectura de esta tesis.

No podría olvidar en este humilde reconocimiento a D. José Romero Delgado, D. Juan Agustín Morón Marchena, D. Juan Carlos González Faraco y D. Luis Llerena Baizán, quienes en todo momento me han dado su total apoyo e inestimable consejo.

A los profesores del Área de Didáctica y Organización Escolar de esta Universidad, los cuales me cedieron gustosamente su tiempo e hicieron posible la aplicación de los cuestionarios en sus respectivas clases.

Al alumnado de Magisterio de la Universidad de Huelva, al alumnado de COU y segundo de Bachillerato de los centros visitados, a sus profesores y equipos directivos; a todos ellos mi entera gratitud.

# ÍNDICE

## ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN .....	19
--------------------	----

### 1ª Parte

### CORPUS TEÓRICO

1.- EL MARCO SOCIAL DE LA ELECCIÓN .....	26
1.1.- Individuo y sociedad .....	26
1.2.- Situación social y educación .....	31
1.3.- Educación y desarrollo .....	34
1.4.- Educación y promoción social .....	38
1.5.- Educación y cambio social .....	44
1.6.- La explosión de conocimientos .....	48
1.7.- Industrialización y urbanización .....	51
1.8.- Extensión de los mass - media .....	56
1.9.- Crisis de valores .....	62
1.10.- Cambios producidos en la familia .....	65
2.- LA JUVENTUD EN LA SOCIEDAD ACTUAL .....	72
2.1.- Fisonomía de la sociedad española .....	73
2.2.- Los valores de la sociedad .....	78
2.3.- Los jóvenes y la juventud .....	80
2.3.1.- Hacia un concepto de juventud .....	80
2.3.2.- Juventud y sociedad .....	82
2.3.3.- La juventud actual .....	84
2.4.- Los valores de la juventud .....	86
2.5.- Los jóvenes en la sociedad española actual .....	89
2.6.- Los jóvenes andaluces en la actualidad .....	92

<b>3.- PROBLEMÁTICA DE LA ELECCIÓN VOCACIONAL .....</b>	<b>96</b>
3.1.- Importancia de la elección vocacional .....	97
3.2.- La elección como proceso .....	100
3.3.- Autoconcepto y elección .....	104
3.4.- Madurez vocacional y elección .....	106
3.5.- Intereses y preferencias .....	109
3.6.- Aspiraciones .....	112
3.7.- Personalidad .....	114
3.8.- Valores .....	117
3.9.- Ambiente social y elección .....	119
3.9.1.- Clase social y elección .....	120
3.9.2.- Familia y elección .....	125
3.10.- Factores que motivan la elección .....	129
3.11.- El joven y la elección vocacional .....	134
3.12.- El sentido de la Orientación Vocacional .....	137
3.12.1.- Orientación y educación .....	138
3.12.2.- Dimensiones de la Orientación Vocacional .....	141
3.12.3.- Supuestos básicos de la Orientación Vocacional .....	142
3.12.4.- Familia y orientación .....	144
3.12.5.- Objetivos de la Orientación Vocacional .....	146
<b>4.- EL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN .....</b>	<b>148</b>
4.1.- El Magisterio como vocación .....	150
4.2.- El Magisterio como profesión .....	157
4.3.- La docencia como campo especializado del conocimiento .....	162
4.4.- Autonomía y libertad profesional .....	169
4.5.- Ética y moral profesional .....	172
4.6.- Estatus social del Magisterio .....	177
4.7.- Retribución económica .....	181

4.8.- Procedencia social de los maestros .....	184
4.8.1.- Sexo .....	184
4.8.2.- Origen social .....	188
4.9.- Factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio .....	192

## **2ª Parte**

### **INVESTIGACIÓN PROPIAMENTE DICHA**

<b>5.- INVESTIGACIÓN SOBRE LOS FACTORES INFLUYENTES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA DE MAGISTERIO EN HUELVA .....</b>	<b>219</b>
5.1.- Contexto de la investigación .....	220
5.2.- Necesidad de la investigación .....	224
5.3.- Supuestos básicos .....	227
5.4.- Limitaciones generales de la investigación .....	229
5.5.- Formulación de los problemas a investigar .....	231
5.6.- Objetivos de la investigación .....	233
5.7.- Hipótesis de trabajo .....	234
5.8.- Metodología de la investigación .....	235
5.8.1.- Universo y muestra .....	235
5.8.2.- Extracción de la muestra .....	237
5.8.3.- Descripción de la muestra .....	239
5.8.4.- Naturaleza y método de la investigación .....	242
5.8.5.- La técnica utilizada .....	245
5.8.6.- El cuestionario. Presentación y contenido .....	247
5.8.7.- Administración del cuestionario .....	250
5.8.8.- Sectores y factores del cuestionario .....	252
5.8.8.1.- Sector económico .....	252

5.8.8.2.- Sector sociológico .....	255
5.8.8.3.- Sector sociogeográfico .....	258
5.8.8.4.- Sector cultural .....	259
5.8.8.5.- Sector vocacional .....	261
5.8.8.6.- Sector académico .....	263
5.8.9.- Resumen de la agrupación de los ítems en los sectores y factores fundamentales .....	265
5.8.10.- La " Prueba Piloto o Cuestionario Piloto " .....	270
5.8.11.- Análisis de los datos .....	273
5.9.- Análisis e interpretación de los resultados por sectores y factores del cuestionario .....	277
5.9.1.- Sector económico .....	279
5.9.1.1.- Recursos económicos familiares .....	279
5.9.1.2.- Recursos económicos del estudiante .....	297
5.9.1.3.- Apreciación de la vivienda familiar .....	310
5.9.1.4.- Apreciación económica familiar del propio estudiante .....	317
5.9.2.- Sector sociológico .....	326
5.9.2.1.- Situación del estudiante en el entorno social .....	326
5.9.2.2.- Integración del sujeto en la familia .....	343
5.9.2.3.- Expectativas profesionales del sujeto .....	348
5.9.3.- Sector sociogeográfico .....	361
5.9.3.1.- Procedencia u origen sociogeográfico del estudiante .....	361
5.9.3.2.- Movilidad geográfica del estudiante durante el curso. Alojamiento .....	367
5.9.4.- Sector cultural .....	370
5.9.4.1.- Nivel cultural familiar .....	371
5.9.4.2.- Posición del alumno en su familia .....	382
5.9.4.3.- Tiempo libre y ocio .....	384
5.9.5.- Sector vocacional .....	388

5.9.5.1.- Influjos en la elección .....	389
5.9.5.2.- Tendencia vocacional del sujeto .....	402
5.9.6.- Sector académico .....	422
5.9.6.1.- Antecedentes académicos .....	423
5.9.6.2.- Valoración subjetiva de su preparación .....	433
5.9.6.3.- Estimación del marco docente institucional .....	436
5.10.- El alumnado de C.O.U. y segundo de Bachillerato LOGSE de la provincia de Huelva. Elección vocacional y perfil comparativo respecto al resto del alumnado de estos niveles y respecto al alumnado de Magisterio .....	145
5.10.1.- A modo de introducción .....	445
5.10.2.- Aspectos metodológicos. El cuestionario .....	447
5.10.3.- Universo y muestra .....	449
5.10.4.- Aplicación de los cuestionarios .....	454
5.10.5.- Análisis de los datos .....	456
5.10.6.- Análisis e interpretación de los resultados .....	459
5.10.6.1.- Elección y perfil vocacional .....	459
5.10.6.2.- Perfil socioeconómico y cultural familiar .....	485
5.10.6.3.- Perfil sociogeográfico .....	496
5.10.6.4.- Perfil académico .....	498
5.11.- Síntesis de las conclusiones .....	506
5.12.- Sugerencias y posibles ampliaciones .....	514
<b>6.- BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES .....</b>	<b>516</b>
6.1.- Bibliografía .....	517
6.2.- Fuentes .....	534
<b>7.- ANEXOS .....</b>	<b>535</b>
7.1.- Anexo I: Cuestionario Piloto de Magisterio .....	536

7.2.- Anexo II: Cuestionario Definitivo de Magisterio .....	550
7.3.- Anexo III: Cuestionario Piloto de C.O.U. y segundo de Bachillerato L.O.G.S.E. ....	564
7.4.- Anexo IV: Cuestionario Definitivo de C.O.U. y segundo de Bachillerato L.O.G.S.E. ....	570

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1.- Alumnos encuestados, clasificados por curso y sexo .....	239
Tabla nº 2.- Datos comparados del número de alumnos entre la muestra y la población, según sexos .....	240
Tabla nº 3.- Alumnos encuestados, clasificados por edad y sexo .....	276
Tabla nº 4.- Edades medias de los alumnos encuestados, clasificados por curso y sexo .....	276
Tabla nº 5.- Categorías profesionales de los padres .....	281
Tabla nº 6.- Porcentajes de paro en los padres .....	289
Tabla nº 7.- Ingresos mensuales en la familia .....	292
Tabla nº 8.- Recursos económicos de los estudiantes .....	297
Tabla nº 9.- Trabajo remunerado durante el curso .....	299
Tabla nº 10.- Tipos de trabajo remunerado que realizan los estudiantes durante el curso .....	300
Tabla nº 11.- Remuneración mensual de los trabajos realizados por los estudiantes .....	301
Tabla nº 12.- Motivos fundamentales para realizar el trabajo remunerado .....	304
Tabla nº 13.- Cantidad de gastos mensuales particulares del estudiante .....	306
Tabla nº 14.- Gastos escolares y personales por todos los conceptos .....	308
Tabla nº 15.- Tipo de vivienda familiar de los estudiantes .....	311
Tabla nº 16.- Grado de confort de la vivienda .....	313

Tabla nº 17.- Amplitud del domicilio familiar, considerando el número de miembros .....	315
Tabla nº 18.- Número de habitaciones de la vivienda familiar .....	316
Tabla nº 19.- Consideración subjetiva de la suficiencia de los ingresos familiares .....	318
Tabla nº 20.- Cantidad de sacrificios que hubiera supuesto a la familia la elección de otra carrera de mayor duración .....	321
Tabla nº 21.- Número de miembros que viven en el domicilio familiar .....	326
Tabla nº 22.- Número de hermanos, incluido el encuestado, que conviven en el domicilio familiar .....	327
Tabla nº 23.- Calificación del ambiente familiar .....	330
Tabla nº 24.- Clase social subjetiva .....	330
Tabla nº 25.- Amigos maestros o estudiantes de Magisterio .....	334
Tabla nº 26.- Sentimiento de inferioridad ante amigos o conocidos de otras carreras .....	336
Tabla nº 27.- Número de maestros que hay en la familia .....	339
Tabla nº 28.- Tipo de relaciones que mantienen los padres de los encuestados con los maestros en la actualidad .....	340
Tabla nº 29.- Frecuencia de las relaciones que mantienen los padres de los alumnos con los maestros .....	342
Tabla nº 30.- Frecuencia con que los padres consultan o tienen en cuenta la opinión de los estudiantes .....	343
Tabla nº 31.- Preocupación familiar por los estudios y actividades del estudiante .....	345
Tabla nº 32.- Grado de libertad que tienen en su familia para tomar decisiones importantes .....	346
Tabla nº 33.- Proyectos, una vez terminada la carrera .....	349
Tabla nº 34.- Carreras que elegirían los sujetos, una vez terminados los estudios de Magisterio .....	353

Tabla nº 35.- Inconvenientes de la profesión .....	357
Tabla nº 36.- Ubicación de los domicilios familiares de los estudiantes .....	361
Tabla nº 37.- Ubicación del domicilio familiar del estudiante en la capital .....	364
Tabla nº 38.- Tipos de pueblo .....	365
Tabla nº 39.- Número de habitantes de los pueblos .....	366
Tabla nº 40.- Distancia de los pueblos a la capital .....	366
Tabla nº 41.- Alojamiento de los estudiantes durante el curso .....	367
Tabla nº 42.- Nivel de estudios del padre .....	372
Tabla nº 43.- Nivel de estudios de la madre .....	374
Tabla nº 44.- Nivel de estudios de los hermanos de los alumnos .....	378
Tabla nº 45.- Categorías profesionales de los hermanos de los alumnos encuestados .....	380
Tabla nº 46.- Tipos de actividades que realizan durante el verano, por orden de importancia .....	385
Tabla nº 47.- Consideraciones que se tuvieron en cuenta para elegir los estudios de Magisterio .....	390
Tabla nº 48.- Personas influyentes en la elección .....	394
Tabla nº 49.- Factores no personales influyentes en la elección .....	396
Tabla nº 50.- ¿Cuándo decidió o pensó en la elección de esta carrera? .....	403
Tabla nº 51.- Otros momentos en la decisión o elección de esta carrera .....	405
Tabla nº 52.- ¿Le consultaron sus padres sobre qué carrera o profesión deseaba elegir Ud.? .....	407
Tabla nº 53.- En caso afirmativo, respuestas de la consulta de los padres sobre la elección .....	408
Tabla nº 54.- ¿Le gusta la carrera elegida? .....	410
Tabla nº 55.- ¿Su verdadero deseo fue estudiar otra carrera distinta? .....	411
Tabla nº 56.- Carreras deseadas por los alumnos .....	412
Tabla nº 57.- Tipologías de carreras, en función del sexo .....	413
Tabla nº 58.- Nivel de las carreras elegidas .....	413

Tabla nº 59.- ¿Considera la docencia como campo apropiado para desarrollar sus aptitudes? .....	415
Tabla nº 60.- Tipo de profesorado en el que encajaría mejor, teniendo en cuenta sus aptitudes .....	417
Tabla nº 61.- ¿Ha estudiado otras carreras distintas al Magisterio? .....	420
Tabla nº 62.- Tipo de carrera que ha estudiado antes que ésta .....	421
Tabla nº 63.- ¿Realizan otros estudios en la actualidad además del Magisterio? .....	421
Tabla nº 64.- ¿Tiene asignaturas pendientes? .....	424
Tabla nº 65.- Alumnos que repiten Bachillerato .....	425
Tabla nº 66.- Número de veces que ha repetido algún curso de Bachillerato .....	425
Tabla nº 67.- Alumnos que repiten C.O.U. y número de veces que lo repiten .....	426
Tabla nº 68.- Alumnos que repiten algún curso de Formación Profesional y número de veces que repiten .....	427
Tabla nº 69.- Calificaciones finales obtenidas en el Bachillerato .....	430
Tabla nº 70.- Calificaciones finales obtenidas en C.O.U .....	431
Tabla nº 71.- Calificaciones globales obtenidas en la F.P. II .....	431
Tabla nº 72.- Calificaciones globales obtenidas en Selectividad .....	432
Tabla nº 73.- ¿Cómo considera el actual Plan de Estudios de Magisterio? .....	433
Tabla nº 74.- Consideración subjetiva de la formación profesional recibida en la carrera de Magisterio .....	434
Tabla nº 75.- Apreciación de la calidad del profesorado de la carrera de Magisterio .....	436
Tabla nº 76.- Deficiencias del centro donde se cursa la carrera .....	438
Tabla nº 77.- ¿Se sienten satisfechos de su preparación como futuros maestros? .....	440
Tabla nº 78.- Clase de orientación que recibe en el centro de estudios .....	441
Tabla nº 79.- Cantidad de orientación que reciben acerca de su futura	

vida profesional .....	443
Tabla nº 80.- Distribución de los sujetos de la muestra .....	450
Tabla nº 81.- Distribución de los sujetos por centros en Huelva capital .....	452
Tabla nº 82.- Distribución de los sujetos por centros en la provincia .....	453
Tabla nº 83.- ¿Qué estudios te gustaría hacer? .....	461
Tabla nº 84.- ¿Qué estudios vas a hacer realmente? .....	463
Tabla nº 85.- Matrícula oficial primer curso Magisterio. Curso 97/98.	
Ámbito geográfico de procedencia .....	465
Tabla nº 86.- Matrícula oficial primer curso Magisterio. Curso 97/98.	
Tipo de enseñanza de procedencia .....	465
Tabla nº 87.- Libertad dentro de la familia para tomar las decisiones	
importantes (submuestra A) .....	470
Tabla nº 88.- Libertad dentro de la familia para tomar las decisiones	
importantes (submuestra B) .....	471
Tabla nº 89.- Deseo de los padres respecto a sus hijos tras el C.O.U o	
segundo de Bachillerato LOGSE .....	472
Tabla nº 90.- En qué medida participa el Magisterio de las características	
que se indican .....	474
Tabla nº 91.- Prestigio social de Magisterio en relación con otras	
carreras .....	478
Tabla nº 92.- Agentes de orientación a lo largo del B.U.P. y C.O.U	
(o E.S.O. y Bachillerato LOGSE) .....	480
Tabla nº 93.- Frecuencia con la que te entrevistas con el tutor .....	482
Tabla nº 94.- Orientación recibida en tu centro a lo largo de la enseñanza	
secundaria .....	483
Tabla nº 95.- Orientación que le hubiera gustado recibir por orden de	
preferencia .....	484
Tabla nº 96.- Categorías profesionales de los padres .....	486
Tabla nº 97.- Nivel de estudios del padre (submuestra A) .....	491

Tabla nº 98.- Nivel de estudios de la madre (submuestra A) .....	491
Tabla nº 99.- Nivel de estudios del padre (submuestra B) .....	492
Tabla nº 100.- Nivel de estudios de la madre (submuestra B) .....	493
Tabla nº 101.- Extracción sociogeográfica del futuro alumnado de Magisterio .....	494
Tabla nº 102.- Repeticiones de curso (submuestra A) .....	495
Tabla nº 103.- Repeticiones de curso (submuestra B) .....	499
Tabla nº 104.- Distribución de la muestra según la unión de las distintas opciones de C.O.U. y 2º de Bachillerato en " Ciencias y Letras ".....	501
Tabla nº 105.- Distribución de la submuestra que elige Magisterio según la unión de las opciones de estudios en " Ciencias y Letras ".....	502

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1.- Número de alumnos por curso y sexo en relación a la muestra total .....	240
Gráfico nº 2.- Proporción hombres/mujeres en la muestra y en la población .....	241
Gráfico nº 3.- Categorías profesionales paternas. Gráfico comparativo de tres estudios .....	285
Gráfico nº 4.- Ingresos mensuales familiares según sexo .....	294
Gráfico nº 5.- Porcentajes de retribuciones mensuales según el sexo .....	302
Gráfico nº 6.- Gastos particulares mensuales según sexo .....	307
Gráfico nº 7.- Porcentajes comparados de ingresos elevados o suficientes .....	320
Gráfico nº 8.- Porcentajes comparados de los ingresos algo escasos o muy escasos .....	320
Gráfico nº 9.- Porcentajes comparados de la clase social subjetiva en la submuestra masculina .....	330
Gráfico nº 10.- Porcentajes comparados de la clase social subjetiva en	

la muestra femenina .....	332
Gráfico nº 11.- Porcentajes comparados del sentimiento de inferioridad en la muestra masculina .....	337
Gráfico nº 12.- Porcentajes comparados del sentimiento de inferioridad en la muestra femenina .....	337
Gráfico nº 13.- Porcentajes comparados sobre los proyectos una vez terminada la carrera en la muestra masculina .....	351
Gráfico nº 14.- Porcentajes comparados sobre los proyectos una vez terminada la carrera en la muestra femenina .....	352
Gráfico nº 15.- Nivel de estudios de los padres. Muestras masculina y femenina .....	373
Gráfico nº 16.- Nivel de estudios de las madres. Muestras masculina y femenina .....	375
Gráfico nº 17.- Nivel de estudios de ambos padres. Muestras masculina y femenina .....	376
Gráfico nº 18.- Nivel de estudios comparados: padres y madres de ambas muestras .....	377
Gráfico nº 19.- Consideraciones que se tuvieron en cuenta al elegir esta carrera .....	391
Gráfico nº 20.- Factores no personales influyentes en la elección .....	398
Gráfico nº 21.- ¿Cuándo pensó o decidió la elección de esta carrera? .....	404
Gráfico nº 22.- ¿En qué tipo de profesorado encajaría mejor? .....	418
Gráfico nº 23.- Distribución de la muestra según sexo .....	451
Gráfico nº 24.- Distribución de la muestra según localidad .....	451
Gráfico nº 25.- Distribución de la muestra según curso .....	452
Gráfico nº 26.- Categorías profesionales paternas .....	488
Gráfico nº 27.- Categorías profesionales maternas .....	489
Gráfico nº 28.- Nivel de estudios del padre (ambas muestras) .....	494
Gráfico nº 29.- Nivel de estudios de la madre (ambas muestras) .....	495

Gráfico nº 30.- Distribución comparativa entre la muestra de C.O.U. y 2º de Bachillerato y la submuestra que elige Magisterio según sus opciones de " Ciencias y Letras "..... 503

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge como consecuencia de una gran inquietud, un fuerte deseo que, con el transcurso de los años se ha ido convirtiendo en *leitmotiv* y razón de ser que ha conducido y centralizado todos mis esfuerzos. Tal inquietud consiste básicamente en indagar y tratar de descubrir o dilucidar los factores que influyen, de forma directa o indirecta, en la elección de la carrera de Magisterio.

Cuando cursé mis estudios de Magisterio, entre los años 1980 y 1983, que por entonces se denominaba *Profesorado de E.G.B.*, lo hice bajo una sola idea, la de intentar, con las fuerzas y los medios de que disponía, conseguir el "ingreso directo" en la docencia sin pasar por el obligado concurso-oposición para todos los profesores de E.G.B. o maestros que desearan incorporarse a la enseñanza pública como funcionarios del Estado. Así lo intenté y así resultó, afortunadamente, viéndome exento de tales pruebas e incorporándome dos años después como funcionario de carrera.

Lo relatado anteriormente viene a colación porque el impartir clases en la E.G.B. no era -o al menos yo así lo sentía- el fruto de una perentoriedad económica, o acaso la búsqueda de una vida independiente respecto de mi familia, sino unas ansias incontenibles de zambullirme en el mundo de la enseñanza, de los niños y escudriñar sus entresijos, empaparme de todo lo que concernía a ese mundo y aportar mi modesto y pequeño grano de arena a esa ingente tarea de todos, cual es la educación.

Por fin me puse a trabajar, y lo hice, al igual que todos los compañeros y compañeras que he conocido, con una enorme ilusión y poniendo todas mis energías en ello. Pensaba que nunca dejaría el Magisterio, que ya estaban colmadas todas mis expectativas y que aquel trabajo me realizaría personal y profesionalmente. Sin

embargo, al cabo de dos años, la plenitud perseguida, y tal vez conseguida, se tornaba en insatisfacción y ésta en dudas que, sin solución de continuidad, me llevaban a una nueva búsqueda.

El contacto diario con los maestros del centro y de otros colegios, así como el intercambio de impresiones con antiguos compañeros de carrera me iba proporcionando unos elementos de juicio que, sinceramente, no esperaba. Muchas de tales personas habían pasado o estaban pasando por el mismo mar de dudas en el que yo estaba y ya algunos habían iniciado una nueva andadura. Unos, los más, eligieron el camino del perfeccionamiento matriculándose en las Facultades de Pedagogía, de Psicología, de Historia, etc., con el firme propósito de "*ascender*" en la jerarquía docente y poder impartir clases en enseñanza media o, quien sabe, quizás universitaria. Otros, los menos, habían abandonado definitivamente la docencia y se habían incorporado a otros campos profesionales.

Cumplíndose en mi persona el viejo aforismo latino "*verba movent, exempla trahunt*", y por llenar un vacío que necesitaba, estudié Ciencias de la Educación y como culminación de ese proceso, decidí realizar los cursos de Doctorado. Fue en esos años cuando descubrí otras formas, otras perspectivas, desde las cuales observar mi situación y la de las personas que estaban en la misma que yo y fue entonces, con la ayuda de los profesores de la UNED, cuando me interrogué seriamente sobre las *causas* de todo lo que acontecía. Siempre me había formulado las interrogantes a partir de mi entrada en la vida profesional: ¿por qué no me satisface plenamente mi trabajo?, ¿acaso no soy un buen profesor?, ¿debería dedicarme a otra cosa?. Sin embargo, ahora comenzaba a modificar algunos términos y el campo que se iba abriendo a mi alrededor era tan asombroso como inquietante: ¿por qué estudié Magisterio?, ¿era realmente la carrera que yo deseaba hacer?, ¿qué factores, motivos o circunstancias me habían llevado a elegir esta carrera?, ¿fui consciente de lo que elegía y por qué lo hacía?.

Este nuevo rumbo, esta nueva orientación, me llevaba irremediabilmente a buscar las causas que mueven a una persona a hacer una u otra carrera, a estudiar cuáles son los factores intervinientes en el proceso de elección, en qué medida y hasta qué punto actúan esos factores. Todo esto, aplicado a la carrera de Magisterio, a la que yo había realizado, podía llevarme directamente a donde residen las claves, a nivel profundo, no sólo del porqué se elige el Magisterio, sus causas y factores condicionantes, sino también del peso real que dichas causas y factores puedan tener en la elección.

El nuevo trabajo que me había impuesto requería un análisis profundo, un estudio sistemático y riguroso de esta problemática, pero requería también de alguien que conociera bien el terreno y que me ayudase a caminar por él. Ya conocía a través de terceros el prestigio y la reputación de hombre estudioso, especialista en el campo de las Ciencias de la Educación, del Dr. D. Bernardo de la Rosa Acosta, pero lo que desconocía era precisamente que las cuestiones a las que yo aludía, habían sido y lo son en la actualidad, sistemática y rigurosamente estudiadas por él. Tras una serie de entrevistas y con la certeza, como buen investigador, de que siempre es posible descubrir cosas nuevas, por pequeñas que sean, que arrojen un haz de luz en el mundo de la Ciencia y el conocimiento, accedió amablemente a dirigir mi investigación y me animó a ello.

La hipótesis central de nuestra investigación, y teniendo como referente básico los trabajos del Dr. de la Rosa, es que *son los factores de índole socioeconómica y cultural familiar y los académicos del sujeto, los que primordialmente influyen y condicionan a los individuos a elegir la carrera de Magisterio, y no otros que generalmente se arguyen como la vocación, la preferencia o el gusto hacia la carrera, aunque éstos también tengan su peso.*

El trabajo está estructurado en dos partes bien diferenciadas: la *primera y teórica*, de revisión y análisis de la literatura que aborda los temas de la elección vocacional, el marco social en que ésta se desenvuelve, los jóvenes como grupo social directamente afectado por ella, los factores que influyen en la elección, así como de la carrera de Magisterio como ejemplo concreto y específico respecto a todos estos temas. La *segunda y práctica*, de trabajo de campo, de extracción, exposición, análisis e interpretación de los resultados. Tanto una parte como la otra llevan , además, una importante *carga personal de reflexión* basada, por un lado, en mi propia experiencia como alumno de Magisterio y maestro en ejercicio, y por otro, en el contacto personal que se ha mantenido en ocasiones con algunos encuestados y que nos han aportado elementos imprescindibles, no recogidos en ningún documento escrito pero no por ello menos importantes, que nos permiten interpretaciones más específicas o, en ocasiones, más libres o heterodoxas.

La parte teórica está estructurada o dividida en cuatro grandes apartados o bloques que van de lo general y global a lo particular y más específico. Un primer apartado se centra en el *marco social de la elección*. En él se abordará el contexto en el que se desenvuelve el sujeto que está en situación de elegir, la relación existente entre este marco social y la educación, así como aquellos elementos que mejor caracterizan la dinámica social, v. gr., la extensión de los medios de comunicación social o mass media, la crisis de valores, los cambios producidos en la familia, etc.

El segundo apartado se centra en la *Juventud*, como una de las partes constituyentes de la sociedad y etapa esencial del desarrollo de la persona. No cabe duda que la mayoría de la población estudiada en esta investigación son, además de estudiantes, jóvenes. Caracterizar la juventud actual, española y andaluza , será pues el objetivo del segundo capítulo.

El tercer apartado se refiere a la *problemática de la elección vocacional*. En él nos ocuparemos, a un nivel más concreto y una vez visto el marco global en el que se desenvuelve el joven, del período o períodos críticos en los que se va a producir la elección por determinados tipos de estudios, trabajos, etc.. Analizaremos, pues, el concepto de elección vocacional, su importancia, sus condicionantes y su sentido.

El último apartado teórico hace referencia al *Magisterio como profesión*. Abordaremos aquí la profesión de maestro, la cual será analizada desde varios puntos de vista , como profesión, como vocación, como campo especializado del conocimiento, su libertad y autonomía profesional, su prestigio social, etc., así como los factores que influyen en su elección. Como se puede ver, este bloque es imprescindible que sea tratado mirando tanto al campo profesional propiamente dicho como al del alumnado de Magisterio y futuros maestros.

La parte práctica, que supone el trabajo de campo y la *investigación propiamente dicha*, está centrada casi íntegramente en el *alumnado de la carrera de Magisterio de Huelva*. En primer lugar se abordará la configuración global de la investigación, es decir, el contexto en el que se inserta, la necesidad de tal investigación, los supuestos básicos, las limitaciones del estudio y se formularán los problemas a investigar y los objetivos e hipótesis de trabajo . En segundo lugar, se tratarán los aspectos metodológicos de la investigación, la técnica de recogida de información utilizada, su justificación, tratamiento y descripción, así como la población a la que va dirigida y la muestra seleccionada. En tercer lugar, se analizarán los resultados de la investigación en virtud de los datos y de las respuestas del alumnado de la carrera de Magisterio al cuestionario empleado.

Hemos de destacar también que, antes de la elaboración de las conclusiones, vamos a recoger las *tendencias vocacionales del alumnado de COU y segundo curso de Bachillerato LOGSE de Huelva y su provincia*, con el fin de entresacar los

posibles candidatos o futuros estudiantes de Magisterio y establecer un perfil comparativo, entre éstos y el resto de estudiantes de los mismos niveles, por un lado; por el otro, entre aquéllos ( es decir, los que dicen querer estudiar Magisterio ) y los actuales alumnos de la carrera. Creemos que su análisis puede reportar un enriquecimiento cualitativo del trabajo desarrollado, una mayor concreción y matización en las conclusiones y, por supuesto, una amplia gama de sugerencias que pudieran abrir vías de investigaciones futuras. Con estas intenciones se ha hecho.

Las redacción de las *conclusiones* supondrá un trabajo de *síntesis* donde se reflejen de manera clara y meridiana , la ratificación o confirmación, o quizás la discrepancia, oposición o rechazo, de las hipótesis de trabajo iniciales formuladas en esta investigación.

Por último, se incluye la *bibliografía* y *fuentes* consultadas en este trabajo, así como los *anexos* en los que se pueden ver los modelos de los cuestionarios empleados en la recogida de información.

**1ª PARTE**  
**CORPUS TEÓRICO**

**1.- EL MARCO SOCIAL DE LA ELECCIÓN**

# 1.- EL MARCO SOCIAL DE LA ELECCIÓN

## 1.1.- INDIVIDUO Y SOCIEDAD

Nos hallamos ante uno de los grandes temas que tantos debates y *encontronazos* ha suscitado entre los estudiosos e investigadores de todos los campos del conocimiento, desde todas las ramas de la Ciencia y del saber. No es nuestra intención entrar en ese debate, pero sí debemos hacernos eco de él, porque dicha polémica puede aportarnos algunos elementos necesarios para abordar, en su justa medida, los conceptos que vamos a tratar y, a partir de ahí, establecer nuestras propias propuestas.

Cada ser humano como ente indiviso, único e irrepetible posee unas características que constituyen o conforman su propia personalidad individual; sin embargo, este ser no vive aislado, sino que se relaciona dentro de un grupo o un conjunto de semejantes. Ya desde su nacimiento, la necesidad de los demás y el contacto con los otros es uno de los rasgos que le caracterizan. Así, las personas o mejor dicho, la personalidad del ser humano está compuesta por dos aspectos íntimamente unidos, *individualidad* y *sociabilidad*. Hasta aquí parece que, de forma lógica y coherente, no existe ningún tipo de duda al respecto; sin embargo, bastaría unas simples preguntas para entrar en la discusión: por ejemplo, ¿cada persona es tal y como es, independientemente de la sociedad donde viva?; ¿viene la personalidad dada desde el nacimiento o se adquiere y se va haciendo mediante el moldeamiento ambiental?; ¿existen circunstancias o factores que puedan influir significativamente en la configuración de la personalidad individual? y ¿en qué sentido, hasta qué punto o qué peso tiene dicha influencia?.

Como dijimos al principio, no todos los estudiosos están de acuerdo ante la cuestión de hasta qué punto los condicionantes ambientales, las circunstancias, la sociedad en definitiva, puede llegar a moldear, ahormar o configurar la personalidad individual. Siguiendo a Quintana <sup>1</sup>, se pueden hacer tres grandes grupos en cuanto a la reflexión y soluciones aportadas: por un lado se encuentran los que opinan que todo el desarrollo personal depende de los factores constitucionales, hereditarios y congénitos. Según ellos, no importa donde viva el individuo ni la influencia que el medio ejerza sobre él porque la naturaleza está por encima de todo eso y finalmente se impone. Se llega a hablar, v. gr., de *delincuencia innata*, de *fatalismo caracteriológico* o de *destino biológico* para demostrar precisamente el peso de la herencia, de lo natural sobre lo social.

Por otro lado están los que piensan que esos factores no cuentan en absoluto y que solamente intervienen causas externas, sociales y ambientales. En la actualidad es ésta una posición de moda y defendida desde muchos campos. Desde la Sociología, por ejemplo, se dice que la personalidad no es innata sino adquirida y determinada por la herencia cultural, por los modelos sociales de comportamiento que los grupos sociales crean y transmiten a sus generaciones posteriores. Desde la Psicología, los conductistas la han visto como algo pasivo e igual en todos los individuos al nacer y, por lo tanto, como algo maleable, manipulable desde fuera. También desde la Antropología se dice que es la sociedad la que hace la personalidad y no al revés.

Por último, nos encontramos con aquellos autores que adoptan una postura intermedia o ecléctica y piensan o defienden que en la formación de la personalidad individual no sólo intervienen factores de tipo hereditario o genético y factores de tipo ambiental,

---

<sup>1</sup> Vid. QUINTANA CABANAS, J. M. (1980): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Hispano Europea, pp. 69-77.

sino que además habría que añadir otros factores como los grupos a los que se pertenece o la experiencia singular que se dé en la vida propia y singular de cada persona.

Según lo anteriormente expuesto e intentando recoger aquello que de aceptable y coherente tiene cada teoría, podemos concluir que el ser humano como individuo, como persona individual, necesita desarrollarse, pero para hacerlo precisa del concurso, no sólo del otro ( sus padres, su familia, los demás, etc.) sino de todo lo que le rodea. Es en esta interacción en la persona entre su ser individual o individualidad y su ser social o sociabilidad, la forma y manera en que se contruye y se desarrolla la personalidad. Bajo este enfoque, admitiendo que cada persona nace con unas características y rasgos propios, su desarrollo pasa inexorablemente por el contacto con los demás, es decir, a través de la sociedad; sin embargo, aunque ésta condiciona en algunos casos, determina en otros e influencia siempre, el grado de tales influencias no es el mismo ni igual en cada persona, ni actúa en cada una de la misma forma o con la misma fuerza. Todo esto nos lleva a pensar que, admitiendo la interacción individuo-sociedad, admitiendo su complementariedad, cada persona posee rasgos comunes en virtud de ese cierto molde o influencia social, pero también cada persona posee características propias, no sólo aquéllas que traía por herencia, sino las que se han ido conformando singularmente en función de su interacción con el medio social.

Hemos afirmado que el ser humano vive en sociedad. Sería más correcto afirmar, concretizando, que el ser humano vive en grupos humanos, pero no considerados éstos como entes individuales, sino estructurados en *grupos sociales*. De este modo hemos llegado a definir lo que entendemos por sociedad y a evitar un riesgo en el que no queremos caer, la excesiva abstracción y generalización. Los grupos sociales son, por consiguiente, las verdaderas unidades sociales efectivas en las que se producen las relaciones humanas concretas y constituyen, en sus relaciones dinámicas, la sociedad. Los grupos sociales, según la anterior definición, influyen a los

individuos y éstos, a su vez, lo hacen a los grupos a los que pertenecen. Sin embargo, el grado de influencia es mucho mayor, más potente y permanente cuando va en la primera dirección, de los grupos a los individuos, que en la segunda.

La interrelación entre sociedad, grupos e individuos, se produce en una gran cascada. En ella, el individuo es influido directa e inmediatamente por los grupos primarios en los que está inserto, como la familia o los amigos. Pero a la vez, esta influencia que los grupos primarios aportan a los sujetos les viene dada por otros grupos más amplios a los que pertenecen, los grupos secundarios, tales como la escuela o la Iglesia. Estos, a través de una subcultura propia, imbuyen a los primarios, quienes a su vez impregnan y conforman a los individuos. Por último, es la sociedad global la que, a través de sus instituciones por ella creadas o a través de los medios de comunicación social, hacen llegar sus características formas y pautas culturales a los grupos secundarios.

La inserción de un individuo dentro de la sociedad, por lo tanto, se lleva a cabo mediante su entrada en la *cultura*. A este proceso de entrada en el marco global de la sociedad a través de la cultura es lo que muchos autores denominan socialización, proceso dinámico y de interiorización de pautas de conducta, normas y valores que constituyen el alma o núcleo básico de las instituciones sociales. Pero dentro de cada cultura surgen y se desarrollan *subculturas* que, según Horton y Horton son *un núcleo de normas más o menos divergentes compartidas por un grupo o categoría de personas de una sociedad*<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> HORTON, P. B. y HORTON, R. L. (1973): *Introducción a la Sociología*. Buenos Aires:

El Ateneo, p. 10.

Estas normas o pautas culturales no son algo superficial o simplemente epidérmico respecto a los sujetos, sino que los penetra y los envuelve de su savia hasta lo más profundo de su ser.

Las particularidades de cada cultura se transmiten, o dicho de otro modo, son asimiladas por las personas a través de sus instituciones, sus creencias religiosas o morales, sus valores o sus conocimientos. Esta transmisión se lleva a cabo a través del proceso generacional y es adquirido también por las futuras generaciones, produciéndose así lo que se ha dado en llamar la herencia cultural y que Margaret Mead resumía en su acertada frase "*somos nuestra cultura*"<sup>3</sup>.

Desde el punto de vista de la herencia cultural o social, hay unos elementos psicológicos comunes interindividuales que se manifiestan, salvando las particularidades, en un estilo de vida, en un conjunto de rasgos que constituyen la base de la personalidad de los miembros del grupo, la matriz dentro de la cual se desarrollan los rasgos de nuestro carácter y que ciertos autores llaman *personalidad básica*. Esta base constitutiva de la personalidad que nos hace ser como todas las personas, como algunas otras y como ninguna otra, no viene producida solamente por el proceso de socialización, sino también porque es más o menos confusa o abiertamente descubierta por el individuo, aceptada y transformada en modelo o norma de actuación.

Vista de este modo, la consideración de la personalidad básica puede marcar decisivamente la valoración que se tenga o se haga de las distintas profesiones o estudios, dentro de un determinado contexto social y también puede suponer el núcleo básico de referencia de las expectativas, intereses o trayectoria profesional de los miembros que componen dichas profesiones.

---

<sup>3</sup> Cit. por DUFRENNE, M. (1972): *La personalidad básica*. Buenos Aires: Paidós, p.21.

## 1.2.- SITUACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

Parece un hecho patente que la educación del ser humano está fuertemente influenciada y condicionada por el modelo social perseguido por la sociedad global, concebida en su conjunto. Ahora bien, este condicionamiento no debiera entenderse ni significar la negación a la singularidad de cada persona, a lo individual, ya que como se verá más adelante, lo individual y lo social son, en definitiva, complementarios.

La educación se desarrolla siempre en una situación social en la que se entabla una interrelación dialéctica entre las coordenadas espacio-temporales de la estructura social por un lado, y las percepciones y vivencias del individuo concreto por el otro. En esta interrelación dialéctica de ambas variables se fragua el sistema de fuerzas que actúan como posibilitadoras o limitadoras de la personalidad humana, como individualidad y como modelo social.

Para Medina Rubio, los ingredientes de la estructura sociológica de una situación social, siempre desde una perspectiva educativa, son cuatro <sup>4</sup> :

- a) La objetividad de lo social. Esta supone lo externo al individuo, la realidad en que se halla situado.
- b) El haz de posibilidades que se ofrecen al sujeto desde una concreta y determinada realidad social.
- c) La pretensión del sujeto ante esta situación social, es decir, su proyecto personal de vida.
- d) La instancia personal que define su modo de estar en esa situación, es decir, su libertad para tomar las decisiones.

---

<sup>4</sup> MEDINA RUBIO, R. (1981): "Situación social y educación personalizada", *Revista Española de Pedagogía*, nº 153, jul.-sept., pp. 113-125, p. 116.

Lo social, por tanto, es una realidad externa al ser humano, compuesta por multitud de factores: culturales, sociales, económicos, políticos, ideológicos y morales, que enmarcan y condicionan la vida humana. El comportamiento humano, por consiguiente, se ve influido por los demás, aunque el sujeto no sea consciente de ello, en muchos casos. Recordando las palabras de Yela, "*el hombre no puede huir de los otros porque los lleva dentro, constituyéndolo*"<sup>5</sup>.

Aunque no es la única dimensión fáctica importante del proceso de socialización de la persona, la consideración de la situación social en la que se encuentra es básica, y además un elemento imprescindible en el planteamiento educativo de toda sociedad. En este sentido, corresponde a la Sociología de la Educación determinar y fijar el modo y el grado en que se realiza el influjo de lo social sobre lo educativo o la función que a la educación le corresponde en el proceso de socialización del individuo.

Aquí entramos en una idea de la que muchos autores están convencidos, y es el influjo que la educación ejerce no ya en los sujetos considerados aisladamente, sino en el medio social. Los seres humanos serían, pues, un producto de su educación. La sociedad realiza un influjo sobre los hombres y los moldea, pero a su vez la educación moldea a la sociedad. Como se ve, la educación es el principal agente de cambio social, con lo que se pone de manifiesto la íntima relación entre poder y educación.

Como nos dice González-Anleo<sup>6</sup>, el sistema educativo desempeña una función de primer orden en la obtención del consenso político, ya que aquél es el encargado de

---

<sup>5</sup> YELA, M. (1979): *La libertad en el proceso educativo*. Madrid: Algar, p.16.

<sup>6</sup> Cfr. GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1985): *El sistema educativo español*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, pp. 19-20.

crear la socialización necesaria de esos valores y evidencias colectivas, garantizar el consenso y provocar la lealtad hacia el país y sus instituciones. A su vez, también juega la educación un rol importante en la integración social y en el reclutamiento político.

Uno de los aspectos claves de la educación y de la orientación como parte inherente al proceso educativo, se halla precisamente en capacitar o suministrar al ser humano los mecanismos que le permitan ver, reconocer y valorar en su justa medida los condicionantes de su propia libertad, así como el margen y la zona de autonomía de que dispone para poder decidir o elegir en consecuencia.

### 1.3.- EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Parece existir una clara correlación entre estos dos conceptos, educación y desarrollo, y además en un doble sentido, es decir que el mejoramiento de la primera contribuye al aumento de la segunda y que, a su vez, el progreso o prosperidad trae consigo el incremento en el esfuerzo y en el gasto destinado a la educación. La educación es causa y efecto del desarrollo y éste es efecto y causa de la educación.

El desarrollo económico de un país depende de multitud de factores que según Vaizey se sintetizarían en cuatro, a saber <sup>7</sup> : el crecimiento de la fuerza laboral, la acumulación de capital físico, el aumento del conjunto de conocimientos y las cualificaciones profesionales al alcance de la comunidad. De todos ellos, los dos últimos están íntimamente ligados al grado de educación y desarrollo cultural de un país, por lo que buena parte del crecimiento de dicho país se debe a factores humanos y no sólo a efectos de producción en sentido netamente económico.

Estas ideas sobre la consideración del capital humano como uno de los ingredientes fundamentales sobre los que cimentar el desarrollo de un país se pusieron por primera vez de manifiesto en unas investigaciones económicas durante los años 1899 y 1935 en Estados Unidos y han sido confirmadas posteriormente en otros países. En ellas se demostró que dos tercios de la producción habían de atribuirse, junto al perfeccionamiento técnico y a la mejor gestión empresarial, a una mayor preparación cultural de sus obreros.

---

<sup>7</sup> Cit. por QUINTANA CABANAS, J.M.: *Ob. cit.*, p. 235.

Por todo ello, la educación además de ser un factor importante de *consumo*, en tanto se recibe como algo que mejora generalmente al individuo y que contribuye directa e indirectamente a proporcionar bienestar humano, ha venido siendo también un factor importantísimo de *inversión*, tanto individual como colectiva, que proporciona una rentabilidad muy alta, aunque no se traduzca de forma inmediata y a corto plazo sino de forma mediata, a largo plazo. Se gasta en educación porque efectivamente se espera que tal esfuerzo o sacrificio se vea compensado con una buena situación profesional o económica que, a la postre, redundará en una mejora de la posición social y económica del individuo o de un incremento en el rendimiento económico del país. Esta rentabilidad puede ser constatada por varios procedimientos y en multitud de ejemplos que, aunque no es nuestra intención detenernos demasiado en ello, sí apuntaremos algunos. Baste consignar, en lo que al aspecto colectivo se refiere, el hecho de que en los países donde hay mayor cantidad y calidad de educación, también hay una mayor productividad y Renta Nacional. Por otro lado, la educación recibida tiende a producir beneficios mayores con el paso de los años, aunque no en una proporción perfecta.

Este nuevo énfasis dado en casi todos los países desarrollados y en vías de desarrollo del mundo, a la política pública sobre la potenciación de la educación como *conditio sine qua non* para el pleno desarrollo nacional, junto al aumento de las aspiraciones educativas de padres e hijos y a la expansión demográfica, que ha actuado como multiplicador cualitativo, han supuesto las causas y razones fundamentales de la demanda social de educación <sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> COOMBS, P. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, pp 30-31.

Vistas así las cosas, bastaría con insuflar dinero en educación para que las expectativas económicas aumentasen cuantitativa y cualitativamente, tanto a nivel individual como colectivo. Sin embargo, no es tan fácil la resolución de los problemas económicos o de desarrollo general de los países ya que surgen dificultades, dilemas, inconvenientes y asuntos que ponen en cuestión este estado de cosas. En primer lugar hay que contar con la necesidad en la que se encuentran las personas y los países de atender prioritariamente a otros gastos más perentorios. En segundo lugar, y después de un período larguísimo desde la Segunda Guerra Mundial hasta la década de los ochenta, y muy especialmente durante los años sesenta y setenta en que los economistas del mundo apostaron de forma clara y meridiana por la inversión en educación, no parece notarse últimamente tanto optimismo y euforia. Al menos no se ve una relación tan clara y directa en el binomio educación-desarrollo.

Según Quintas, dos hechos parecen ser los causantes de estas incertidumbres: por un lado, la demanda de trabajo cualificado, de trabajo en relación a los estudios cursados, no se corresponde con la oferta. Esto es así, como apuntábamos antes, por el espectacular aumento de ésta. Por otro lado, también está ocurriendo en muchos países que se exige para cubrir un puesto de trabajo una titulación formal muy superior a la que debiera corresponder a dicho puesto. Esto está produciendo una inflación, una "titulitis" que trae como consecuencia un incremento de la cantidad ( y calidad ) de educación y, a su vez, un subempleo y por ende un derroche económico <sup>9</sup>.

Tal situación está provocando en la sociedad actual, y de forma muy especial en las capas más jóvenes de ella, una gran desilusión y frustración pronosticadas ya por Rosa Acosta hace casi veinte años.

---

<sup>9</sup> Cfr. QUINTAS, J. R. (1983): *Economía y educación*. Madrid: Pirámide, pp. 121-126.

Para él, la educación no puede ser remedio a todos los males puesto que, al fin y al cabo, es parte del sistema, o mejor dicho, un subsistema que sufre los embates del sistema social en su conjunto <sup>10</sup>.

Es difícil dar respuesta a tales problemas, incluso ya es difícil resumir la gran cantidad de variables que pueden intervenir en la relación que se establece entre la educación y el desarrollo. Creemos que nuestras miras debieran dirigirse, para intentar comprender este problema y atisbar alguna solución, a la política educativa que se diseña, se hace o se sigue en los diversos países. El capital humano del que hemos hablado, no se aprovecha racionalmente, y esto es un hecho. Muchas veces, y a pesar de una suficiente inversión en educación, no se logran los objetivos de adecuar estudio y trabajo. Para ello serían necesarias, al menos, dos condiciones: de un lado, una planificación previa que estableciera o adecuara, lo más fielmente posible, enseñanza y trabajo con exigencias profesionales y aptitudinales. De otro, un sistema de orientación eficaz que permitiera hacer realidad la igualdad de oportunidades en su sentido más profundo de no discriminar, no ya en la entrada sino en el acceso al mundo laboral, a las clases sociales más desfavorecidas y evitar, al menos, que no se pierdan las personas más cualificadas para los distintos puestos de trabajo.

---

<sup>10</sup> Vid. ROSA ACOSTA, B. de la (1978): *Aspectos económicos y sociales de la actividad educativa*, Universidad de Valencia, pp. 4 y ss.

## 1.4.- EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN SOCIAL

Como se ha dejado entrever en el apartado anterior, la consideración de la educación como factor importante de desarrollo, al margen de los desajustes que pueda haber - que de hecho los hay - y de los grandes problemas económicos por los que atraviesan en la actualidad la mayoría de los países del mundo, parece evidente. Sin embargo, también es verdad que no puede ser la panacea que muchos pensaban ni el antídoto contra el paro laboral o las desigualdades sociales, por nombrar algunos ejemplos de los problemas y desajustes con que nos enfrentamos en la actualidad.

Convendría antes que nada, definir y delimitar algunos conceptos (como el de *estatus y clase social*) que se utilizarán a menudo y que constituyen la base para adentrarnos de lleno en este y otros apartados. Suele ser Ralph Linton uno de los puntos de referencia en los estudios del estatus social, porque definió el concepto relacionándolo con el de función (equivalente a lo que ahora llamamos rol social) y con los criterios de aspiración de estatus. El estatus para él *representa la posición del individuo en relación a toda la sociedad* <sup>11</sup>. Parkin refiere que así como la clase tiene un componente económico y se define por la situación ante el mercado, el estatus es el prestigio que no siempre está relacionado con una posición de clase <sup>12</sup>. Estatus y clase social son conceptos que no se identifican. De lo que resulta que estatus es la posición en una escala de prestigio social. Clase social es la posición en el orden económico: uno de los órdenes del prestigio social.

---

<sup>11</sup> LINTON, R. (1972): *Estudio del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 122.

<sup>12</sup> Cfr. PARKIN, F. (1978): *Orden político y desigualdades de clases*. Madrid: Debate, pp. 43 y ss.

En la sociedad contemporánea los estatus se manifiestan como elementos objetivos, simbólicos y móviles. En cuanto al primero de los caracteres, la objetividad del estatus quiere decir que éste comporta una evaluación social externa, la de los miembros de la sociedad, donde cada uno posee su estatus. Por valor simbólico se entiende que los signos externos del mismo ( comportamientos sociales, hábitos indumentarios, etc.) son asumidos y experimentados por los actores como reveladores de una determinada condición social. Por último, la movilidad de los estatus puede ser intergeneracional o intrageneracional, vertical u horizontal.

Así pues, la educación puede ser también un factor importante de *promoción social*, entendido en un sentido amplio, como el ascenso o elevación desde un cierto estrato o estatus social a otro considerado superior por el conjunto de la sociedad. La tradicional forma de promoción social hasta la sociedad industrial fue la influencia de la familia. El nacimiento en el seno de ella o la presión que ésta pudiera hacer por sus miembros determinaba, en cierta manera, la ascendencia o no en la rígida estratificación social de entonces, salvando ,claro está, las peculiaridades y obstáculos que aquella sociedad planteaba . Con la llegada de la industrialización, el cambio social se hace patente y la sociedad estamental se va derrumbando, apareciendo una nueva forma de división o estratificación social y con ella la aparición de nuevos componentes que ya no reciben el nombre de estamentos sino de clases sociales. T. Parsons llama estratificación a *la ordenación diferencial de los individuos humanos que componen un sistema social dado y el orden de superioridad o inferioridad recíprocas* <sup>13</sup>. A. Sorokin define la estratificación social como *la diferenciación de una determinada población en clases jerárquicas superpuestas*, de lo que se deduce que la estratificación es un concepto más amplio que el de los grupos y clases sociales, ya que es la disposición vertical de los mismos <sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> PARSONS, T. (1967): *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Paidós, p. 62.

<sup>14</sup> SOROKIN, A. (1961): *Estratificación y movilidad social*. México: UNAM, p. 15.

Respecto a las clases sociales, es difícil aventurar una definición dado el carácter difuso de las mismas en la actualidad, como afirma García San Miguel, el cual también asegura que cualquier teoría tendría un sentido meramente aproximativo <sup>15</sup>. En un sentido lato, las clases sociales están constituidas por colectivos impersonales y no bien definidos, a gran escala, de carácter semiabierto, cuyos miembros ostentan una parecida posición social, mantienen un estilo de vida y una conciencia de clase y se autoprotegen en la defensa de intereses comunes, adoptando a tal efecto con frecuencia actitudes endogámicas.

La explicación de estas notas peculiares de las clases sociales de una época no puede hacerse sino desde la comparación con las clases de épocas anteriores en una interpretación del excursus histórico de las mismas. En la actualidad, las clases sociales no ofrecen el diseño acabado que quería encontrar Marx y que ya empezaba a entrever Weber. Las clases sociales son cualquier cosa menos un marco de trazos gruesos y bien delimitados; las aspiraciones de clase son menos radicales que en épocas anteriores. Las clases sociales en sus reivindicaciones se marcan conquistas por etapas. Hay que valorar la astucia del capitalismo en esta merma reivindicativa de las clases sociales introduciendo el fenómeno del consumismo de masas. El capitalismo pone el consumo al alcance de todos, en mayor o menor medida; los trabajadores se sienten más satisfechos, abandonan las grandes reivindicaciones y ponen sus sentidos en alcanzar la cota siguiente de bienestar, que el capitalismo con enormes gastos de publicidad y nuevas y cómodas formas de endeudamiento les hace ver que también está al alcance de sus manos. Decía Herbert Marcuse que el hombre se había metido en el túnel unidimensional de la cantidad, abandonando la cualidad <sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Cfr. GARCÍA SAN MIGUEL, L. (1990): *Consideraciones para una definición de la clase social*. En vol. col. de A. J. Arnaud (ed.), pp. 101-126, p. 115.

<sup>16</sup> Cfr. MARCUSE, H. (1985): *El hombre unidimensional*. Barcelona: Orbis, pp. 156 y ss.

La conciencia de clase no está en relación con el desarrollo del capitalismo, sino que el capitalismo, cuyos frutos se dejan sentir en las clases trabajadoras, hace que se olvide esa conciencia de clase. Baste aquí, por ahora, recordar que el ascenso social aunque no depende enteramente de la cuna o el linaje, aún tiene lugar fuera del sistema educativo y es la riqueza su motor fundamental. Sin embargo, las sociedades postindustriales evolucionan hacia la consecución de la elevación social a través de la valoración de dos nuevos agentes que, aunque diferentes, van íntimamente relacionados entre sí: *la meritocracia y la igualdad de oportunidades*.

El término meritocracia hace referencia -siempre dentro de nuestro ámbito educativo- al hecho de que son el mérito y la valía personal los que deben situar al individuo en la jerarquía social y no otros como la riqueza, el nacimiento o la pertenencia a un sector social, económico o político determinado. El agente encargado de valorar dicha valía y merecimiento es la escuela, la institución escolar, la cual se encargaría de situar socialmente a los individuos en función de lo que cada cual sea capaz de llegar a ser. Este enfoque meritocrático debiera ser, para que sus resultados fueran justos por derecho, consecuencia implícita y explícita de una igualdad de oportunidades educativas de todos los componentes de la sociedad, cosa que no es tan fácil y patente como en un principio se pensaba.

La igualdad de oportunidades consiste, como dice Ortega <sup>17</sup>, no sólo en la igualdad formal de acceso a la educación o el establecimiento de la escolaridad obligatoria y gratuita, sino en facilitar el acceso a la educación preescolar a las clases

---

<sup>17</sup> Cfr. ORTEGA, F. (1976): "Educación , movilidad social y selectividad". *Bordón*, 213, may.-jun., pp. 181-202.

más desfavorecidas, proporcionar la más alta calidad posible de enseñanza y acabar con las superestructuras e infraestructuras sociales injustas que mantienen o reservan las posiciones sociales de partida.

Como se puede advertir, aun admitiendo como buen sistema de promoción social la meritocracia basada en la igualdad de oportunidades, muchos investigadores se han cuestionado estas tesis basándose en serias dudas que la simple teoría esbozada no puede explicar. Así por ejemplo, la aparente y teórica igualdad de oportunidades y la promoción social de los estratos más bajos de la sociedad, basados en la meritocracia, están siendo sustituidas por una desigualdad, no ya a la entrada o en el proceso del sistema educativo, sino a su salida, de tal forma que en tanto la élite política, burocrática o académica valida su posición previa con una titulación que certifica su mayor inteligencia, las que proceden de un origen social más alejado de la élite, de estratos sociales más débiles, se encuentran con que su igual situación con el sistema meritocrático de la enseñanza no conlleva las mismas funciones que para las primeras.

Otros autores como Naville piensan que la igualdad de oportunidades es un derecho pero no un hecho debido a una serie de condiciones entre las que destaca la función de *criba* y de selección que cumple el sistema escolar manteniendo en su lugar los grados de desigualdad social y corrigiendo, en ocasiones, el efecto estabilizador de esos grados mediante válvulas de seguridad como la orientación y la elección, aunque fuertemente controladas por la sociedad. De esta manera la libre elección se convierte en un determinismo gradual, por etapas <sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Cfr. NAVILLE, P. (1975): *Teoría de la Orientación Profesional*. Madrid: Alianza, pp. 255-263.

Pese a los desajustes y desequilibrios que puedan producirse, al excesivo énfasis puesto en la educación como principal motor de promoción social, sigue siendo ésta uno de los bienes más demandados por la sociedad, a todos los niveles y en todas sus formas. Creemos, por tanto, que hoy por hoy se mantienen vigentes las reflexiones que hacía Faure al hablar de la importancia que la educación tiene y tendrá en la promoción social: "*La demanda social de educación crece constantemente. Los alumnos de un nivel tienden hacia el nivel superior. La aspiración general de los padres en la actualidad es desear para sus hijos una educación superior a la suya. La instrucción está considerada como la principal palanca de la movilidad social, aun cuando las perspectivas que se supone va a abrir resulten ser ficticias*" <sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> FAURE, E. et al. (1978) : *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza, p. 84.

## 1.5.- EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

La implantación del término *cambio social* se debe a W. F. Ogburn que escribió en 1922 la obra *Social change* para estudiar los factores que influyen en la evolución de los sistemas sociales. Con anterioridad se habían empleado otras expresiones referentes a la misma idea que nos parecen más desafortunadas como *evolución* ( empleada por los llamados darwinistas sociales ), *desarrollo*, *progreso* o *proceso*.

Haciendo un breve recorrido histórico, el cambio es un tema conectado con las primeras reflexiones filosóficas. En los filósofos antiguos, los presocráticos, hay una preocupación por el cambio físico o cosmológico; la pregunta clave es la pregunta sobre el *arjé* o principio constitutivo de la naturaleza, la captación de lo sustancial y estático en el mundo del cambio constante. El cambio social está presente en la filosofía clásica griega: cuando Platón y Aristóteles tratan de explicar la teoría de las formas de gobierno lo hacen a través de la dinámica de las clases sociales que se suceden en el ejercicio del poder político.

El cambio social será elevado, como objeto de conocimiento, a un análisis más sistemático por los pioneros de la sociología política, como Bodino o Montesquieu.

Ya en el siglo XIX, con A. Comte, el cambio social se constituye en concepto sistemático, ya que será uno de los temas clásicos de la naciente ciencia sociológica, de la que una parte ( la sociología estática ) se dedicará al estudio de las condiciones de existencia de las sociedades, y la otra ( la sociología dinámica ) al de las leyes que regulan la evolución de tales sociedades.

En la actualidad, el tema del cambio social no falta en las obras generales de los sociólogos. R. Nisbet lo define como *una sucesión de diferencias en el tiempo en una identidad persistente*. Es ésta una de las definiciones más citadas por los sociólogos porque ha sabido captar y decir en pocas palabras lo que es esencialmente el cambio en la sociedad, que gira sobre dos polos antagónicos: la identidad de una realidad que cambia en el tiempo <sup>20</sup>.

De lo que llevamos visto hasta ahora se desprende claramente la fuerte relación e influencia mutua que sociedad y educación tienen entre sí. Pues bien, una de estas determinantes relaciones es la que se establece entre la educación y su contribución al proceso de cambio social actuando básicamente en un doble sentido: como agente de cambio y, al tiempo, como transmisora y conservadora de las estructuras sociales.

Por un lado, la educación conserva y transmite todo el conjunto de pautas, valores, creencias, etc. que la propia sociedad ha ido creando a través del tiempo, generación tras generación, con lo cual se convierte en un poderoso factor o agente de continuidad y reproducción social. Autores como Durkheim señalan, bajo esta visión básica de la educación, su función de adaptación social, como elemento capaz de formar a las nuevas generaciones desde la perspectiva vital de la generación adulta a través de la transmisión de los valores, pautas de conducta, etc. de ésta. Dicha función es perfectamente legítima e incluso necesaria en tanto que proporciona unos ciertos aspectos básicos humanizadores del sujeto y, por lo tanto, ha de ser vista sin ningún ánimo peyorativo por nuestra parte.

---

<sup>20</sup> NISBET, R. , KUHN, T. S. Y WHITE, L. (1988): *Cambio social*. Madrid: Alianza Universidad, p. 12.

Sin embargo, puede ocurrir y así sucede *de facto*, que la educación no haga otra cosa más que esto, con lo que se constituye en un freno y en un impedimento para la evolución y el cambio social. Es entonces cuando la educación se anquilosa, se estrangula y se produce una cierta inadaptación a las nuevas necesidades sociales.

Por otro lado, la educación puede y llega a ser un potente agente de cambio social que promueve, acelera, transforma o renueva las estructuras sociales existentes. Tal cambio se produce en una continua lucha entre las fuerzas que actúan como transmisoras y perpetuadoras de las estructuras sociales y aquellas otras como los avances culturales o los avances y cambios que afectan a las instituciones, la política o la organización económica. Esta continua lucha deviene en un desequilibrio entre ambos vectores y en el planteamiento de una nueva adaptación, o mejor aún, una *readaptación cultural*.

Junto a estas dos visiones en la relación entre educación y cambio social, hemos de hacernos eco de la de aquellos autores que, no limitándose sólo a constatar la contribución de la educación al cambio social, su ritmo o dirección, defienden y ponen el énfasis en la necesidad de que sea la educación la que frene de alguna manera el acelerado proceso de cambio social que vivimos en la actualidad. Así se expresa López López <sup>21</sup> cuando afirmaba que *"en una sociedad en transición, como la nuestra, si ha de perdurar, ha de estar segura de un núcleo de valores para ser capaz de resistir a la fuerza disgregadora del cambio. En periodos de profundos cambios culturales, la familia (y la educación también) , como agentes de continuidad y transmisión culturales, tiende a estabilizarse y ser rechazada. Pero es precisamente en estos momentos donde su acción es más precisa"*.

---

<sup>21</sup> LÓPEZ LÓPEZ, E. (1979): "Incidencia de los cambios familiares en el desarrollo del niño". *Bordón*, 229, sept.-oct., pp. 281-291, p. 287.

Otros, como Rosa Acosta, van algo más allá y nos advierten del peligro que un cambio social excesivamente rápido pudiera tener sobre la cultura, la educación y sobre la sociedad en general. Incluso llega a cuestionarse sobre la viabilidad general del cambio concebido, como en muchos casos desgraciadamente ocurre, como un fin en sí mismo, como cambio por el cambio <sup>22</sup>.

Creemos y estimamos que en la actualidad es necesario reafirmar el papel de la educación y de la escuela para que, sin perder el esencial e ineludible diálogo con la sociedad en que se encuentra inmersa, sea capaz de actuar con la suficiente autonomía e independencia y así ofrecer a los sujetos una formación para la reflexión crítica del mundo en que vive y de sí mismo, que le ejercite y prepare en la responsabilidad y el compromiso y que, en definitiva, desarrolle y estimule su capacidad de elección y decisión. Para ello, el sistema educativo tiene ante sí una difícil tarea cual es la de desprenderse de los moldes sociales que lo encorsetan y aprisionan, así como de las fuerzas e intereses políticos, económicos o de clase que tiran continuamente de él.

---

<sup>22</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la (1985) : "Desempleo y profesionalización pedagógica". *Bordón*, 257, mar.-abr., pp. 231-232.

## 1.6.- LA EXPLOSIÓN DE CONOCIMIENTOS

Desde principios de nuestro siglo XX, y sobre todo a partir de su segunda mitad, la aceleración e incremento de los conocimientos ha seguido unos parámetros que, en términos matemáticos, bien podrían definirse como de "*progresión geométrica*". Baste como ejemplo el hecho, según apuntaba Reuchlin de que cada diez años se dobla el volumen de conocimientos y de que aquí al año dos mil, casi se multiplicarán por ocho. Este rápido progreso en el mundo de los conocimientos, de las ideas y de la ciencia, que en la actualidad se traduce en un imparable desarrollo tecnológico, acelera a su vez, de forma directa, el avance económico y social de los países y sociedades modernas <sup>23</sup>.

Sin embargo, las repercusiones de esta expansión o *boom* científico y tecnológico, que para muchos autores supone la tercera gran fase del proceso de Revolución Industrial iniciada a finales del siglo XVIII, puede acarrear sobre los distintos aspectos de la vida de las personas, son merecedoras de estudio y atención. Algunos de tales aspectos, no ya por ser objeto de nuestra investigación sino por su importancia intrínseca, son la educación - considerada *in genere* - y la orientación como parte del proceso educativo inherente a ella.

Uno de los principales problemas consecuentes de los grandes avances en el mundo de los conocimientos es la asimilación de tales conocimientos, no sólo para la población en general, sino para la población estudiantil y la comunidad científica en particular.

---

<sup>23</sup> Cfr. REUCHLIN, M. (1974): *Enseñanza y orientación escolar en el futuro*. Madrid: Publicaciones I.C.C.E., p.14.

Derivados del anterior, los claros problemas de aprendizaje con que nos encontramos al acceder a cualquiera de las parcelas del mundo de los conocimientos. La magnitud y extensión de tales conocimientos, la multitud de puntos de vista, la relatividad, la incertidumbre y a veces la contradicción entre ellos hace que, en muchas ocasiones, la línea divisoria de los contenidos sea confusa y poco clara.

Los problemas de adaptación que, en particular para la población joven, pueda traer consigo una laberíntica difuminación de los conocimientos y un extremado parcelamiento del mundo científico, puede hacerle perder el *norte* vocacional y sumirle en un torbellino, una vorágine de estudios y un caos o desorden decisional.

Ante estos posibles problemas arriba señalados, podemos y debemos hacer algunas reflexiones para intentar extraer nuestras propias conclusiones. En primer lugar, destacar el decisivo papel que la educación y la orientación deberán jugar en la carrera del individuo, desde los primeros años de la escolaridad obligatoria hasta los primeros pasos de su vida profesional, guiando su proceso de aprendizaje y enseñándole a vivir en un mundo cambiante.

En segundo lugar, la consideración de la educación, hoy más que nunca, como algo permanente en virtud de los profundos, constantes y acelerados cambios científico-técnicos y culturales a que nos vemos sometidos.

En tercer lugar, y como consecuencia de la anterior, el planteamiento de los años anteriores a la entrada en el mundo profesional, no como estadios o etapas definitivas ni cerradas, sino como un *continuum* inacabable del proceso educativo.

Por último, señalar y advertir del carácter efímero, no permanente, del espectro del mundo profesional, fruto de la incidencia que la revolución técnica y científica tiene en la estructura y en la movilidad ocupacional y que hace que muchas de las

profesiones que en el futuro ejercerán los actuales estudiantes de primaria, no existan aún.

El reto para la educación está ahí y consiste, entre otras cosas, en adecuar la educación actual del individuo con el presente del mundo profesional pero intentando prever el futuro. Para ello habrá que concebir una orientación que no sólo refleje el estado actual del mundo académico y profesional, sino sus posibles cambios, por lo que se hace necesaria la colaboración y coordinación de todas las fuerzas sociales, políticas y económicas implicadas. Por otro lado, también habrá que atender a una educación en la que se presenten al individuo estrategias que le permitan abordar con la máxima autonomía posible su propio aprendizaje presente y futuro y que le posibiliten *aprender a aprender*.

## 1.7.- INDUSTRIALIZACIÓN Y URBANIZACIÓN

Según Chordá, para que se inicie el proceso de industrialización es necesario, no que existan recursos naturales o abundante población, sino que haya acumulación de capital. La industrialización pues, se presenta como un fenómeno de concentración geográfica, técnica y financiera, cuya principal finalidad es la de elaborar productos y generar beneficios. Así pues, el término industrialización como el de urbanización van íntimamente relacionados por ser este último una consecuencia del primero <sup>24</sup>.

Aunque no es requisito imprescindible la concentración de población para que se produzca el fenómeno industrializador, éste siempre acaba generando tal concentración demográfica y, con ella, el proceso urbanizador debido a la necesidad de mano de obra, lo cual generará a su vez la necesidad de transportes y comunicaciones para dicha población, viviendas y servicios de todo tipo que hagan posible la vida de esta masa humana.

Este proceso de concentración de población en determinados núcleos se ha efectuado principalmente en función del trasvase demográfico de otros lugares, predominantemente desde las zonas rurales. Este fenómeno de éxodo rural ha provocado, entre otras cosas que luego veremos, un vacío importante en muchos pueblos y aldeas, que en algunos casos ha llegado a ser brutal, además de una fuerte recesión y abandono de muchas zonas rurales.

---

<sup>24</sup> CHORDÁ, F. et al. (1983) : *Diccionario de términos históricos y afines*. Madrid: Istmo, p. 167.

La avalancha humana que desembocaba en las ciudades ha ido desbordando su casco primigenio y creciendo de manera desordenada y descontroladamente a la luz de un proceso de suburbanización de indudables consecuencias para su población.

Nos interesa especialmente aquí estudiar estos dos procesos, industrialización y urbanización, porque estimamos que las diferencias entre ambientes sociogeográficos, además de ser evidentes -aunque cada vez menos, como se verá- pueden condicionar, influir o determinar una cierta característica configuración de la personalidad. Por ello es imprescindible que intentemos definir y describir el ambiente urbano y el ambiente rural, con el fin de entresacar, lo más explícitamente posible, el perfil de sus poblaciones con vistas a establecer diferencias en cuanto al reclutamiento del Magisterio y, si así fuera, estimar el peso real que dichos ambientes tienen dentro de la elección vocacional y su peso en el Magisterio.

Hemos de tener presente que dichas caracterizaciones son, en muchos casos, estereotipos. Estas formas o modelos absolutos quizás no se den así en la realidad. Las diferencias que se establecen son más de grado que dicotómicas.

El ambiente sociogeográfico rural se ha caracterizado siempre por un predominio casi total del sector primario -agricultura, ganadería, pesca, minería y caza- frente a los sectores secundario y terciario. La vida diaria suele ser monótona debido a una cierta simplicidad de la vida social, lo que lleva a un cierto estatismo, a un cierto orden inmutable o poco perceptible a corto plazo en las estructuras y relaciones económicas, sociales y culturales de la vida rural. El carácter familiar impregna la vida en los pueblos, el contacto interpersonal es más frecuente e intenso por lo que las relaciones afectivas son de gran riqueza. Sin embargo, también ese carácter familiar o más íntimo de la vida social lleva a un mayor control de la moralidad, incluso a dotar la vida de un significado cuasi-religioso. Las relaciones son más estrechas y las capas

jóvenes de la sociedad, criadas en el seno de redes familiares bastante extensas, aparecen más dependientes de su familia.

En los ambientes urbanos hay una mayor diversificación cultural, económica y social, por lo que el dinamismo general es mucho mayor que en el ambiente rural. El peso del sector primario es casi nulo, frente al auge de los sectores secundario y terciario, y fundamentalmente de éste último. La familia suele ser más reducida e inestable y la comunicación entre sus miembros es menor, reduciéndose sólo al ámbito del hogar y casi desapareciendo la extensa red rural de parentelas. La juventud se muestra más independiente de la familia que en el medio rural, donde los hijos ayudan a sus padres en sus labores.

Sin embargo, como bien advertíamos en un principio, estas características hay que tomarlas con mucha cautela, pues si bien se mantienen en líneas generales para determinados sectores de la población, son al fin y al cabo formas estereotipadas de comportamiento que, en la actualidad están cambiando a un ritmo vertiginoso, principalmente en el medio rural. Ello es debido, entre otras causas, a un proceso generalizado de lo que se ha dado en llamar en Geografía Humana "*rururbanización*". Tal concepto podría definirse como un lento y continuado proceso y evolución mediante el cual las zonas rurales, fuertemente influenciadas por el área o las áreas urbanas, abandonan progresivamente las características o peculiaridades que la definían como netamente rurales y adoptan moldes o modelos de comportamiento típicamente urbanos. Entre las causas que están provocando este proceso de rururbanización se pueden destacar, entre otras, la cercanía a las poblaciones urbanas, el peso económico que las ciudades ejercen sobre sus zonas más colindantes, el cambio generalizado que en los países desarrollados están conociendo las tradicionales actividades económicas como consecuencia de la fuerte mecanización y tecnologización de la agricultura, el alto rendimiento de la tierra y la cada vez más exigua demanda de mano de obra.

Todo esto está llevando, no sólo a que las áreas rurales vayan abandonando progresivamente sus actividades económicas tradicionales, al menos en la cantidad y parámetros en que antaño se movían, sino que las formas de vida rurales, su mentalidad, sus actitudes, sus comportamientos, etc. se están asemejando, por un proceso de emulación o mimetismo, a los de la vida urbana. Tendríamos que hacer notar aquí el poderoso factor de influencia que los medios de comunicación social, principalmente la televisión por su impacto social, suponen en este proceso, acercando y estimulando lo urbano -aunque muchas veces lo haga de forma subliminal- así como identificando a la juventud en general con unas formas de vida bastante uniformes y que, como consecuencia, todos tratan de imitar. Desde este punto de vista rururbanizador, las diferencias entre ambiente urbano y ambiente rural cada vez son más pequeñas, con la particularidad de que el segundo es el elemento que cede parte de su idiosincrasia para adoptar formas del primero.

Actualmente, algunos países tienen un desarrollo económico postindustrial, puesto que la industria ocupa ya un puesto secundario, siendo la investigación y las actividades del sector terciario las que dominan la economía y ocupan un porcentaje mayoritario y creciente de la población activa.

A este nuevo tipo de economía y de organización social responde un nuevo modelo urbano al que modernamente se llama *metrópolis* al hecho generado y *área metropolitana* a su plasmación en el territorio. Las metrópolis, por tanto, son centros donde se generan o primero se introducen las innovaciones, que se difunden a través del sistema de ciudades dependientes de ella. Se produce el fenómeno de metrópolis cuando la ciudad central de la antigua comarca es más un centro de crecimiento que un lugar de abastecimiento de bienes y servicios. Es decir, que el crecimiento se origina a partir de la ciudad central. A este espacio se dirigen los flujos de capitales y de personas procedentes de territorios fuera del marco metropolitano estricto y así se produce la concentración descentralizada o difusa que recibe los impactos de un

ámbito extenso para luego dispersarlos en un ámbito reducido que es el de su área metropolitana. Si este proceso siguiera adelante, se produciría una yuxtaposición de áreas metropolitanas en un territorio, lo que provocaría lo que hoy se conoce con el nombre de "*conurbación*".

Nos interesa aquí mucho, una vez vistas las diferencias generales existentes entre las formas de vida urbana y rural, y conocidos los procesos cada vez más frecuentes y amplios de rururbanización, analizar en qué medida pueden afectar éstas a la personalidad, o dicho de otro modo, qué características puede imprimir lo urbano a la personalidad.

La vida urbana es en sí misma un factor de soledad. El ser humano vive rodeado de centenares de miles de personas pero ajeno a los demás. Su vida se caracteriza por la formalidad y la reserva y sus contactos personales están centrados en su corta familia y su reducido grupo de amigos que, en buena medida, lo forman los propios compañeros de trabajo, ni siquiera sus propios vecinos ya que su sentimiento de protección le lleva a temer que le sea invadida su vida privada, la cual guarda celosamente.

Las relaciones interpersonales se establecen, por lo general, en base a consideraciones utilitarias. En este sentido, la vida urbana deja de ser la lucha por la vida en la naturaleza y deviene en lucha interhumana por ganar dinero.

Por otro lado, lo urbano es visto también por buena parte de la población rural, principalmente por los jóvenes, como un paso deseado en su conocimiento y descubrimiento del mundo, a la vez que un paso obligado en su carrera profesional o como un objetivo o meta a conseguir.

## 1.8.- EXTENSIÓN DE LOS MASS - MEDIA

El proceso de culturalización de los individuos de una sociedad se lleva a cabo a través de multitud de cauces. Tradicionalmente era la familia la principal protagonista de tal proceso. Posteriormente surgió la escuela como institución pública, la cual supuso la conquista del acceso a la cultura, a la educación al servicio de todos. En ella se ejerce una acción intencional, sistemática y formativa sobre el ser humano en sus primeras etapas de desarrollo. Sin embargo, sucede que esta educación constituye una pequeña proporción o parte de influencia educativa que recibimos a lo largo de nuestra vida, ya que es la sociedad toda, en su conjunto, la que conforma nuestra personalidad.

La educación informal, o si se quiere, difusa, ambiental o espontánea, es aquella que de forma no intencional y generalmente no sistemática, actúa permanentemente sobre los individuos, ejerciendo sobre ellos una importante influencia.

En la actualidad, la educación tiende a depender cada vez menos de lo que se denomina sistema educativo formal, ya que son muchos, en aumento y en edades cada vez más tempranas, los medios de educación informal que intervienen en nuestro desarrollo personal, por lo que la barrera entre educación formal e informal tiende a difuminarse y a desaparecer.

Uno de los canales más potentes a través de los cuales se hace presente la educación informal lo constituyen los medios de comunicación social, de masas, los *mass media*. La prensa escrita, la radio, la televisión, la televisión digital, la televisión "a la carta", las autopistas de la información, etc., son los medios de comunicación social más influyentes en nuestros días. Tal potencia se pone de manifiesto en el hecho

de que aun siendo la sociedad moderna la que los ha fabricado para su uso y disfrute, y que se sirve de ellos para conformar la sociedad, una determinada sociedad, ya no puede prescindir de sus servicios. Estamos en lo que hoy muchos denominan una *aldea global*, interconectados mundialmente y entrelazados de tal forma que el movimiento independiente de un miembro no es posible sin el acompasamiento o la influencia de los demás y en los demás.

Los medios de comunicación social han ampliado extraordinariamente los límites de la experiencia. La juventud actual se halla mentalizada, en buen grado, por la televisión. Tal es así que el tiempo invertido en su contemplación alcanza cotas sorprendentes; v. gr., se dedica el mismo tiempo o más a ver la televisión que el que se dedica a la escuela. Así afirmaba Husen que uno de los cambios relevantes que afectan a la escuela como institución es que ésta ya no posee el monopolio de la transmisión de los conocimientos <sup>25</sup>.

Para la mayoría de investigadores y estudiosos del tema, la influencia de los medios de comunicación sobre los seres humanos es incuestionable. La forma y su intensidad sea quizás lo más discutible. Ya Ortega y Gasset, en un ejercicio de profunda observación y análisis, no exento de intuición, pensaba que la forma en que se manifiesta dicha influencia es uniformando la mentalidad colectiva y distribuyendo una serie de estereotipos que configurarán actitudes comunes. Es así como aparece el llamado *hombre masa*, es decir, " *un hombre cuya vida carece de proyectos y va a la deriva*.

---

<sup>25</sup> Cfr. HUSEN, T. (1981): *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea, p.50.

*Por eso no construye nada, aunque sus posibilidades, sus poderes sean enormes "*  
26.

El hecho de vivir dentro o inmersos en la cultura de los medios de comunicación social es precisamente lo que entraña la dificultad para analizarlos y valorarlos objetivamente. Frente a ellos nos encontramos dos actitudes que ya expuso Umberto Eco, los *apocalípticos y los integrados*. Los primeros perciben que los medios son los generadores de todos los males de nuestra sociedad mientras que los otros los perciben como elementos mágicos que resolverán todos nuestros problemas.

Frente a estos dos grandes grupos Cabero y Loscertales proponen una postura de valoración relativa porque afortunadamente - dicen ellos - *"el sujeto con sus preconcepciones hacia el medio, hacia los contenidos y hacia las tareas que debe realizar con el mismo puede determinar, en algunos contextos, la significación que los mensajes pueden llegar a tener para él "* 27.

Si bien es obvio que vivimos en una cultura de masas y medios de comunicación social, detengámonos aunque sea brevemente en señalar las características básicas de dicha cultura y las funciones que los medios de comunicación realizan en ella, configurándola. Así pues, para los autores anteriores, una de las primeras condiciones que caracteriza esta cultura es su carácter de *cultura mosaico*

---

26 ORTEGA Y GASSET, J. (1994): *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa-Calpe, 26ª edición, p. 106.

27 CABERO, J. y LOSCERTALES, F.( edits ) (1998): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Universidad de Sevilla, p.76.

(es decir, una cultura que se centra en que el individuo posea conocimientos de muchas cosas, en breves momentos e inconexos entre sí, pero al mismo tiempo sin poseer una profundización específica respecto a los mismos ).

Una segunda característica es que persigue el desarrollo de un *hombre sensitivo*, ya que los sistemas y medios utilizados impactan antes en el dominio afectivo y emotivo de los seres humanos que en el cognitivo. La tercera característica es que *su producción tiende a estar centralizada*, es decir, en manos de un grupo reducido de personas. El acceso a una *multiplicidad de informaciones* es una cuarta característica, entendida no sólo como la oferta con la que nos las encontramos en cada medio específico, sino por los sistemas simbólicos a través de los que podemos acceder a la información. La *inmediatez* ( que paradójicamente hace que desconectemos de nuestro entorno más inmediato ) y *fugacidad* de las noticias son otros elementos caracterizadores de esta cultura. Por último, los medios de comunicación social no sólo desempeñan funciones informativas y formativas, sino que se han convertido en unos nuevos *sectores económicos* con enormes posibilidades de expansión y han creado una *nueva cultura del ocio* y una *nueva filosofía de la vida* , basada en el éxito, la competencia, la cualificación, la utilidad, el consumo, la apariencia, la prisa, etc.

En cuanto a las funciones atribuidas a los medios de comunicación social, Cabero y Loscertales destacan las de *control social*, *instrumentos de socialización* de las personas que viven en su colectividad, *función informativa*, *entretenimiento y diversión*, *política y psicológica* ( en el sentido de moldeamiento de nuestra opinión y valoración de los hechos ) y *función educativa* ( que ya fue denominada por Porcher como *escuela paralela*) <sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Cfr. CABERO, J. Y LOSCERTALES, F.: *Ob. cit.*, pp. 76-81.

Inserto en esta nueva cultura, es el ser humano quien, ante el aluvión de información, propaganda, adoctrinamiento, etc. se despersonaliza. Muchas personas se sienten indefensas, desamparadas por la presión que les aborda y desborda por doquier.

Pero no es igual la influencia de los mass media en todas las personas. Ella dependerá, en buena medida, del bagaje cultural y su actitud ante la vida, de su manera de situarse respecto a los medios de comunicación. Son pocas las personas capaces de sustraerse a sus influencias o de hacer frente a ellas. Creemos que no debiera tratarse de un apartamiento de la sociedad o una reclusión, ni de pasar indiferente y ajeno ante los problemas sociales, sino de mantener una actitud firme y crítica ante lo que acontece y lo que nos llega. Para ello sería necesario que nos proveyéramos de unos adecuados elementos de juicio y razonamiento, una capacitación y una educación del ser humano lo más integral posible, que no se ciña, por tanto, sólo a lo transmitible en la escuela, en las insituciones educativas, sino que trascienda esta esfera y se posicione en el seno de la sociedad, constituyendo lo que algunos llaman una "*sociedad educativa*", en la que la compenetración entre educación formal e informal, escuela y tejido social, político, económico y cultural, sea posible.

Mientras esto sucede, cosa muy deseable aunque poco posible, y precisamente para contribuir a su consecución, la escuela y el sistema educativo, en definitiva, deben dotar y poner al servicio de los individuos todos los medios de que dispone para que éstos, mediante su formación, sean capaces de elegir, discernir, utilizar y servirse de lo que en ello vean de provechoso, así como criticar, alertar, combatir y apartar lo que en ello vean de erróneo o perjudicial.

Sin duda una tarea ardua y difícil, ya que es la misma institución la que a veces es presa de la influencia de los medios de comunicación, si no de forma directa, sí subrepticia e indirectamente a través de los fuertes grupos de presión e intereses creados en todos los terrenos: político, económico, cultural, etc., que a su vez actúan sobre todos los sectores implicados en la educación: política, legislación y planificación educativas, equipos y cargos directivos, profesorado en general, recursos didácticos, etc.

## 1.9.- CRISIS DE VALORES

Partimos de la afirmación corrientemente esgrimida, y en la actualidad por desgracia muy citada, de que vivimos en una sociedad con una generalizada crisis de valores. Para llegar a constatar o no tal afirmación, hemos de intentar definir, *grosso modo*, qué se entiende por valores, el porqué de tal afirmación, en qué consiste tal crisis y así, finalmente, llegar a unas conclusiones que nos indiquen algunas soluciones a tal problema o conflicto.

El concepto de valor viene ligado íntimamente al de interés y, para algunos autores es éste una manifestación concreta de aquél, una expresión de los valores por medio de los objetos y de las actividades disponibles en el ambiente. Jacob y Flink definen los valores como "*modelos normativos por medio de los cuales los seres humanos resultan influenciados en sus elecciones entre los cursos de acción que perciben*" <sup>29</sup>.

Los valores personales pertenecen a lo deseable, a lo preferible, más que a lo deseado o lo preferido. Es nuestra actual sociedad de consumo la que a través de multitud de canales y vías inculca al sujeto los valores más deseables, más apetecibles. La lucha por alcanzar tales valores, que en la mayor parte de los casos se confunden con *bienes*, pueden marcar al individuo, bien de forma indirecta, subliminal o inconsciente, bien de forma directa y consciente, las pautas de comportamiento necesarias para conseguirlos, que no son precisamente reglas morales de conducta, sino la ambición, el riesgo, la consecución de fines sin importar medios, la estafa, la información privilegiada, y un largo etcétera.

---

<sup>29</sup> Cit. por REPETTO, E. (1987): *Teoría y Procesos de la Orientación*, Tomo I. Madrid: UNED, p. 228.

Creemos, al igual que Goodman, que estos valores y formas de acceder a ellos no son válidas en cuanto no estructuran suficientemente la vida, o por lo menos una vida que merezca la pena <sup>30</sup>.

La falta de valores, la existencia de valores sólidamente contruidos en la sociedad, así como la abundancia de otros valores contruidos al ritmo que la sociedad de consumo va imponiendo, puede producir, y de hecho así lo parece, un *sinsentido* de la vida donde se persiguen, continua y frenéticamente, estos supuestos valores raramente alcanzables y profundamente frustrantes, pudiendo llegar a provocar en el individuo un cierto *vacuo existencial*.

El verdadero sentido de la vida, desde un plano axiológico, se consigue realizando los valores, por lo que la dimensión y el peso de esa vida personal depende, en buena medida, de su contenido axiológico.

Uno de los problemas básicos con el que nos encontramos al analizar la falta de valores, o la crisis de valores, parece radicar en la escasa capacidad de las generaciones adultas para transmitir los valores que configuran su mundo a sus hijos. Los jóvenes necesitan aprender y ver el sentido de su existencia a través de sus mayores, pero éstos no parecen capaces de decir a aquéllos cuál es el sentido de la vida, precisamente por su carencia de vivencias. Al no poder aprenderlo de sus mayores se produce esa especie de *vacío* al que ya hemos aludido. El joven se encuentra entonces con que no tiene modelos personales y, son éstos los que debieran formar parte de la orientación del joven en la vida.

---

<sup>30</sup> Cit. por FONTAN JUBERO, P. (1981): "La formación del profesorado ante la actual crisis mundial de los valores". En *El profesor. Formación y perfeccionamiento*, Escuela Española, pp. 299-304, p. 299.

Los ejemplos que sirven de modelos para la juventud actual vienen impuestos desde las potentes firmas comerciales y los agentes económicos que, a través de los medios de comunicación social marcan la pauta y hasta determinan los más elementales comportamientos : qué comer, qué beber, qué vestir, cómo actuar y, por ende, a quién imitar en cada caso.

Todas estas reflexiones deben llevarnos a la búsqueda de soluciones que, bajo nuestro prisma educativo, se transforman en implicaciones educativas deseables. En primer lugar, la necesidad de considerar a la educación, no sólo como elemento transmisor de conocimientos, sino como afinadora de conciencias, para hacer del ser humano un ente capaz de escuchar las exigencias de cada situación singular.

En segundo lugar, la consideración de la educación para la responsabilidad y capacitación para distinguir lo esencial, verdadero y auténtico, de lo que no lo es y para elegir y decidir en consecuencia.

En tercer lugar, abogar por una educación que enseñe los valores - lo que se ha dado en llamar *educar en valores* - mostrando todo el abanico y la gama axiológica para que ayude al educando a la fina crítica y a sopesarlos de manera abierta y a encontrar el sentido de su propia existencia vital. Ahora bien, la realización de los valores que la educación debe ayudar a desarrollar es en última instancia un asunto del educando, de su propia iniciativa, de su responsabilidad.

## 1.10.- CAMBIOS PRODUCIDOS EN LA FAMILIA

La familia, como institución y grupo social que es, surge como consecuencia de satisfacer unas necesidades tanto individuales o personales como sociales y grupales. Dichas necesidades son básicas y fundamentales para el desarrollo de la persona, por lo que ella misma se convierte en célula básica y elemental de nuestra sociedad, de nuestra estructura social. De este modo, la familia es un plan universal de vida mediante el que se asegura la supervivencia y se plasma la humanidad esencial del ser humano.

Con un simple ejercicio de razonamiento evidenciamos que es precisamente a través de la familia como se obtienen los nuevos miembros que van a componer la sociedad en el futuro, de ahí que esa primera impronta, esa primera huella en las personas se produce a través de la familia de forma puramente natural.

Aun siendo la familia una institución universal, su concepción es distinta según los ámbitos culturales y sociales en que se desarrolle; incluso dentro de un mismo ámbito geográfico o social, se establecen diferencias en función de la evolución cronológica y de los cambios que ella trae consigo para dar respuesta al modelo económico, político y social en el que está inmersa.

Así, en nuestras sociedades urbanas industrializadas y postindustrializadas, nos encontramos con un predominio de la familia nuclear media y pequeña, a diferencia de las sociedades preindustriales y rurales que eran o son extensas o nucleares numerosas. Saber cuáles son las principales características y elementos de la *familia nuclear reducida*, modelo generalizado en la actualidad, es de suma importancia porque, visto su cardinal e inherente papel en la socialización de las personas y su labor mediadora entre los individuos y la estructura social general, puede revelar las

contradicciones y desfases de las transformaciones sociales ya que ella, la familia, reproduce la base demográfica y socializa en las pautas culturales y en los valores de una sociedad determinada.

Según López López, la familia nuclear reducida presenta tres rasgos que la caracterizan. El primero de ellos es su paternidad intensiva. La familia practica el *planning* o planificación de un proyecto de vida para sus hijos y que, en algunos casos, puede rayar la patología. Una segunda característica es su reducido número de personas y, por consiguiente, la relación bilateral que se establece entre padres e hijos. El tercer aspecto que la caracteriza es que la competencia protegida y el carácter estelar del hijo hacen que la adaptación e integración a otros ámbitos sea problemática <sup>31</sup>.

A estos elementos caracterizadores, Alonso Hinojal añade otros importantes como el aislamiento de la red de parientes, su carácter neolocal de toda nueva familia que se constituye, su independencia económica apoyada en el rol exterior del esposo-padre como mantenedor material del grupo, etc. <sup>32</sup>.

La familia en nuestra sociedad sigue teniendo muchas e importantes funciones, ya que constituye la organización social básica y elemental y de ella depende, como nos recuerda Rosa Acosta, toda la vida social, en su integración y en su crecimiento <sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> LÓPEZ LÓPEZ, E.: *Ob.cit.*, pp. 281-283.

<sup>32</sup> ALONSO HINOJAL, I. (1973): *Sociología de la familia*. Madrid: Guadiana, p. 36.

<sup>33</sup> ROSA ACOSTA, B. de la (1977): " La familia y la escuela como instituciones socializadoras". *Bordón*, nº 226, ener.-febrer., pp. 43-59, p. 48.

Al ser parte integrante de la sociedad e incluso mediadora entre individuo y sociedad, la familia es un organismo cambiante, que se va modificando con el paso de los años y al calor de las vicisitudes que se producen. Los factores que pueden influir en el cambio familiar son, entre otros, la industrialización y la urbanización, la progresiva disminución de la natalidad, la cada vez más elevada esperanza de vida, la movilidad social y la elevación del nivel de vida, el nuevo rol y status social de la mujer, su incorporación decidida al mercado laboral, etc.

Al cambiar la familia, cambian sus funciones, por lo que nos interesaría mucho saber en qué medida han cambiado éstas. Entre las funciones que, al menos someramente, comentaremos, destacan la función productiva o económica -según autores-, protectora, procreadora y socializadora, emotivo-afectiva, educativa y recreativa, entre otras.

*La función productiva o económica* de la familia ha ido cambiando a lo largo de la historia para constituirse en una *función consumitiva* como consecuencia de la disgregación producida en su seno, primero física y después psicológica y afectivamente. En la sociedad preindustrial, la familia tradicional asentada en una sociedad rural era el núcleo básico de producción y a la vez de consumo. En la sociedad actual, el fruto del trabajo de los miembros de la unidad familiar no repercute o no vuelve directamente sobre tales miembros, sino sobre el resto de las personas de la sociedad en la que está inmersa. Su trabajo es para otros, así como los miembros de tal familia se benefician del trabajo de los demás.

Con tal cambio en la función de producción de la familia hacia una función esencialmente consumitiva, se pone el acento especialmente en un aspecto fundamental para conocer los condicionamientos que surgen en la economía familiar respecto a la educación: el nivel de vida. Éste, que es el resultado global de la combinación de los factores económicos, culturales y sociales de las familias, influirá

en los gastos familiares, en su distribución y prioridades, lo cual se reflejará a su vez en una diferenciación interfamiliar respecto al consumo y, por tanto, respecto a su posicionamiento social y cultural. Así, v. gr., una familia cuyos ingresos sean escasos destinará la mayor parte de ellos a la adquisición de bienes de primera necesidad, mientras que aquéllas que ya tienen sus necesidades primarias cubiertas como consecuencia de unos ingresos abundantes, destinará una buena porción de ellos a bienes de carácter menos perentorios como el ocio, la cultura, la enseñanza, el deporte, los viajes, etc. De este modo, vemos que ya desde antes de la entrada de los sujetos en la educación formal, en la enseñanza obligatoria, el tema de la igualdad de oportunidades se convierte casi en una utopía, teniendo en cuenta estas grandes diferencias sociales.

Respecto a la *función recreativa*, la familia va perdiendo ese carácter de agencia única de esparcimiento y diversión y se ve cómo compiten otras con ella para trasladar el recreo fuera del hogar. En palabras de López López, " *la familia, por tanto, apenas divierte y apenas se divierte*" <sup>34</sup>.

La *función protectora* que la familia ha tenido, y continúa teniendo, también ha sido invadida por otras agencias e instituciones sociales, a la vez que aquélla ha debido delegar funciones por no poder hacerse cargo por sí sola de la protección de sus miembros. También en este sentido, la función de primera instancia religiosa que tenía la familia ha ido decreciendo a medida que la sociedad se ha ido secularizando, por lo que la fuerza y el sentido de sus rituales han ido desapareciendo y se han trasladado o los han asumido otras instituciones.

En cuanto a la *función socializadora*, sigue siendo la familia el ámbito donde

---

<sup>34</sup> LÓPEZ LÓPEZ, E.: *Ob. cit.*, p. 284.

tiene lugar la más temprana experiencia de vida y donde se adquieren las primeras lecciones de convivencia y adaptación, por lo que sigue conservando sus funciones emotivo-afectivas pues es en su seno donde el individuo satisface el deseo de respuesta íntima, de comprensión, de aprecio y de amor. En la familia es donde el sujeto adquiere su primera identidad personal, su estabilidad emocional, al sentirse vinculado a otras personas en las que puede confiar plenamente.

Respecto a la *función educativa o educadora*, la familia ha delegado buena parte de dicha labor a otra institución o agencia especializada, la escolar. Esto ha sido debido a su salida productiva hacia el exterior y a su incapacidad para responder a las destrezas exigidas a sus hijos en la participación social.

Se ha puesto de manifiesto en varias ocasiones el papel que la familia ejerce en el proceso de socialización del individuo. Es a través de ella como se produce el ingreso de las jóvenes generaciones a la vida y a la relación con los demás. Es también a través de la familia como se procede al acceso a la educación en su aspecto más formal, de las instituciones educativas. Por consiguiente, la relación entre familia y educación es, en este sentido, un hecho. Si a esto añadimos el que las sociedades se estructuran en clases, estratos o grupos sociales, y es en la familia donde primariamente tiene lugar el proceso de socialización, habrá que pensar que éste diferirá de unas clases o estratos sociales a otros y, por ende, de unas familias a otras.

Hay bastantes estudios en los que se ponen de manifiesto las relaciones entre familia y educación, lo cual nos parece interesante resaltar debido a la condición de potente factor condicionante e influyente en la transmisión de valores, cultura, orientación escolar y vocacional y, por lo tanto, también en la elección y decisión vocacionales de sus miembros.

El Informe Crowther de 1959 ya indicaba que las posibilidades de los hijos de los cuadros y profesionales cualificados de proseguir su educación más allá de los dieciséis años es veinticinco veces mayor que la de los hijos de trabajadores no cualificados. También el Informe Robbins registraba que el 15% de los hijos de trabajadores intelectuales ingresa en la Universidad, frente al 3% de los hijos de trabajadores manuales <sup>35</sup>.

Parece ser que las clases sociales difieren en los valores que transmiten a sus hijos. Para Kohn, los valores son el puente de comunicación entre la clase social y las interacciones sociales por lo que las familias y las clases sociales tienden a buscar ocupaciones que refuercen los valores asimilados durante el proceso de socialización, encontrándose, de este modo, grandes analogías entre las exigencias de un determinado trabajo y los valores asimilados e incorporados <sup>36</sup>.

Para muchos autores, se producen una serie de conflictos interclases debido a los niveles de aspiración de las familias para con sus hijos que puede repercutir en diferencias y conflictos sociales. Así, la familia actual, tanto de clase media como baja-obrera, desea por todos los medios a su alcance que sus hijos disfruten de las mismas condiciones educativas y culturales que los de las clases más altas, basándose principalmente en la idea de que a más escolaridad, mayor status social y mejores empleos para sus hijos. Se produce, de este modo, un cruce de fuerzas entre las clases sociales inferiores, que pretenden ascender socialmente, y las superiores a no dejarse abordar por aquéllas.

---

<sup>35</sup> Cfr. MORRISH, I. (1979): *Introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid: Anaya, p. 123.

<sup>36</sup> Cfr. ALONSO HINOJAL, I.: *Ob. cit.*, p. 179.

La llamada *igualdad de oportunidades* puede, en virtud de las diferencias básicas interclases e interfamilias, casi ser una pretensión utópica, entre otras cosas porque el progreso y el desarrollo educativos se ven ya comprometidos desde antes de la entrada del niño en la escuela por dicho origen familiar y social.

## **2.- LA JUVENTUD EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

## **2.- LA JUVENTUD EN LA SOCIEDAD ACTUAL**

En este segundo apartado pretendemos reflejar, lo más fielmente posible, todos aquellos aspectos que caracterizan a la juventud en nuestros días. Para ello partiremos de una visión panorámica de la sociedad actual en España en la que se irán concretando todos y cada uno de los rasgos, caracteres y peculiaridades de nuestra juventud.

Nuestra referencia básica, tanto documental como bibliográficamente, la constituye el estudio que sobre la juventud ha realizado Morón Marchena <sup>1</sup>, y que forma parte de un trabajo de investigación de mayor envergadura que engloba dicho aspecto.

### **2.1.- FISONOMÍA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA**

El análisis de los rasgos o características de los individuos que conforman una sociedad viene en parte determinado por las características propias de la sociedad en que éstos se insertan o circunscriben . Entre las reflexiones y estudios que se han llevado a cabo sobre la sociedad española destacamos algunos que, aun deteniéndose o contemplando aspectos variados y en mayor o menor grado de profundidad, son básicamente coincidentes en sus líneas generales.

---

<sup>1</sup> Vid. MORÓN MARCHENA, J.A. (1994) : *Las cualidades de los docentes según los alumnos*. Sevilla: Tesis Doctoral inédita, Tomo I, pp. 16-116.

Para un primer grupo de autores, las claves sociales, o más bien socioculturales, que definen la sociedad actual española giran alrededor de los siguientes aspectos <sup>2</sup>:

- La civilización del ocio, la cual ha sido posible gracias al avance de las nuevas tecnologías que van reduciendo el tiempo dedicado al trabajo y provocan, paradójicamente a su vez, el desempleo y la expansión del tiempo libre.
- El espectacular desarrollo de los medios de comunicación audiovisual, que destruye las barreras espacio-temporales y permite a las personas estar en todas partes, constituyendo el mundo en "*aldea global*", pero a la vez suscita actitudes pasivas y consecuentemente reduce o inhibe las actividades y experiencias.
- La insularización de la vida : los ámbitos vitales como la familia, la escuela, el trabajo, etc, aparecen cada vez más dispersos y aislados entre sí, a la vez que las relaciones interpersonales tienden a establecerse en grupos más reducidos de individuos.
- La pérdida de la importancia socializadora de instituciones como la familia o la escuela.
- La desmitificación de los sistemas tradicionales de valores y normas y la creación de nuevas pautas de comportamiento.
- La preocupación creciente por el medio ambiente.

---

<sup>2</sup> PÉREZ ALONSO-GETA, P.M.; MARÍN IBÁÑEZ, R. y VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1992): *Los valores de los niños españoles*. Madrid : Fundación Santa María-SM, pp. 12-13.

- El deseo de referentes profundos, conscientes de que la ciencia y la técnica no pueden resolver todos los problemas del hombre.

Un segundo grupo de autores enumera los rasgos definatorios de la sociedad española, los cuales se asemejan a los imperantes en otras sociedades postindustriales europeas <sup>3</sup> :

- La sociedad española se ve envuelta en una fuerte corriente hedonista: interesa más vivir el momento que la propia previsión de futuro.
- La libertad personal, la autorrealización, el desarrollo del estilo personal de cada cual, etc. guían las conductas de los sujetos. Por contra, los compromisos permanentes y las lealtades absolutas han quedado desfasadas.
- La tolerancia, el relativismo, la escasa participación social y la ausencia de compromisos sociales, son otras de las características de la sociedad española.
- El fomento de los localismos y particularismos, en recuperar la multiplicidad de identidades.
- El interés por el culto, cuidado y belleza corporal.
- El rápido, aunque incipiente, desarrollo de la sensibilidad ecológica.

---

<sup>3</sup> ANDRÉS ORIZO, F. (1993): "La sociedad del bienestar", en MIGUEL, A. de: *La sociedad española, 1992-93. Informe sociológico de la Universidad Complutense*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 225-244.

Por último, un tercer grupo de autores exponen y definen las características dominantes de la sociedad española de los noventa <sup>4</sup> :

- El mayor grado de cristalización y equilibrio social debido fundamentalmente, y entre otros factores, al desarrollo de una transición política pacífica, a una situación económica más sólida y estable y a una relativa redistribución de las rentas que ha llevado a un mayor equilibrio social, equilibrio que puede ser, en parte, más coyuntural que estructural y más ficticio que real.
- La sociedad española puede enfrentarse, asimilar y digerir los conflictos sociales de forma no traumática, bien por el propio consenso social , bien por la escasa o nula participación de los sectores más dinámicos en el equilibrio social.
- El exiguo y reducido asociacionismo, es decir, de pertenencia voluntaria a asociaciones y actividades de diverso cariz, lo cual resulta ser un indicador de cierto desequilibrio social o falta del equilibrio necesario entre las diversas fuerzas sociales.
- La sociedad española, como una sociedad que desea la tranquilidad, es concebida también como algo exangüe y débil, displicente, apática e indolente. Esta enclenque actividad se refleja también en la escasa participación en la actividad política de sus miembros y en el desinterés general por la política y la desconfianza en sus instituciones.

---

<sup>4</sup> VILLALAIN BENITO, J.L.; BASTERRA PÉREZ, A. y VALLE LÓPEZ, J.M. del (1992): *La Sociedad española de los noventa*. Madrid: Fundación Santa María-SM, p. 77.

- Esta falta de dinamismo se da principalmente en el ámbito de lo público, de lo común, no así en el ámbito de lo privado. Hay un cierto repliegue hacia la familia como institución de referencia ética y moral, que aunque es consciente de que ella sola no puede asumir la tarea socializadora de antaño, se muestra asimismo escéptica y desconfiada de las otras instituciones sociales.
- El equilibrio de la sociedad española no viene impulsado desde dentro, desde la propia base de su sociedad, sino desde fuera, por la coyuntura económica favorable y la transición política de carácter reformista, de aquí la ausencia de una auténtica vertebración social.
- El aumento de los regionalismos y nacionalismos están produciendo también la segmentación y la escasa interacción entre los puntales más innovadores de la sociedad española, que se ven así confrontados o enfrentados *a priori* por tales fuerzas.
- Se produce en la sociedad española una progresiva homogeneización en lo público junto a una pluralización y heterogeneidad en la esfera de lo privado. Las razones hay que buscarlas, por un lado, en un cierto relativismo moral imperante en nuestra sociedad que es permisivo con lo privado ( moral familiar, libertad personal, vida íntima, etc.) ,pero que se muestra implacable en otras situaciones de carácter más público, lo cual puede llevar a un alto segregacionismo y a un desinterés por la solidaridad ( se solicita y defiende una solidaridad social, pero sin embargo no interesa participar en ella). Por otro lado, en la mayor valoración de la libertad, la cual depende más del esfuerzo personal, que la igualdad, la cual recae en las instituciones sociales. En tercer lugar, por la progresiva normativización del trabajo, es decir, la mayor uniformidad en su realización.

## 2.2.- LOS VALORES DOMINANTES EN LA SOCIEDAD

Según Morón Marchena <sup>5</sup>, en consonancia con lo anteriormente expuesto, se está produciendo un proceso de progresiva homogeneización que repercute en los valores y normas sociales. Así, por ejemplo, las variables sociodemográficas comúnmente consideradas como el sexo, el hábitat de población o la clase social, ya no se muestran tan definitorias como hace una década, mientras que las variables ideológicas sí, o al menos, en mayor grado que las anteriores. Con todo, cabe hablar de una serie de características que definen el perfil axiológico de los españoles. Tales características son:

- La polarización ideológica y antagónica de la sociedad en dos bloques, el conservador-tradicional y el radical-secularizado, está también presente en los valores y actitudes. Mientras el primero se identifica con una perspectiva inmovilista y restrictiva, el segundo lo hace con actitudes más abiertas al cambio ( más frecuente en la juventud, las clases medias-altas y educadas, y las corrientes ideológicas de izquierda).
- Parece que el sexo ya no es una variable determinante ni definitoria sobre las actitudes y valores asumidos, mientras que la edad lo sigue siendo.
- Uno de los elementos que mejor definen los valores asumidos se refiere a la dicotomía libertad-igualdad. Así, por ejemplo, en España nos decantamos ligeramente por el valor "libertad", pero en comparación con los países europeos somos más partidarios de la igualdad, porque tal igualdad sería considerada como vía de acceso hacia la libertad.

---

<sup>5</sup> MORÓN MARCHENA, J.A.: *Ob. cit.* pp. 36-42.

- Para los españoles los valores más interiores como la fe, la perseverancia, etc. , son menos importantes a la hora de educar a nuestros hijos que otros más exteriores, como los buenos modales o el matrimonio. En este sentido, y en comparación con los europeos, aceptamos más el cambio exterior, pero estamos menos dispuestos al cambio interior.
  
- En el plano ideológico-político, los españoles se sitúan más a la izquierda que el resto de los europeos, siendo partidarios de la reforma frente a la acción revolucionaria, es decir, que somos reformistas moderados y relativamente poco inclinados a la acción política.
  
- En sus actitudes ante el progreso y la conservación de la naturaleza, los españoles muestran un carácter pesimista y desconfiado, carácter que va en consonancia con la baja tendencia al asociacionismo o militancia de cualquier signo.
  
- En cuanto a la concepción del matrimonio, interesa más el mutuo aprecio y respeto, la comprensión y la tolerancia como valores claves, antes que el compartir creencias, el estrato social de procedencia de cada miembro o los gustos e intereses de ambos.
  
- En el plano moral, los españoles somos permisivos en lo personal y restrictivos en lo referente al espacio público, al orden y a la higiene social , incluso en ocasiones con situaciones de falta de reglas, anomia y agresividad social.

## **2.3.- LOS JÓVENES Y LA JUVENTUD**

Es nuestra pretensión ahora, dado que nuestra investigación está basada en el alumnado de la carrera de Magisterio y el alumnado de COU y segundo curso de Bachillerato LOGSE, y por lo tanto encuadrados dentro de lo que comúnmente se conoce como *juventud*, establecer unos rasgos que puedan definir tal concepto y, posteriormente, perfilar algunas de las líneas básicas que lo caracterizan.

### **2.3.1.- Hacia un concepto de juventud**

Los términos "joven" y "juventud" son utilizados indistintamente por el grueso de la sociedad de forma habitual y frecuente, lo que llevaría a pensar que todas las personas los conciben de igual manera. Sin embargo, no es así porque los límites conceptuales son muy imprecisos, dependiendo y variando en función de los distintos criterios y puntos de vista que se adopten, v. gr., desde un punto de vista puramente biológico, es decir, la edad, o psicológico; acceso al trabajo, vida en el seno familiar, independencia económica, etc. Quiere esto decir que según se utilicen unos u otros, más o menos parámetros, la inclusión de las personas en el concepto genérico de juventud, puede variar notablemente. Si tomáramos como ejemplo la edad, veremos que no tiene un carácter definitorio para delimitar a los jóvenes, ya que cualquiera puede casarse a los quince años, trabajar y conseguir cierta independencia económica a los dieciséis, la mayoría de edad a los dieciocho, etc.

Desde una visión muy amplia, se pueden considerar como rasgos definitorios del joven y de la juventud los siguientes aspectos:

- a) Un criterio de edad amplio, que abarca desde la adolescencia hasta la incorporación definitiva al mundo laboral.

- b) Un criterio de dependencia familiar: habitar en el domicilio familiar se presenta como un rasgo definitorio del joven.
- c) Un criterio de dependencia económica: la escasez de recursos y la subvención familiar son características comunes.
- d) El hecho de cursar estudios también es otro parámetro a tener en cuenta ya que está muy relacionado con los anteriores.

A pesar de estos rasgos definitorios, el relativismo y el particularismo se imponen. Los jóvenes no pueden ser contemplados desde una misma óptica, no todos son iguales, pues son muy distintas las realidades que desarrollan en su vida cotidiana y las diferentes tendencias de comportamiento que manifiestan.

### 2.3.2.- Juventud y sociedad

Morón Marchena nos dice que la juventud puede ser entendida como un *colectivo cultural propio*, por lo que el centrarse en el retraso de la edad o el alargamiento del período de inserción social de los jóvenes es en la actualidad algo anacrónico, ya que las nuevas circunstancias socioculturales y económicas como el paro o la prolongación en la etapa de formación, han dado lugar a una juventud distinta que debe asumir su problemática adaptándose a las nuevas situaciones de forma muy diferente de la juventud de hace incluso sólo dos décadas <sup>6</sup>.

Desde un punto de vista fundamentalmente sociológico, la juventud debe estimarse como un proceso de transición, y no como una condición o estado social concreto. En esta etapa se producen una serie de situaciones, hechos y acontecimientos importantes en todos los aspectos de la vida del joven que delimitan su proceso formativo, tales como la búsqueda de independencia económica, social y familiar, el desarrollo biológico, moral y psicológico, la ocupación laboral, etc. Sin embargo, la juventud no puede ni debe considerarse como una fase de inserción o de preparación para entrar en la sociedad, sino que es otro grupo más, con sus deberes y sus derechos, aunque aún no cumplan todos los requisitos necesarios para incorporarse al grupo de los adultos.

Al definir la juventud como un colectivo cultural propio, se entra directamente en el complejo concepto de *cultura juvenil*. Sabemos, en principio, que toda sociedad es un intrincado de relaciones inter e intragrupos, y que todos los miembros de esa

---

<sup>6</sup> MORÓN MARCHENA, J. A.: *Op. cit.*, pp. 49-50.

sociedad se caracterizan por compartir, en mayor o menor grado, una misma cultura. Ahora bien, la propia complejidad de la estructura social y los distintos grupos que la componen hace que puedan existir diferentes *subculturas*, es decir, formas peculiares, propias y particulares de hábitos y modos de conducta compartidos por los miembros de determinados grupos. En este sentido, la existencia de una cultura juvenil es indudable.

Las subculturas, aun teniendo modos y formas *sui generis* de conducta, también comparten multitud de aspectos con los modos y hábitos de las formas culturales dominantes. La cultura juvenil, por tanto, también participa de estas características sociales y debe entenderse no sólo como desviaciones o errores de interpretaciones culturales de los jóvenes, sino como adaptaciones propias o variaciones de la cultura social dominante.

### **2.3.3.- La juventud actual**

En la caracterización de la juventud actual uno de los factores de mayor relevancia y que además incide en los demás elementos que configuran a ésta, es el económico y todo lo que conlleva desempeñar una ocupación laboral. Pues bien, el alargamiento en los estudios, unido a la escasez de oferta en el mercado de trabajo, hacen que la estancia del joven en el seno familiar sea muy larga, en relación a las generaciones anteriores.

Otro de los elementos característicos de la conducta o comportamiento juvenil es la ruptura de los lazos familiares hasta formar una nueva unidad familiar. Aquí el grupo de pares, compañeros y amigos constituyen el puente a través del cual se produce el ingreso en la sociedad adulta. Sin embargo, la desvinculación no es plena ni absoluta, siendo la multi-relación de los jóvenes una característica añadida.

Las circunstancias y situaciones a las que se enfrentan los jóvenes en la actualidad, han dado lugar a nuevas pautas culturales distintivas a las existentes anteriormente, como son la pluralidad de estilos de vida, los trabajos temporales, la expansión y diversificación de la demanda educativa, el consumismo, etc.

Los jóvenes, como grupo o fenómeno social, como período de transición a la etapa adulta, intentan fomentar y generar una cultura propia, en una fase puente distinta de la época infantil, pero viviendo al amparo de los adultos. Por lo tanto, a falta de recursos económicos y sociales, los parámetros más definitorios de la juventud se sitúan en la diversión, el consumo, la sexualidad, el aprendizaje, etc.

El sistema educativo, influido por el entorno socioeconómico, ha debido cambiar sus planteamientos, lo que ha llevado a una sacudida o contracción del mundo

tradicional de la educación. Así, por ejemplo, los cambios económicos, tecnológicos y demográficos que han hecho disminuir las ofertas liberales, han endurecido la competencia a la hora de conseguir un puesto de trabajo, con lo que las cualidades, destrezas y aptitudes exigidas para la incorporación al mundo laboral, también han cambiado. El prolongado paro juvenil, junto con los programas gubernamentales para combatirlo han permitido la expansión y diversificación de las opciones de los jóvenes al concluir su escolarización obligatoria. A esto último habría que añadir otros dos elementos que marcan tendencias en la juventud actual: por un lado, el progresivo aumento de la edad de escolarización obligatoria y, por otro, la mayor profesionalización que delimita, menoscaba y perjudica los valores culturales.

En cuanto a las actividades de ocio y tiempo libre, la juventud opta preferentemente por realizarlas conjuntamente con el grupo de amigos. El complejo lúdico formado por la música, el alcohol y la gente, constituye uno de sus pilares básicos, aunque dentro de la familia, es la televisión la que absorbe la mayor parte del tiempo de ese ocio.

Respecto a la adscripción ideológica de los jóvenes, la mayoría se declara apolítico. La política no les atrae y además piensan que es un asunto del que no merece la pena hablar.

En cuanto al asociacionismo, el joven demuestra escaso interés en él. Se considera más como un servicio que se le puede ofrecer que como una aportación personal hacia la consecución de fines colectivos. Parte de esta actitud hay que buscarla en la desinformación que al respecto posee, llegándose incluso a creer que por el mero hecho de tener un carnet de una biblioteca ya se es miembro de una asociación.

## 2.4.- LOS VALORES DE LA JUVENTUD

Según Martín Serrano <sup>7</sup>, cuyo estudio se va a seguir en este apartado, los jóvenes españoles aun definiendo en sí mismos una gran variedad de características, presentan algunos problemas al delimitar y describir cuáles son los valores dominantes en la juventud actual. En líneas generales, los jóvenes se definen como inmaduros y tolerantes, frente a un porcentaje muy pequeño que se consideran maduros y dogmáticos.

Un rasgo que llama poderosamente la atención en su estudio es la coincidencia con los padres en la definición genérica de la juventud y la actitud positiva hacia aquéllos. Precisamente esta visión hace que los jóvenes, aun considerando que tienen puntos de vista distintos de sus padres, no creen que ello pueda ser razón o causa de un conflicto generacional, cosa que sí se opinaba hace unas décadas. En este sentido es de destacar también la valoración positiva de los padres por parte de los jóvenes, más en lo que se refiere a las relaciones y vínculos familiares que en la forma de entender la vida.

Los jóvenes españoles están bien y se consideran felices, pero se sienten intranquilos sobre todo en relación a su futuro inmediato y personal. Este futuro es caracterizado como incierto e inconcreto por lo que lo presente y lo inmediato define muchas de las acciones de los jóvenes.

La inquietud e inseguridad anteriores contamina el campo ocupacional, profesional e incluso educativo, aunque son conscientes de las ventajas que puede conllevar una mejor preparación académica a la hora de la búsqueda de empleo.

---

<sup>7</sup> MARTÍN SERRANO, M. (1991): *Los valores actuales de la Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Sin embargo, aun siendo algo escépticos en lo que a su futuro laboral o profesional se refiere, rechazan las formas y actuaciones asociales e ilícitas para conseguir un mayor bienestar social. Esta aparente contradicción se explicaría porque considerando que sus necesidades están cubiertas por el sistema, y aun viendo en él algunos fallos, tal sistema actúa de manera tan prepotente que el joven llega a dudar de si merece la pena cambiarlo, por lo que opta por la abdicación y la integración.

Los jóvenes españoles valoran positivamente la democracia, aun reconociendo que en ella se producen muchos de sus problemas que no pueden resolver. El autoritarismo es expresamente rechazado por ellos.

El joven actual demuestra poco interés en participar en la vida pública, sobre todo en la política. Algo similar ocurre con la religión: muchos se declaran creyentes pero pocos son los practicantes.

El individualismo de los jóvenes se pone de manifiesto claramente en los valores que ellos consideran más importantes, tales como el saber, el amor, la independencia o la libertad individual. También lo privado y lo íntimo son valores muy apreciados, cosa que no ocurre con lo público, donde la indiferencia y la lejanía son sus rasgos más característicos, sobre todo de las instituciones públicas.

La sexualidad es otro de los elementos importantes en la vida de los jóvenes españoles. De ella se valora muy especialmente la fidelidad sexual, no por haberse producido una vuelta hacia formas tradicionalistas en su concepción, sino entre otros factores, por el miedo o respeto a posibles enfermedades y contagios.

Por último, destacar dos cuestiones de interés. La primera, referida al etnocentrismo, indica que los jóvenes españoles, bajo el parámetro comparativo económico, se consideran algo inferiores a otros ciudadanos de Alemania o EE.UU,

pero superiores a otros de países más pobres o de menores recursos. La segunda, referida a las necesidades de los jóvenes, las cuales son de tipo material y personal, fundamentalmente por las modas que imponen y transmiten los medios de comunicación. El poseer o tener bienes materiales orienta y delimita fuertemente las acciones de la juventud.

## 2.5.- LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA ACTUAL

Nos vamos a centrar a continuación en conocer un poco más sobre la realidad de los jóvenes españoles, aportando datos y ejemplos que complementarán, sin duda, todo lo expuesto con anterioridad.

Según Valles, respecto a su emancipación, los jóvenes españoles demuestran un retraso respecto a los jóvenes de décadas anteriores. Esto se produce, entre otras causas, por la continua dilación a la hora de contraer matrimonio <sup>8</sup>.

En cuanto a la situación económica de los jóvenes, y más concretamente de la dependencia o independencia económica, los datos recogidos por Morón Marchena nos apuntan a que son mayor proporción los que dicen tener una dependencia completa respecto a su familia (39%) que los que muestran una independencia completa (20%); también se observa un aumento del porcentaje de jóvenes que declaran tener una independencia económica parcial en comparación a jóvenes de la década de los ochenta <sup>9</sup> ( un 26 % frente al 8% o 9% de los años 1984/85 y 1988 respectivamente).

En cuanto al ámbito educativo, también se han operado cambios que han incidido notablemente en la juventud española.

---

<sup>8</sup> VALLES, J. M. (1993): " Los jóvenes y la constitución de los nuevos hogares y familias ", en MIGUEL, A. de : *La Sociedad Española 1992-93. Informe sociológico de la Universidad Complutense*, Madrid: Alianza, 1992, pp. 151-173.

<sup>9</sup> MORÓN MARCHENA, J. A. : *Ob. cit.*, pp. 81-85.

El cambio de una sociedad rural a otra de corte urbano, de industrial a postindustrial o de predominio del sector servicios, etc., ha generado un importante incremento de la población escolar, con las consecuentes transformaciones sociales que ello conlleva. De hecho, los títulos educativos han llegado a ser un elemento definitorio más de la estratificación social.

En otros aspectos relacionados con la educación, nos señala Morón Marchena que la satisfacción de los jóvenes con los estudios es valorada de forma positiva y en mayores porcentajes por los estudiantes universitarios, y entre éstos, con el mayor nivel académico alcanzado. En cuanto a las posibilidades de encontrar empleo una vez concluidos los estudios, la opinión está polarizada, aunque predominan los optimistas frente a los pesimistas ( 48% y 37% respectivamente ). Una opinión que merece la pena destacar es la de los alumnos de Magisterio, los cuales superan la tendencia media positiva anterior, en comparación con los alumnos de carreras experimentales, técnicas, jurídicas o económicas .

En cuanto a las actividades de ocio y tiempo libre de los jóvenes españoles, se observan dos tipos : las que se desarrollan con carácter colectivo o social y las centradas en la audiencia de medios, principalmente la televisión. Estas actividades difieren bastante en función del sexo y la edad; así, v. gr., las mujeres realizan menos actividades que los varones, descendiendo también al aumentar la edad. Los jóvenes con estudios superiores dan prioridad a actividades más culturales frente a la audiencia de medios. El status social no delimita el tipo de actividades, pero sí el número de practicantes.

Por último, se comprueban y ratifican en otros estudios, los datos señalados en páginas anteriores. Así, por ejemplo, los jóvenes tienden cada vez más a sobrevalorar lo privado sobre lo público; el predominio de los intereses individuales sobre los

colectivos; el desinterés por las instituciones de participación política y social tradicionales; la búsqueda de nuevos ámbitos de relación más libres e individualizados;

la magnificación de la posesión de cosas y del consumo; la búsqueda de rasgos de identificación individual, etc. <sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> GONZÁLEZ BLASCO, P. (1990): "Sensibilidades sociales". En GONZÁLEZ BLASCO, P. y Otros: *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Fundación Santa María-SM, pp. 11-113.

## 2.6.- LOS JÓVENES ANDALUCES EN LA ACTUALIDAD

Habiendo visto ya de manera global la caracterización de los jóvenes y juventud española actuales, nos centraremos ahora en reflejar desde un punto de vista sociológico la realidad de los jóvenes andaluces. Para ello se va a seguir el estudio realizado por la Escuela Pública de Animación Sociocultural <sup>11</sup>.

Según este estudio, los jóvenes andaluces pueden considerarse hijos de su tiempo y circunstancias, y se manifiesta claramente en los temas de conversación que prefieren tratar con el grupo de amigos: problemas personales, trabajo, relaciones interpersonales, etc. Hay diferencias, no obstante, en cuanto a la edad de los jóvenes y al sexo de éstos. Así por ejemplo, aquéllos que se sitúan entre los quince y diecinueve años abordan preferentemente temas relacionados con la música y las distintas formas de diversión, mientras que a partir de estas edades se suelen abordar temas de carácter económico. En cuanto al sexo, el tema de conversación netamente masculino es el deporte, mientras que la mujer prefiere hablar de las relaciones familiares.

Existe una cierta homogeneidad en la opinión de los jóvenes andaluces ante determinados temas : repulsa de la violencia por motivos políticos, rechazo de la obligatoriedad del servicio militar, manifestación de la igualdad total entre sexos, etc., aunque también existen distintas valoraciones respecto a otros tales como el aborto o la eutanasia.

---

<sup>11</sup> ESCUELA PÚBLICA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL (1993): *Jóvenes andaluces de los 90*. Sevilla: Junta de Andalucía.

En cuanto al ámbito y entorno familiar, los jóvenes andaluces valoran positiva y satisfactoriamente la vida familiar que tienen. Cada vez es más alta la edad hasta la que suelen estar dentro de la familia dependiendo económicamente de ella, y además los jóvenes declaran que no reciben restricciones importantes por parte de sus padres para disponer de su tiempo libre, aunque las mujeres dicen estar más controladas que los varones.

Los amigos constituyen el núcleo fundamental en cuanto a las relaciones personales. Se requiere de los amigos, además de que satisfagan a sus amistades, que sean personas que eviten problemas y discusiones. La influencia del grupo se extiende, no sólo a la vida cotidiana, sino a los intereses, gustos y actitudes de los sujetos.

En relación a temas educativos, la mitad de los jóvenes andaluces encuestados en este estudio manifiestan que han elegido los estudios en relación a una profesión u ocupación determinada (la que se desea desarrollar). Se valora mayoritariamente el estudio y el sistema educativo como positivo, aunque preguntados por las expectativas de encontrar empleo adecuado conforme al título académico conseguido o a los estudios que realiza, mostraron una gran incertidumbre, sobre todo los más jóvenes.

El abandono de los estudios por parte de los jóvenes es alto, mayor en las zonas rurales. Las causas principales de tal abandono son el querer o necesitar trabajar, en el caso de los hombres, y el no gustarle los estudios, en el de las mujeres.

En cuanto a la relación entre estudio y trabajo, se considera un hecho más continuo en los núcleos urbanos que en los rurales. Consideran que sus estudios no se adecuan a la realidad que les rodea y a las necesidades laborales.

En su conjunto, el mayor porcentaje de jóvenes sin ocupación laboral de ningún tipo se sitúa en los estudiantes y amas de casa. Dentro de esta tasa de actividad de los jóvenes andaluces, tan sólo una minoría tiene trabajo fijo, siendo corriente los contratos eventuales y temporales. Desarrollan su actividad en el sector terciario, seguido del secundario y del primario. Por último, en cuanto al desempleo, afecta éste principalmente a los núcleos de población urbana, y es mayoritario en los jóvenes de 20 a 24 años, sobre todo las mujeres.

En cuanto a la política, los jóvenes andaluces se declaran mayoritariamente apolíticos, aunque entre los que se decantan por alguna opción, dicen ser en su gran mayoría de izquierdas. Se observan diferencias en cuanto al ámbito sociogeográfico, mostrándose más tradicionales los que viven en núcleos rurales. También existen diferencias en cuanto al sexo respecto al regionalismo político: en los varones se observa mayor coincidencia en sentimientos y actitudes nacionalistas, frente a las mujeres, más regionalistas.

En lo que concierne al asociacionismo, la participación de la juventud andaluza es escasa, aunque se da más entre los varones. En cuanto a la edad, los más jóvenes participan en las de tipo recreativo o cultural, mientras que los más mayores en las políticas o sociales.

Las actividades de ocio y tiempo libre se realizan fundamentalmente en la familia, viendo la televisión, y con la pareja. Los varones son más propensos a las actividades deportivas y las reuniones en grupos de amigos, mientras que las mujeres se decantan por la televisión y la pareja.

El individualismo, rasgo típicamente asociado a la juventud, se está incorporando últimamente a la cultura de los jóvenes andaluces, cosa que se nota en los valores de tipo personal y en la oposición a la participación en actividades colectivas (políticas, voluntariado, actos culturales, etc.). Sin embargo, esto no significa que a los jóvenes no les interese lo que ocurre a su alrededor, sino que prima más lo relacionado consigo mismo.

Íntimamente relacionado con lo individual se encuentra el aspecto físico. La importancia que se concede a la belleza, a la apariencia, a la vestimenta y a la moda, marcan la identidad personal y colectiva de la juventud andaluza.

En cuanto al conflicto generacional, ciertamente existen diferencias de peso entre los jóvenes actuales y la juventud que formaron sus padres décadas atrás. Algunos de los aspectos donde mejor se notan dichas diferencias son en las tradicionales actitudes relacionadas con el papel de los distintos miembros de la familia (autonomía de la pareja, separaciones, toma de decisiones, etc) y en la sexualidad. Sin embargo, aunque con diferencias con las anteriores generaciones, hoy en día se acercan las posturas. Se da más permisividad entre ambos grupos y el contacto, por el propio hecho de residir durante más tiempo en el domicilio familiar, se prolonga.

En cuanto a la religión, los jóvenes andaluces muestran poco interés hacia ella, siendo algo más favorables en las zonas rurales y el sector femenino.

Por último, la juventud andaluza se siente preocupada por el problema de la droga y manifiestan también su rechazo hacia los actos delictivos, estando convencidos de que la cárcel es una buena medida para los que cometen algún delito.

### **3.- PROBLEMÁTICA DE LA ELECCIÓN VOCACIONAL**

### **3.- PROBLEMÁTICA DE LA ELECCIÓN VOCACIONAL**

#### **3.1.- IMPORTANCIA DE LA ELECCIÓN VOCACIONAL**

Llega un momento en la vida de las personas, fundamentalmente en la juventud, en la que tienen que encarar de manera directa su futuro en la vida, de mirarse hacia dentro y preguntarse qué quieren ser y, en consecuencia, elegir el camino que le conduzca a ello. La elección vocacional o profesional supone, pues, un paso de extraordinaria importancia, diríamos que decisivo y hasta vital en el futuro de las personas. Sin embargo, tal paso presupone, en primer lugar, la culminación de un largo proceso; en segundo lugar, la complejidad de tal proceso es tan enorme y patente que cualquier estudio puede llegar a parecer simplista. Nuestro trabajo consiste ahora en analizar tal variedad de elementos y tratar de arrojar un poco más de luz sobre ellos.

Al elegir, el individuo ha de vislumbrar, entre multitud de opciones, un camino a seguir, por lo que deberá dejar a un lado los demás. De aquí la importancia de la elección, porque va a suponer una fijación de metas en cuanto a su futuro ser en la vida, lo que supone que, indirectamente, fije también lo que deja de ser. Esto, sin duda, puede ser fuente de conflictos intrapersonales que el propio individuo deberá resolver.

La elección vocacional no es sólo importante para la persona, considerada individualmente, sino que también lo es para el conjunto de la sociedad ,ya que si bien desde sí mismo puede posibilitar el máximo rendimiento de sus aptitudes, desde su consideración social le va a permitir su integración en el seno social a través del cual intentará dar sentido a su existencia.

Hay quien piensa que la influencia del azar es esencial e inherente al proceso mismo de elección vocacional, es decir, que el vivir en un ambiente determinado o estar en el lugar apropiado cuando ocurren las cosas es lo más importante para determinar la elección. Hay otros que piensan que el individuo puede modificar las circunstancias que le rodean y no ser un mero juguete de ellas <sup>1</sup>.

Ambas posturas tienen su razón de ser y no son excluyentes, sino que pueden ser matizadas y concretizadas en sus definiciones para llegar a una hipótesis intermedia que podría formularse del siguiente modo: aun cuando el individuo es capaz, en virtud de su propia libertad, de elegir su propio futuro vocacional, es también cierto que su elección se halla condicionada por una diversidad de factores, tanto de índole psicológica como económica o social, de mayor o menor calado que, de forma clara o solapada, le influyen, condicionan o determinan en sus elecciones hacia ciertas ocupaciones o profesiones.

El análisis de estos factores influyentes en la elección vocacional resulta de primordial importancia y es asunto básico en nuestro trabajo. Siendo plenamente conscientes de lo complejo del tema, es nuestro deber desentrañar los motivos, causas o razones que mueven a los individuos a inclinarse por determinadas carreras o profesiones, ciñéndonos muy especialmente al caso del Magisterio.

Destacada ya la importancia que para el individuo tiene la elección, es decir, la opción por un determinado sendero vocacional o profesional, ocupémonos de la importancia que también tiene para el sujeto la profesión.

---

<sup>1</sup> Cfr. CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. et al. (1984): *Estudiante universitario. Orientación, información y futuro*. Madrid: MEC y Fundación Universidad-Empresa, p. 15.

Algunos autores no se ponen de acuerdo en la terminología, por lo que el vocablo profesión es concebido, como más adelante se verá, de formas distintas según las perspectivas de las diferentes escuelas y en función de los aspectos y caracteres que ellas enfatizan. Sin embargo, por ahora nos debe bastar el saber que las personas, para ganarse la vida necesitan aportar, en razón de su reciprocidad, el producto de su actividad, a la que suele dedicarse el mayor porcentaje de su tiempo.

La profesión, por un lado, conforma el estilo de vida de la persona y, por otro, forma parte *per se* del tal estilo de vida. Quiere ello decir que, en multitud de ocasiones, la profesión elegida supone un aporte, un complemento, a los intereses, a las aspiraciones, a las actitudes y aptitudes del sujeto. Este aporte le perfecciona, le da sentido a su vida como individuo y como miembro del grupo al que pertenece. En otras ocasiones, y en modo alguno en sentido excluyente respecto a lo anterior, la profesión o la elección de esa profesión va a ser el elemento que dé definitivamente un carácter enteramente nuevo al sentido vital del sujeto que hasta entonces no se encontraba completamente definido.

Estas reflexiones nos llevan inevitablemente a una serie de interrogantes cuyas respuestas trataremos de ir desentrañando, analizando y explicitando: *¿cuándo se elige o se produce la elección?; ¿por qué se elige?; ¿se es libre en la elección o se está condicionado por otros factores externos a la propia voluntad del sujeto?; ¿cuáles son, de ser verdad la conjetura anterior, los factores que influyen, condicionan o determinan la elección del sujeto?; ¿es consciente el sujeto de tal influencia?; ¿es posible dar marcha atrás en la elección?; ¿hasta qué punto?*

### 3.2.- LA ELECCIÓN COMO PROCESO

El término *elección vocacional* y el concepto que lleva implícito, supone un largo proceso que muchos autores también denominan *conducta vocacional* o *desarrollo vocacional* y que, según la trascendencia que para el sujeto suponga, se resuelve mediante un procedimiento de toma de decisiones que el propio sujeto controla o debe controlar.

Las principales teorías del desarrollo vocacional, que han puesto el énfasis precisamente en la consideración de la elección como proceso, son las de Super, Ginzberg y Tiedman y O'Hara, las cuales, por su importancia y con la mayor brevedad, pasamos a extractar siguiendo a Roca Muñoz <sup>2</sup>.

Para el primero, el individuo se desarrolla vocacionalmente como un aspecto más de su desarrollo, en el que intervienen en una mayor o menor proporción los atributos psicológicos, fisiológicos y las condiciones ambientales. Las personas, según Super, difieren en sus aptitudes, en sus intereses y en su personalidad. Cada persona está cualificada, en función de las dimensiones anteriores, para un número de ocupaciones, a la vez que una ocupación puede aceptar a varios tipos de individuos. Para este autor, las preferencias, las competencias profesionales y el concepto de sí mismo, van cambiando conforme van adquiriendo experiencias a lo largo de una serie de etapas en la vida: crecimiento, exploración, afirmación, mantenimiento y declive, subdividiéndose algunas de ellas en subetapas. Piensa además Super, que la naturaleza de los esquemas de profesión vienen determinados por el nivel socioeconómico, la aptitud mental, las características de personalidad del individuo y las oportunidades que se le brinden.

---

<sup>2</sup> Cfr. ROCA MUÑOZ, J.J. (1993): *Psicología y Pedagogía*, Tomo III. Sevilla: Instituto de las Ciencias del Hombre, INATED, pp. 666-669.

El desarrollo a través de las etapas, para Super, puede encauzarse facilitando los procesos de maduración de las aptitudes, de los intereses y, en parte, ayudando en la prueba de la vida real y en el desarrollo del concepto de sí mismo. Por lo tanto, el proceso de desarrollo vocacional es, en esencia, el desarrollar e implantar el *concepto de si mismo*.

Para Ginzberg, el individuo se mueve a través de una serie de etapas entroncadas. El proceso de elección ocupacional, en vez de la consideración de la elección como aspecto puntual, es el aporte esencial de su teoría. Para él, los valores, las realidades ambientales, los atributos psicológicos, las oportunidades y las realizaciones culturales afectan al proceso de toma de decisiones. El movimiento es de una sola dirección, es decir, irreversible y por ello no se puede dar marcha atrás.

Por último, para Tiedman y O'Hara, el desarrollo vocacional es definido como el proceso de forjar una identidad vocacional a través de la diferenciación e integración a medida que se enfrenta con el trabajo. La novedad de la experiencia reclama formar una nueva identidad del yo para el trabajo. Esa identidad es el significado que un sujeto se forma sobre sí mismo y que se conforma al enfrentarse con la sociedad.

Así pues, la elección considerada como proceso, o lo que es lo mismo, el desarrollo vocacional, es un proceso de socialización que realiza un individuo que aporta sus motivaciones, capacidades, intereses y expectativas dirigidas a un entorno social adulto en el que desea participar activamente.

Tomando el desarrollo vocacional como un proceso complejo de socialización, se insertan en él aspectos en principio diferentes: por un lado, el desarrollo del individuo como persona; por otro, la realidad y las necesidades sociales. En efecto, en nuestra sociedad actual el acceso al trabajo se produce tras un largo período de preparación. El acceso al mundo del trabajo está mediatizado por la preparación

escolar. Se trata, por tanto, de conciliar dos principios: la satisfacción individual y la cobertura de las necesidades sociales, contando con la aportación de cada individuo.

Los autores en torno a este tema se pueden dividir en dos grandes grupos: por un lado se encuentran los que enfatizan la autogratificación por la realización personal a través de una actividad laboral libremente elegida, de manera que se transfiere a los restantes aspectos de la vida. Por otro, los que ponen el acento en la atención al trabajo de forma prioritaria o exclusiva y piensan que ello predomina sobre todo lo demás, incluidos los factores personales.

Plantear lo vocacional como un proceso de socialización rompe con la idea clásica de inspiración individual y no puede sustituir a una mera planificación de la futura mano de obra. Se trataría de intentar esforzarse en mantener un equilibrio adecuado entre los intereses personales y las necesidades sociales.

De lo que se lleva dicho hasta ahora, se pueden extraer algunas notas que caracterizan el proceso de elección vocacional:

- a) El desarrollo vocacional se dirige a la autorrealización en el mundo ocupacional adulto, teniendo en cuenta que para esas personas hay una demora en las recompensas, en función del valor de las metas propuestas por la persona.
- b) Es un proceso gradual y acumulativo de experiencias más o menos organizadas, a las que el propio individuo trata de integrar dándoles un significado personal.
- c) Este proceso lleva a la autonomía y al compromiso personal y social. Desde que comienza su educación básica va superando etapas, dificultades y eligiendo opciones en los estudios que determinarán su futuro profesional.

d) El desarrollo vocacional está marcado por una progresión que, para su estudio, se suele dividir en estadios o etapas que, a su vez, se dividen en subestadios o subetapas, según autores.

Definido el concepto de elección vocacional como proceso, vistas sus principales caracterizaciones y las distintas visiones que los investigadores han aportado, es nuestra intención ahora, extraer algunas consecuencias en relación a la educación en general y al trabajo e investigación que nos ocupa, en particular:

- 1) La primera supone que el proceso de elección vocacional no puede deslindarse de los procesos generales de la construcción de la personalidad y, en definitiva, de la educación.
- 2) La segunda, que las manifestaciones vocacionales son aspectos del comportamiento observable, susceptibles de ser analizadas y tratadas de forma objetiva.
- 3) La tercera consiste en que tanto los elementos subjetivos individuales como las caracterizaciones objetivas del desempeño vocacional, procedentes de grupos vocacionales bien establecidos, así como los factores o elementos del medio socioeconómico, laboral o educativo, condicionan el desarrollo vocacional y son fuentes de información para el estudio de tal desarrollo.
- 4) La cuarta es que el sujeto busca el ajuste según el significado personal que da al hecho vocacional en sí.
- 5) Y la última, que el modelo de enseñanza-aprendizaje provee de un valioso esquema de acción para el asesoramiento vocacional como ayuda técnica que pretende favorecer y desarrollar la elección y decisión vocacionales.

### 3.3.- AUTOCONCEPTO Y ELECCIÓN

Super, uno de los principales estudiosos del autoconcepto del individuo, lo define de forma simple y llana como la imagen que tiene un sujeto de sí mismo <sup>3</sup>. Para este autor, cuando la persona comienza o llega a conocerse y va conociendo a las personas que le rodean, va llegando por comparación a darse cuenta de que es más parecido a unos que a otros, que algunas personas tienen características similares a las suyas. De este modo, va asumiendo una imagen de su propia persona según él mismo se ve en relación a los demás.

Como vemos, el término *autoconcepto*, por definición, va íntimamente ligado al de *autoconocimiento*, en el sentido de que es éste último, en mayor o menor grado, el que hace posible que la persona posea un autoconcepto ajustado a lo que realmente es y, por consiguiente, no se produzcan desajustes o desequilibrios como ocurre en muchas ocasiones, entre una imagen de sí mismo distorsionada y su propia personalidad, sus verdaderas aptitudes, aspiraciones, etc. Tal equilibrio es importante en la medida en que, de no producirse, podría ocasionar graves trastornos y grandes desencantos o frustraciones porque, entre otras cosas, el autoconcepto influye notablemente en las acciones que se emprenden, en la toma de decisiones, en la determinación de las preferencias, la preparación que emprenda y el grado de satisfacción que experimente en el trabajo.

El autoconcepto, por otra parte, no se adquiere sólo intrínsecamente sino que viene condicionado o, dicho de otro modo, está en función de otros factores de índole física y psíquica e interactúa constantemente con variables ambientales de orden social, económica o cultural.

---

<sup>3</sup> Cfr. SUPER D. E. Y BOHN, M. J. (1973): *Psicología Ocupacional*. México: Continental, p. 136.

De lo que se lleva dicho hasta ahora, se deduce que el poner en práctica el concepto de sí mismo trae consigo la autodefinición personal y profesional. Así, v. gr., la hipótesis de Super de que al elegir una profesión se está eligiendo un medio de poner en práctica el concepto de sí mismo, ha sido demostrada por varios autores.

Rosemberg, por ejemplo, ha demostrado empíricamente la relación que existe entre la propia imagen de sí mismo respecto al nivel de aspiraciones vocacionales, la expectativa de éxito profesional y los valores ocupacionales <sup>4</sup>. También Englander, en un estudio con maestras y otras profesionales, concluyó que las personas elegían o rechazaban la enseñanza según la percibían como compatibles o incompatibles con el concepto de sí mismos <sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Cfr. CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. (1979): "Dimensiones psicológicas de la decisión vocacional". *En Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 160-161, pp. 929-933, p.932.

<sup>5</sup> Cfr. CRITES, J. O. (1974): *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós, p. 284.

### 3.4.- MADUREZ VOCACIONAL Y ELECCIÓN

Algunos autores conciben la vida como algo por hacer, como un quehacer. En la medida en que aquélla no se halla totalmente realizada, corresponde al propio hombre la decisión sobre lo que va a hacer con dicha vida. Se podría decir, por tanto, que el hombre es un mero proyecto y como tal requiere, en primer lugar, el diseño de sí mismo y, en segundo lugar, su ejecución. Precisamente es la realización de ese proyecto lo que constituye la tarea de la vocación del hombre.

La madurez vocacional es previa, por tanto, a la elección vocacional. En este sentido cabe considerarla desde una óptica prospectiva en tanto que una decisión que se toma en el presente atañe a una actividad que se realizará en el futuro. Por tanto, la madurez vocacional de una persona vendrá determinada, en cierto modo, por su capacidad para proyectar de forma coherente su futuro profesional de tal manera que obtenga los resultados apetecidos.

La madurez vocacional puede constituir un determinante básico de la elección y éxito profesional. Es una condición alcanzada a lo largo de un proceso de desarrollo vocacional, por lo que puede ser mejorable. No se trata sólo de que el sujeto sea suficientemente maduro en un determinado momento para que elija, sino que se trata, bajo la óptica que estamos considerando, de que vaya progresando a lo largo de diferentes etapas y tomando las decisiones oportunas en cada una de ellas.

Jiménez Torres ha extraído algunas conclusiones que pueden ser interesantes para los objetivos de nuestro estudio y que a continuación exponemos <sup>6</sup> :

---

<sup>6</sup> Cfr. JIMÉNEZ TORRES, M. (1993): *Psicología y Pedagogía*, Tomo II. Sevilla: Instituto de las Ciencias del Hombre, INATED, p. 447.

- a) La madurez vocacional es una variable psicológica integrada por múltiples factores que pueden investigarse empíricamente ( autoestima, motivación, intereses, etc. ).
- b) Las diferencias psicológicas individuales respecto a la madurez vocacional se establecen ya durante los primeros años de la adolescencia.
- c) Los individuos que se hallan vocacionalmente más maduros tienen más probabilidad de tomar decisiones más realistas y de que tales decisiones vocacionales sean más estables.
- d) La madurez vocacional está correlacionada positivamente con la inteligencia del individuo, con el nivel de aspiraciones vocacionales y con el grado de congruencia entre aspiraciones personales y expectativa familiar.

Merece la pena destacar, dentro del concepto global de madurez vocacional y tomando como referencia el desarrollo vocacional como construcción gradual y proyecto de vida surgido de la confrontación de los elementos del mundo social y el conocimiento de sí mismo, la teoría que le sirve de inspiración para estos constructos. Hablamos de la *disonancia cognitiva*<sup>7</sup>. Dicha teoría se basa en la coherencia que existe entre las representaciones y los proyectos que el individuo busca. Así, v. gr., cuando un individuo considera una profesión como alternativa de futuro, algunos de los elementos de la representación de esa ocupación son comunes a otros de la representación que él mismo considera. Podría ser el caso de un sueldo elevado en esa ocupación y una valoración alta de dicho sueldo por parte del sujeto. En este caso se puede decir que ha habido consonancia. En otros aspectos puede que esto no ocurra, en cuyo caso se produciría una disonancia que, de ser excesiva, le llevaría a abandonar la idea de la profesión considerada.

---

<sup>7</sup> JIMÉNEZ TORRES, M.: *Ob. cit.*, p.459.

Modernamente, para la *Psicología Cognitiva*, las elecciones de vida de las personas están determinadas por la manera en que organizan y atribuyen significado a la información. Este *planteamiento constructivista*, basado en las etapas de desarrollo parte de la hipótesis de que las personas se mueven a través de una serie de fases cognitivas de desarrollo bien definidas. El movimiento a través de ellas se produce en virtud de las actividades de procesamiento de información, es decir, que a medida que las personas se desarrollan, sus estructuras cognitivas tienden a caracterizarse por una mayor complejidad, con lo que acceden a un número mayor de constructos que las personas cognitivamente sencillas, de ahí que estén más capacitadas para tomar decisiones profesionales más adecuadas. En este sentido, las investigaciones tienden a demostrar que el nivel de desarrollo cognitivo es un factor esencial de la toma de decisiones profesionales adecuadas y de la madurez vocacional general.

### 3.5.- INTERESES Y PREFERENCIAS

Intereses y preferencias son conceptos muy similares, frecuentemente utilizados por muchos autores de forma indistinta. Sin embargo, hay algunas diferencias de matices que merece la pena poner de manifiesto a lo largo del presente apartado.

Los *intereses* pueden ser definidos, como indica Super, como gustos y aversiones por actividades y objetos <sup>8</sup>. Esta simple definición nos indica ya que los intereses son una manifestación de los valores, una expresión de ellos por medio de los objetos y de las actividades disponibles en el ambiente. Para Castaño, son "*los que empujan en una determinada dirección, a la que ajustamos nuestra conducta para conseguir la meta que nos hemos propuesto*" <sup>9</sup>. Esta segunda definición nos aporta otra nueva característica, la de *motivación*; los intereses nos impulsan en determinadas direcciones.

Los intereses, por otro lado, tienen su origen en las tendencias, las inclinaciones y necesidades, aunque no todos los autores están de acuerdo en identificarlos con el mismo tipo de tendencias. El problema surge cuando se intenta delimitar claramente cuándo y cómo surgen. Según Bordás, parece que todavía en la adolescencia los individuos no tienen intereses claros y precisos y apunta una serie de elementos o aspectos que pueden influir en la aparición y desarrollo de los intereses, como la familia, las amistades, la moda, las tendencias generales, etc. <sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Cfr. SUPER D. E. Y BOHN, M. J.: *Ob. cit.*, p. 109.

<sup>9</sup> CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. Y OTROS : *Ob. cit.*, p. 18.

<sup>10</sup> Cfr. BORDAS, M. D. (1972): *Cómo elegir carrera y profesión*. Barcelona: Oikós-tau, p. 24.

Los intereses también cambian según los tiempos. Un aspecto de la actual tendencia profesional de muchas personas, especialmente en niveles universitarios, parece manifestar mayor preocupación por la consecución de mejores horarios, más tiempo libre y cobertura del ocio, que por la obtención de elevadas ganancias económicas.

Una línea de investigación en cuanto a elección vocacional e intereses es la abierta por Holland. Para él, las personas pueden ser clasificadas en seis áreas de orientación hacia la vida. A su vez, la elección vocacional viene condicionada por la adecuación a estos ambientes laborales, los cuales expresan los tipos de intereses. Tales áreas de intereses o de orientación hacia la vida son: realista, científica, artística, social, emprendedora y burocrática. Castaño, le añade una más, el aire libre.

Las *preferencias* indican aquello que a las personas nos gustaría hacer. En este sentido, preferencia y elección están íntimamente relacionadas ya que la primera es un elemento interviniente en la segunda, además del hecho de que la elección supone también una preferencia.

La principal diferencia entre elección y preferencia radica en que en la elección hay implícita una selección previa y posteriormente una decisión; el individuo al elegir predice en cierto modo lo que va a hacer. En la preferencia, sin embargo, el individuo expresa deseos que pueden estar en secuencias graduadas o no, pero no lleva implícito una decisión. Como dice Crites, "*al expresar una preferencia, indica lo que le gustaría hacer, al elegir, predice lo que probablemente hará*" <sup>11</sup>.

Las personas eligen en función de una serie de factores: unos personales,

---

<sup>11</sup> CRITES, J. O.: *Ob. cit.*, pp.145-146.

donde intervienen los intereses y las preferencias, y otros de carácter externo a ellas como la situación socioeconómica, familiar, oportunidades, etc. Por lo tanto, los individuos tienen unos intereses, fundamentados en unos valores, a los cuales dirigen sus acciones en la vida. De estos intereses, probablemente no todos podrán ser alcanzados o satisfechos, por lo que se hace necesaria una cierta gradación, jerarquización o priorización. Tal escala operativa supone las preferencias. En orden a ellos, preferencias e intereses, y según la influencia de los factores que presionen sobre el sujeto, la elección se lleva a cabo.

La sintonía entre estos factores sería lo idóneo, pero no siempre ocurre así. Nos encontramos con que muchas personas se ven abocadas a elegir una carrera que no le gusta, o que le gusta menos que otras por lo que, en cierta forma, entra en contradicción consigo misma, tanto con sus intereses como con sus preferencias. También se puede dar el caso de personas que no tienen aún sus intereses y preferencias claras, por lo que la elección se produce de forma muy arbitraria, sin objetivos demasiado claros. De esta forma ocurre lo que ya decía Platón, recogido por Castaño, *"no hay ningún viento favorable para el que no sabe adónde va"* <sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> CASTAÑO LÓPEZ-MESAS, C. et al. : *Ob. cit.*, p. 18.

### 3.6.- ASPIRACIONES

Entendemos por *aspiraciones* los objetivos o metas que un individuo se propone a largo plazo, es decir, remotos en términos de realización. No son algo que deseemos o esperemos conseguir de hoy a mañana. La declaración de una aspiración por parte de un sujeto, con frecuencia señala hacia la posibilidad de un valor y siempre hacia un interés.

Las aspiraciones profesionales hacen referencia al nivel en el que el sujeto desea trabajar, y no necesariamente al campo o profesión donde ha de llevar a cabo tales aspiraciones. Como se ve, aspiración y ascenso o *movilidad social* van íntimamente ligadas.

No todas las personas tienen las mismas aspiraciones, ni en todas se da con la misma intensidad esas aspiraciones. Hay individuos que poseen un nivel de aspiración muy elevado, por encima de las realizaciones, de lo que él es capaz de hacer, lo que le lleva al fracaso continuo, a la inadaptación y a la infelicidad. Hay otros individuos que colocan su nivel de aspiración por debajo de los logros, de sus capacidades, lo que da como consecuencia una falta de ambición.

El nivel de aspiración parece ser, pues, el resultado de un compromiso entre dos fuerzas en conflicto o pugna, según Claudio Puerto <sup>13</sup> : por un lado, y para evitar el fracaso, se tiende a colocar el nivel de aspiración por debajo de las realizaciones.

---

<sup>13</sup> CLAUDIO PUERTO, A. (1981): "Conocimientos sociales del fracaso escolar". Ponencia: I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación. ICE de la Universidad de Sevilla, pp. 53-54.

Por otro, y para la obtención del éxito, se coloca el nivel de aspiración por encima de las posibilidades reales. Este doble conflicto o lucha hace que se origine un nivel de aspiración situado en el límite superior de la esfera de las capacidades de los sujetos.

La relación, pues, entre las aspiraciones o el nivel de aspiración de las personas y su elección vocacional es manifiesta. La dificultad estriba en saber exactamente si sus aspiraciones son realistas o no, es decir, si están situadas dentro del nivel de realización del individuo o, por el contrario, son demasiado elevadas e inalcanzables.

### 3.7.- PERSONALIDAD

El término personalidad es utilizado a diario, corrientemente, lo que no implica que sea sencilla su definición. Es más, creemos que es debido a esta ligereza en su utilización lo que le ha llevado a vaciarse muchas veces de contenido o a transmitir otros conceptos que no le corresponden.

La personalidad es la forma de ser de los individuos, el conjunto de la organización estable de la constitución física y genética que determinan la manera peculiar de adaptarse a un medio ambiente. Para Mira y López, es "*el conjunto integral de rasgos de reacción o de conducta del fenotipo individual, considerado desde la vertiente subjetiva*" <sup>14</sup>.

Ahora bien, frente a unos determinados estímulos las respuestas pueden ser múltiples y variar de unos individuos a otros, por lo que entendemos la personalidad, como la manera propia que cada individuo tiene de comportarse, que es el resultado conjunto de nuestras disposiciones naturales y las influencias ambientales que hemos recibido. Así parece concebirla Gimeno Bayón, quien la define como "*la estructura dinámica y relativamente estable (específica de cada sujeto concreto) integradora de rasgos somáticos, emocionales, cognitivos, prácticos y existenciales, mediante la cual el individuo influye en su ambiente y se deja influir por él*" <sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> MIRA Y LÓPEZ, E. (1965): *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 487.

<sup>15</sup> GIMENO BAYÓN, A. (1996): *Comprendiendo cómo somos. Dimensiones de la personalidad*. Bilbao: Ed. Desclee de Brouwer, p. 15.

El interés del estudio de la personalidad radica en el hecho de que hay autores que piensan que ciertos tipos de personalidad son más idóneos que otros para el ejercicio de una profesión y que, consecuentemente, las personas eligen ocupaciones coherentes con su tipo de personalidad.

En este sentido, para Holland las personas pueden ser clasificadas de acuerdo con seis orientaciones hacia la vida ( las cuales ya han sido señaladas en apartados anteriores), y que la elección ocupacional viene determinada por la adecuación a los respectivos ambientes laborales, ya que éstos serán los que permitirán desarrollar y expresar sus tipos de personalidad.

Pensamos que no es posible hablar de una personalidad preconfigurada o predeterminada hacia la docencia. Sería más acertado concebirla como algo *in faciendo* debido, por un lado, al proceso continuo e inacabable que es todo ser humano; de otro, a la propia lucha entre fuerzas contrapuestas que su rol impone y que de este modo nos expone Esteve <sup>16</sup>: *"el tema de la personalidad del profesor y las tensiones a que se halla sometido ha trascendido el marco de estudio de un reducido grupo de especialistas para convertirse en un tema que encontramos frecuentemente en la prensa y otros medios de comunicación social. En ellos, dice el autor, se observan dos líneas contrapuestas en los enfoques del profesor: por una parte, se presenta a la profesión docente como una profesión conflictiva ( situación de violencia física en las aulas, bajas retribuciones, falta de medios materiales, ... con que se ejerce la docencia) y frente a él nos encontramos con una visión idílica absolutamente contradictoria con la anterior. En este enfoque idílico, el profesor, más que como un enseñante aparece como amigo y consejero.*

---

<sup>16</sup> ESTEVE, J. M. (1994): *El malestar docente*. Barcelona: Paidós, pp. 39 y ss.

*Es la imagen atractiva de la profesión docente con la que los profesores tienden a identificarse".*

Así pues, toda profesión ( y en nuestro caso el Magisterio ) presenta múltiples caracteres, facetas, roles y expectativas de sus miembros, etc., que pueden ser dignos de consideración por cualesquiera miembros de la sociedad a la hora de enfocar su elección y decisión vocacionales. Por otro lado, como la variabilidad personal es tan rica y presenta tantos matices, no existe un modelo único susceptible de ser apto para la profesión docente, sino que cualquier persona puede acceder y autorrealizarse en ella.

### 3.8.- VALORES

Siguiendo a Marín Ibáñez, el término valor puede tener varias acepciones que le aportan riqueza, pero a la vez ambigüedad en su utilización. Así, un primer sentido del término valor se refiere al *agrado o desagrado* que, en el campo experiencial tiene una persona respecto a algo. Un segundo sentido se refiere al campo de las ideas: las personas valoran, según sus *convicciones*, el bien y el mal, lo conveniente de lo inconveniente. Un tercer sentido se refiere a los *ideales*, es decir, a realidades objetivas que no dependen del sujeto y que tienen un carácter inalcanzable, utópico o arquetípico. El cuarto sentido se refiere a los seres reales y puede tener una doble lectura: por un lado, se suele identificar el valor de lo real con el bien en el que se encarna, y de este modo se entendería *valor como valioso*; por otro, se distingue del bien en cuanto que valor es la cualidad que poseen los seres que los convierte en bienes <sup>17</sup>.

A la complejidad de una única definición de valor se suman varios aspectos controvertidos. Uno de ellos es la polémica que surge de considerar el valor como algo subjetivo, que está dentro del individuo y depende de él, o por el contrario objetivo, es decir, que depende del objeto al cual se asocia, sea éste real o ideal. Sin embargo, para Marín Ibáñez tal polémica no tiene razón de ser ya que sólo en la relación dinámica sujeto-objeto surge el valor.

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de su carácter preferencial y su incompatibilidad. Los valores no valen todos igual, no todos tienen el mismo peso en nosotros, por lo que hemos de estar continuamente sopesando y eligiendo entre

---

<sup>17</sup> Cfr. MARÍN IBÁÑEZ, R. (1981): *Los valores individuales y sociales determinantes de la calidad de la educación*. Madrid: CSIC, p. 80.

una gama de ellos, establecer un orden jerárquico, anteponer unos y posponer otros. Si existiera absoluta compatibilidad entre los valores, no se cuestionarían; pero vemos que eso no es así ya que en muchas ocasiones se ha de optar por una alternativa de la gama axiológica.

Este último aspecto considerado nos pone directamente sobre el objeto de nuestro estudio. Los valores estarían íntimamente relacionados con la elección vocacional o profesional porque vienen a declarar qué buscan los individuos a través de sus quehaceres, qué metas y objetivos de vida se plantean alcanzar por medio de sus ocupaciones.

Los estudios de Miguel Díaz ponen de manifiesto las teorías de Super y Roe, llegando a afirmar que existe relación entre el mundo de los valores de un sujeto y el tipo de carrera que elige y que dicha relación es más apropiada y realista que la obtenida por medio de cuestionarios de intereses ,ya que mientras éstos indican lo que el individuo busca a través de una actividad, dichas áreas de actividad dependen directamente del tipo de orientación axiológica de la persona <sup>18</sup>.

Resultados similares se encuentran en los estudios de Astin y Nichols (1964), Hammond (1956), Simpson y Simpson (1960) y Rosemberg (1957) <sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Cfr. MIGUEL DÍAZ, M. (1976): "El diagnóstico axiológico y la orientación vocacional ". *Bordón*: mar.-abr., n° 217, pp. 105-121, p. 120.

<sup>19</sup> Cfr. OSIPOW, S.H. (1979): *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas, pp. 183-184.

### 3.9.- AMBIENTE SOCIAL Y ELECCIÓN

Existen grandes diferencias, no sólo cuantitativa sino cualitativamente, entre los contextos sociales creados por los distintos tipos de sociedad. Así, entre la sociedad preindustrial y la postindustrial o tecnológica actual, el concepto de profesión u ocupación, sus clases y características y, por supuesto, el proceso mismo de elección vocacional, ha cambiado radicalmente.

Antes de la aparición de la sociedad industrializada, el mundo profesional y ocupacional gozaba de una gran estabilidad. La visión estática del mundo se transmitía también a los oficios, los cuales pasaban de padres a hijos y de generación en generación. El trabajo y la ocupación estaban predeterminados y el individuo estaba predestinado a ocupar el lugar que se le había asignado, aunque por supuesto también había excepciones. Con la llegada de la Revolución Industrial y el advenimiento progresivo de las sociedades modernas o postindustriales se produce, al calor de los nuevos grupos sociales y sus expectativas económicas, políticas y culturales, una mayor movilidad social que trae como consecuencia, entre otras cosas, que la elección de la ocupación dependa más de las características individuales y que la libertad de elección sea el objeto básico en torno al cual gire dicha elección.

Sin embargo, la libertad de elección no es absoluta. La creencia social de que todas las personas pueden acceder libremente a la profesión deseada puede llegar a ser una *quimera*, una fantasía o una ilusión. Los individuos se ven condicionados, influidos o determinados a optar por una determinada profesión u ocupación y en muchos casos no parecen percatarse de ello. La elección profesional se actualiza en un contexto social determinado por lo que la decisión estará condicionada por éste. Como nos señala García Ortiz, *"la distribución ocupacional, las necesidades de distribución de mano de obra en el marco de las transformaciones de una sociedad tecnológica,*

*conforman el contexto en el que se realiza la elección, además de las posibilidades y limitaciones sociofamiliares y económicas del individuo"* <sup>20</sup>.

En la actualidad, el grado de libertad de elección es muy amplio debido en buena parte al aumento del número de posibilidades de elección que se abren ante el sujeto, pero por ello mismo también el proceso de elección y decisión vocacional es cada vez más complicado. Lo deseable sería que la libertad fuese plena, pero pensamos que tal cosa no ocurre, u ocurre muy pocas veces, y que además hay sectores o estratos sociales en que esto es aún más evidente y manifiesto.

### **3.9.1.- Clase social y elección**

Al hablar de clase social hemos de hacer una serie de precisiones para no llevarnos a equívocos. Es éste un concepto complejo y que da lugar a diferentes interpretaciones. Tanto es así que algunos autores incluso llegan a renegar o a denostar de él por considerarlo engañoso y prefieren utilizar otros como *estrato*, *estatus*, *extracción* o *ambiente social*. Ya Rosa Acosta nos advierte de ello cuando dice que el concepto de clase social " *es valorado según parámetros distintos (...). Por tanto hay que tomarlo a modo puramente referencial y como meramente orientativo* " <sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> GARCÍA ORTIZ, R. (1983): *La elección de la carrera de Profesor de E.G.B. Importancia del factor socioeconómico-familiar*. Sevilla: Tesis de Licenciatura inédita, p. 54.

<sup>21</sup> ROSA ACOSTA, B. de la (Coord.) (1993): *La función docente. Aspectos sociopedagógicos*. Universidad de Sevilla: Grupo de Investigación la Profesión docente Andaluza, GIPDA-KRONOS, p. 36.

En nuestro trabajo, y siguiendo los consejos de este autor, utilizaremos dichos términos a modo siempre orientativos y nunca excluyentes entre sí ni entre otros similares, siempre que la esencia de lo que queremos expresar con ellos se mantenga inalterable, aunque en ocasiones puede que sea más idónea la utilización concreta de uno u otro. Aun con estas consideraciones preliminares, es conveniente y necesario saber qué criterios se han seguido para establecer la diferenciación de las clases sociales, en un breve decurso histórico, hasta llegar al momento presente y poder situar el problema de la elección en toda su dimensión socioeducativa.

El concepto de clase social es el que ha merecido más atención de los sociólogos en el ámbito de la sociedad industrial, hasta el punto de que algunos identifican a las clases sociales como un producto o fenómeno propio del industrialismo. El término se aplicó alguna vez entre los ilustrados franceses, pero en general en el siglo XVIII se denominaba *rangos* a lo que ahora denominamos clase social.

Es curioso que Marx interrumpiera la redacción de *El Capital* en el capítulo 52 del Libro tercero, cuyo tema era el de las clases sociales. Desde entonces, las conjeturas de los estudiosos han sustituido a las palabras que él no pudo pronunciar. Sin embargo, Marx tuvo tiempo para hacer una clasificación de las clases sociales en este último capítulo; en función del criterio de las fuentes de sus ingresos hay (dice Marx), tres importantes clases sociales: la de los rentistas de las tierras, la de los beneficiarios del capital y la de los asalariados por su trabajo <sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Cfr. MARX, K. (1964): *El Capital*. Vol. III. México: Fondo de Cultura Económica, p. 817.

Max Weber presenta una definición de la clase en contraposición a otros dos grupos sociales de su época, en la que contaban todavía mucho los privilegios y títulos de la vieja Europa y en la que despuntaban con fuerza los partidos políticos. El sociólogo alemán advierte que una justa definición de la clase social puede venir de los términos comparativos con la de estamento y la de partido. A las clases sociales les definen su situación económica; a los estamentos, el honor de sus miembros en función de sus estatus; a los partidos políticos, la lucha por la aspiración al poder. Según Weber, la clase social está constituida por los miembros unidos por las mismas probabilidades en la provisión de bienes, la posición exterior y el destino personal, que derivan, dentro de un mismo orden económico, de la magnitud y naturaleza del poder de disposición ( o su carencia ) sobre bienes y servicios y de las maneras de su aplicabilidad para la obtención de rentas o ingresos <sup>23</sup>.

En la actualidad, en nuestra sociedad occidental, se habla del imperio de una vasta clase media, aunque mejor sería emplear el plural ( *clases medias* ) el cual denota su heterogeneidad y hace a los sociólogos concebirla como una banda gruesa creciente entre las clases populares y las clases altas de la sociedad, cuyos deslindes de fronteras respecto a estas clases no están bien definidos, ni tampoco los grupos sociales que las componen. Así, A. Giddens, habla de unas dispersas clases medias, con numerosos grupos profesionales que poco tienen que ver unos con otros, y que les unen la capacidad de mercado y la división del trabajo <sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Cfr. WEBER, M. (1984): *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 242.

<sup>24</sup> Cfr. GIDDENS, A. (1989): *La estructura de las clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza, pp. 218-221.

Para terminar este breve repaso, y como especial caracterización de nuestra época, se da una mayor movilidad social, como consecuencia de una mayor igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes de la educación y la cultura, que son los que facilitan el ascenso en las clases sociales. Esta movilidad es relativa, porque las encuestas siguen apuntando la importancia del criterio del origen social en la adquisición de los estatus.

Las garantías de acceso a la educación no es un instrumento eficaz de igualación social, porque priman las condiciones familiares y económicas sobre las oportunidades del acceso a la misma. Los hijos de obreros siguen sin ocupar los puestos de mayor responsabilidad. Son numerosas las investigaciones empíricas realizadas que verifican que incluso los hijos poco dotados de las clases medias y altas terminan sus estudios con facilidad, en tanto se quedan en el camino los hijos mucho mejor dotados intelectualmente de las clases obreras.

La pertenencia a unas u otras clases sociales, el origen social de los individuos, su status social, etc., son elementos situacionales de primer orden que afectan a las actitudes hacia la educación, hacia el trabajo o profesión, hacia la cantidad y clase de educación y el entrenamiento adquirido, así como los recursos económicos que se poseen para desarrollar los planes vocacionales.

Para Ortega y Velasco, el primer dato esencial para averiguar la posición social de una carrera, profesión u ocupación es la clase social de origen ya que ésta dará los estratos sociales de los que se nutre aquélla y los móviles a la hora de la decisión <sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Cfr. ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. C.I.D.E.: Centro de Publicaciones del MEC, p. 37.

Los estudios de Hollingshead se basan en el papel que la clase desempeña en la conducta humana. Sus resultados demuestran que, respecto a las metas y aspiraciones vocacionales el 77% de los adolescentes que estaban incluidos en la clase II (alta) aspiraban a ser profesionales y hombres de negocios, en tanto que sólo el 7% de la clase V (baja) tenía esas aspiraciones. Por el contrario, un 25% de esta última clase aspiraba a la ocupación de servicios, mientras que sólo un 8% de la clase II aspiraba a ello. Las conclusiones del autor, recogidas por Crites, apuntaban a que las ideas de los adolescentes sobre empleos y profesiones deseables son un fiel reflejo de su cultura de clase y familiar. Los jóvenes conocen, de un lado, el prestigio y la posición social de las profesiones; de otro, su propia posición y la de su familia en el sistema de prestigio, por lo cual establecen una relación entre la ocupación del padre y la posición económica y de prestigio de su familia.

En los estudios e investigaciones llevadas a cabo por Empey y recogidas también por Crites, se confirmó la estrecha relación existente entre las aspiraciones y la elección profesional, por una parte, y la clase socioeconómica de origen y el medio ambiente en general, por otra. Se observó que los jóvenes de estratos socioeconómicos bajos aspiraban con mayor frecuencia a una ocupación de prestigio social superior a la de sus padres, comparada con las de los niveles sociales superiores. También, según sus datos, existe una tendencia para los niveles sociales medios a adaptarse más a la realidad que los extremos superiores e inferiores del continuo de clase <sup>26</sup>.

Por último, los estudios de Benito y Díez-Canseco, concluyen que de un estrato social desfavorecido derivarán expectativas menos ambiciosas por parte de la

---

<sup>26</sup> Cfr. CRITES, J. O. : *Ob. cit.*, pp. 240-241.

familia, mayor apertura al mundo laboral no universitario, urgencias más apremiantes de estabilidad económica y, quizás, incitaciones intelectuales disminuidas <sup>27</sup>.

Como se desprende de las investigaciones, existe una relación clara y constatada entre los antecedentes y rasgos socioeconómicos de los sujetos, es decir, su pertenencia a un determinado grupo, estrato o clase social, y las aspiraciones y elecciones vocacionales que realizan tales sujetos.

### 3.9.2.- Familia y elección

La familia es, en nuestra sociedad occidental, una institución en la que transcurre buena parte de la vida de las personas, desde su nacimiento hasta edades juveniles, cada vez más altas por cierto. En España constituye, como nos decía Boholavsky, *"el grupo de pertenencia y referencia fundamental y es por ello que los valores de ese grupo constituyen anclajes significativos en la orientación de la conducta del adolescente, tanto si la familia opera como grupo de referencia positivo cuanto si opera como grupo de referencia negativo"* <sup>28</sup>.

En apartados anteriores también nombramos a la familia como uno de los principales agentes de socialización y uno de los más influyentes en la elección vocacional y profesional de sus miembros, tanto desde el punto de vista económico y social como desde un punto de vista educativo.

---

<sup>27</sup> Cfr. BENITO Y DÍEZ-CANSECO, J. (1979) : *Intereses profesionales y académicos al final del bachillerato*. ICE de la Universidad de Salamanca, p. 34.

<sup>28</sup> BOHOLAVSKY, R. (1974): *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 47.

La familia, y dentro de ella muy especialmente los padres, pueden -y de hecho lo hacen- orientar, influenciar y hasta determinar el futuro vocacional de sus hijos mediante sus opiniones, transmisión de valores e intereses y el ejemplo de lo que se predica o dice. Los padres, en este sentido, proponen, consciente o inconscientemente, modelos y criterios de elección respecto a los estudios, carreras y profesiones que sus hijos van recibiendo. Éstos, a su vez, eligen la misma profesión porque el padre la ejercía y se mostraba satisfecho; otras veces se rechaza porque se asocia a un modo de vida no agradable. Aun siendo modelos extremos, vemos cómo se deja notar, de una u otra forma, la influencia familiar.

Las investigaciones que han estudiado la relación entre familia y elección ocupacional han seguido básicamente estas tres líneas de trabajo:

- a) Las que han estudiado la relación entre la ocupación paterna y la que sigue el hijo.
- b) Las que han analizado el papel que la identificación con los padres desempeña en la elección.
- c) Las que han intentado probar la hipótesis sobre los efectos de las relaciones interpersonales con los padres en la elección profesional de los hijos.

Respecto a la primera línea de investigación, parece que es el nivel ocupacional de los padres el que condiciona de manera más fuerte a los hijos en sus elecciones vocacionales. Así lo pone de manifiesto un estudio de López-Escobar en la provincia de Cádiz. Llega a afirmar éste que la profesión y estudios del padre son dos de los factores que mejor discriminan las elecciones profesionales de los sujetos, e incluso que es la figura paterna concretamente la que constituye el mejor modelo a imitar por los hijos <sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Cfr. LÓPEZ ESCOBAR, M. E. (1992): *Perfil y expectativas de estudio de los alumnos que finalizan las EE.MM. en la provincia de Cádiz*, Universidad de Cádiz, p. 166.

Respecto a la segunda línea de investigación, es Crites quien ha formulado las hipótesis más interesantes y que relacionan los intereses profesionales y la identificación con los padres. Sus resultados contienen una doble conclusión: la primera, que la identificación con los padres influye en la formación de los intereses de los hijos, pero que esta identificación es más fuerte con el padre que con la madre. La segunda, que el tipo de identificación está ligada a la formación de intereses vocacionales masculinos o femeninos <sup>30</sup>.

En cuanto a la tercera línea de investigación, los estudios de Roe ponen de manifiesto que si las relaciones entre padres e hijos son cálidas, los hijos elegirán profesiones que impliquen el contacto interpersonal. Si las relaciones son de fuerte concentración emocional, los hijos elegirán profesiones que eviten o minimicen el contacto interpersonal. Si las relaciones son frías y distantes, los hijos elegirán profesiones no dirigidas a las personas, que no impliquen a los otros <sup>31</sup>.

Si bien el peso de los modelos paternos parece evidente en la elección vocacional, también lo es, incluso en mayor grado, el que posee el nivel socioeconómico y cultural familiar. El aporte económico con el que cuentan las familias para hacer frente a determinadas empresas educativas es decisivo en el futuro de sus hijos. Así lo ponen de manifiesto Benito y Díez-Canseco y García Barbancho cuando afirman que algunas familias presionan para que el coste invertido sea el mínimo posible, haciendo v. gr., que sus hijos no se planteen salir de la ciudad

---

<sup>30</sup> Cfr. SUPER, D. E. (1967): *Psicología de los intereses y las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 112-114.

<sup>31</sup> Cfr. OSIPOW, S. H.: *Ob. cit.*, pp. 29-32.

para cursar otra carrera que hubiera preferido en lugar de la que ha tenido que elegir  
32 .

La presión familiar, y consecuentemente la discordancia o el antagonismo que pueda darse entre las aspiraciones de los hijos y aquélla, suele ser bastante frecuente y, a veces, puede acarrear grandes desajustes, futuras frustraciones y fracasos. Es curioso observar que la valoración que la familia hace de las profesiones reflejan, en cierto modo, los intereses, actitudes y valores típicos que los distintos grupos sociales poseen respecto de tales profesiones y que están en concordancia con los roles y expectativas culturales que la sociedad les asigna.

Vemos pues, cómo la atmósfera o el clima cultural familiar, su nivel social y económico, los antecedentes paternos y su ejemplo, tienen una gran impronta y reflejo en la elección que los jóvenes hacen de sus preferencias vocacionales.

---

<sup>32</sup> Cfr. BENITO Y DÍEZ-CANSECO, J.: *Ob. cit.*, pp. 102-103.

Cfr. GARCÍA BARBANCHO, A. Y HERNÁNDEZ LORENTE, L. (1980): *¿Y después del COU, qué? . Un estudio cuantitativo de la provincia de Málaga. Curso 1979/80*. ICE de la Universidad de Málaga, pp. 23-29.

### 3.10.- FACTORES QUE MOTIVAN LA ELECCIÓN

La elección vocacional debiera ser un proceso que culminara en un acto de decisión en plena libertad, de una libertad consciente de aquello que se elige y consecuente con lo elegido. Sin embargo, esto que debiera ser el modo y manera natural de elección vocacional y profesional de los jóvenes, pocas veces sucede así. Dos razones están en la base de la afirmación anterior: en primer lugar, porque para que haya plena consciencia de lo que se va a elegir es necesario que el sujeto esté maduro vocacionalmente, cosa que en el momento en que generalmente se produce la elección y decisión vocacionales no se ha conseguido en su totalidad. En segundo lugar, porque existen una serie de factores extrínsecos al individuo que influyen y presionan, en la mayoría de las ocasiones de forma solapada, en una determinada dirección vocacional y, por consiguiente, llevándolo en una precisa dirección y abocándolo a una determinada decisión.

Es curiosa y patente, si no lamentable, la situación de indefensión en la que se encuentra muchas veces el estudiante ante la elección de carrera. Hasta ahora, apenas si ha tenido necesidad de efectuar elecciones con un verdadero sentido profesional. A lo sumo, su única experiencia ha sido la opción entre algunas materias en los últimos cursos de bachillerato, que por lo general se resuelve desde una perspectiva escolar próxima y sujeta a influencias de gran inmediatez, agrado o desagrado de profesores, consejos de la familia, el ejemplo de los amigos, etc. Así pues, no es fácil establecer con precisión el motivo por el cual se elige, más bien habría que hablar, como lo hacen Ortega y Velasco, de *constelación o aglutinante motivacional* con un marcado carácter procesual e histórico, en el sentido de que precede y trasciende al propio individuo y, por lo tanto, pertenece también a la estructura social en la que tiene lugar la elección <sup>33</sup>.

<sup>33</sup> ORTEGA, F. Y VELASCO, A. : *Ob.cit.*, p. 117.

Los verdaderos motivos de la elección vocacional o profesional debieran estar en la auténtica satisfacción que la realización de la profesión, de la carrera elegida, produjera al individuo. Se trataría de *motivos intrínsecos* del propio individuo, surgidos quizás desde el aspecto más libre del sujeto, con evidente carga vocacional e incluso altruista. La *vocación*, la tendencia o inclinación hacia un tipo determinado de actividad, el gusto por ese tipo de profesión, son razones aducidas frecuentemente por los sujetos para justificar sus elecciones. Sin embargo, hay quienes piensan - y no les faltaría razón- que es imposible sentirse llamado por algo que se desconoce. Además, el término *vocación* suele identificarse con otros términos tales como *aptitud*, *interés* o *afición*, por lo que se hace más difícil el deslindar el triple plano motivacional - *el que se dice, el que se cree y el que se es*- para descubrir la auténtica *vocación*.

Los motivos circunstanciales son algunos de los factores que más peso tienen en la elección vocacional. Son *factores extrínsecos* al individuo y limitantes, en consecuencia, de la posibilidad de elegir libremente. Entre ellos, las razones económicas son fundamentales. Tales razones apuntan en un doble sentido: por una parte, el interés económico que el sujeto espera conseguir con el ejercicio de una determinada profesión. Así, la elección vocacional se convierte en un medio para conseguir unos fines, como podrían ser el ganar mucho dinero y elevar la posición social, y no un fin en sí misma como sería lo ideal. Por otra parte, la falta de recursos económicos para cursar unos determinados estudios, para hacer la carrera o acceder a la profesión que verdaderamente gusta al sujeto, se convierte en una barrera difícil de salvar, por lo que se han de elegir otros caminos más asequibles al nivel económico, frustrándose así sus verdaderos deseos.

Las familias presionan para que el tiempo y el coste invertido sean los mínimos posibles, haciendo que sus vástagos no se planteen salir de la ciudad para cursar otra carrera que más les gusta. La *posición económica* se convierte así en un

filtro previo que selecciona y condiciona las posibilidades ocupacionales de muchas personas.

La influencia familiar es otro de los factores circunstanciales que influyen decisivamente en la elección de carrera. En algunos casos, son las aspiraciones de los padres las que presionan en una determinada dirección a los individuos, bien porque se quiere que los hijos lleguen a ser lo que ellos no pudieron, bien porque se quiere que sus hijos asciendan al nivel social al que ellos no llegaron. Las relaciones entre padres e hijos, el nivel ocupacional de aquéllos y la identificación con ellos, son tres de los factores condicionantes del proceso de elección vocacional que anteriormente se han apuntado. De cualquier forma, la familia , y particularmente los padres, incitan continuamente a sus hijos para que se decidan por determinadas carreras o profesiones.

Las razones económicas que anteriormente se apuntaban y que conducían al sujeto a elegir una carrera por los beneficios materiales que les reportarían, suelen ir acompañadas de consideraciones sociales. El dicho popular "*tanto tienes, tanto vales*", continúa siendo uno de los pilares en los que nos fijamos para valorar algo o a alguien. Aquí enlazamos con otro de los factores que motivan a las personas a inclinarse por determinadas profesiones, el *prestigio social*. Muchas veces se elige una carrera sin apenas información, basta solamente el estereotipo que de ella transmite la sociedad. Pues bien, la consideración social, el prestigio de la mayor parte las profesiones también presenta tales estereotipos, a los que los jóvenes no escapan. Se convierten en un poderoso acicate en su elección y sucumben ante él. Sin embargo, la estereotipia no es un problema del joven sino de la sociedad. La distorsión y la parcialidad de la realidad profesional expresan, no sólo los puntos de vista personales sino los valores y perspectivas que la sociedad les ha asignado.

Junto a lo anterior, existe también una motivación extrínseca o ambiental consistente en la elección vocacional según *carreras de moda*. Es indudable la influencia que la coyuntura social, económica y política de un país en un *tempus* determinado ejerce sobre los jóvenes a la hora de inclinarse por determinados estudios o profesiones. Algunas veces se trata de una publicidad o propaganda consciente, principalmente a través de los medios de comunicación, en la que se hace ver a los individuos la conveniencia de la elección. El ejemplo que se difunde sobre determinados profesionales, cuyo éxito económico y reconocimiento social es indudable, sirve de ejemplo a las jóvenes generaciones que desean imitar a toda costa. Las propias necesidades del mercado laboral imponen también el mayor o menor reclutamiento de determinados profesionales, por lo que los jóvenes, pensando en la idea de unos estudios a cuya salida se van a encontrar con muchas ofertas de empleo y con mayor facilidad de colocación, eligen carreras, aun no gustándoles en demasía.

*La facilidad de la carrera elegida, junto a su corta duración o a la expectativa de rápida colocación, han sido y son razones que mueven a la elección vocacional.* Hasta ahora, el sexo femenino ha sido más proclive a este tipo de motivación, la presión familiar hacia la mujer es mayor y ésta ha sido más dócil a tal influjo. Esto puede ser debido a que, hasta ahora, la aportación económica de la mujer en la familia era considerada como un *"extra"*, un suplemento a la que aportaba el hombre, de ahí que la elección de estudios de mayor duración o dificultad habían sido vistos como sacrificios innecesarios. En la actualidad, la equiparación social de los sexos es evidente y con ella las presiones y motivaciones comienzan a ser parecidas entre ambos.

Como hemos podido comprobar, muchos son los motivos por los que elegimos determinadas carreras y profesiones; sin embargo, la mayor parte de ellos vienen impuestos desde fuera por los condicionantes externos. Son motivos extrínsecos al sujeto. Pocos son los que verdaderamente mueven internamente al individuo, de forma intrínseca. Esto es así porque es muy difícil, si no imposible, sustraerse al

condicionamiento ambiental, desde nuestra propia familia hasta los medios de comunicación social. Para que esto no se produjera, o mejor dicho, aunque de producirse tal influjo el sujeto fuera capaz de minimizarlo e imponer sus propios criterios, sería imprescindible que el desarrollo vocacional del sujeto hubiera sido completo.

La madurez vocacional perseguida raras veces se consigue en edades tan jóvenes. Por ello, se hace necesario un seguimiento del individuo, una orientación capaz de ayudarle, no sólo de forma puntual, indicándole los estudios o profesiones en el último año de bachillerato, sino longitudinalmente y desde edades tempranas, ayudándole a conocerse a sí mismo, enseñándole a valorar las opciones que se le presenten, entrenándole a discernir lo que es válido de lo que no lo es y, en definitiva, prepararle para que afronte los problemas razonadamente y pueda ser él mismo en la elección y toma de decisiones.

### 3.11.- EL JOVEN Y LA ELECCIÓN VOCACIONAL

La elección vocacional o profesional constituye uno de los momentos cruciales para las personas, especialmente los jóvenes, debido a la trascendencia que ello trae consigo y a la dificultad que entraña, a pesar de lo aparentemente fácil que se pueda creer .

Existe una considerable desorientación ante el futuro que se puede constatar en varios hechos: por un lado, el alto porcentaje de jóvenes que abandonan los estudios superiores; de los que logran terminarlos son pocos los que llegan a incorporarse a la población activa trabajadora en tales campos profesionales para los que se han preparado. Por otro lado, la elección se hace en muchos casos por motivos de facilidad, duración, economía, fácil ingreso o forzados por la propia imposición de *numerus clausus* en los estudios que solicitaron en primer lugar. Pocos lo hacen con pleno convencimiento y decisión madurada.

Todo esto trae como consecuencia una falta de continuidad en los estudios, una pléyade de graduados -buena parte de los cuales sin un gusto especial por la carrera realizada- y un paro profesional desorbitante. Si a esto unimos las personas que ven malgastadas sus energías en profesiones donde nunca debieron entrar y para las que no están suficientemente capacitados ni motivados, así como el enorme número de trabajadores para los que lo más importante es su retribución económica, es para detenerse a pensar seriamente que si bien nunca es tarde para rectificar, mejor sería prevenir y plantearse durante la adolescencia y la juventud el futuro profesional con mayor rigor, cosa nada fácil en los tiempos que corren.

Un gran número de personas desconocen sus verdaderas aptitudes, sus capacidades intelectuales, o tienen una idea falseada de su personalidad. Por otro lado, la aparición constante de nuevos estudios y profesiones refuerza el aumento del

desconcierto ante el futuro. Son pocas las personas que emprenden unos estudios plenamente conscientes de sus capacidades y que conocen a fondo los estudios que van a realizar y las posibilidades profesionales de los mismos. Se ha comprobado, v. gr., que la mitad de los universitarios eligieron carrera sin poseer información sobre las demás, y sólo el 14% de los universitarios, en general, declararon haber sido influidos en su elección por el consejo de un especialista en orientación profesional <sup>34</sup>.

Como vemos, el joven tiene ante sí uno de los principales problemas que se le han planteado hasta ahora en su vida, le elección vocacional. El joven tiene que enfrentarse a un doble reto y solventarlo de la mejor forma posible. Por un lado, ha de ponerse frente a sí mismo, pensar sobre sí como persona autónoma y libre que es y, de otro lado, ha de reflexionar sobre su proyección en el futuro. De este modo, un buen índice de madurez vocacional sería aquél en el que coincidieran el balance de lo que ha hecho en el pasado, la reflexión actual sobre sí mismo, sus capacidades, intereses, etc., el bosquejo de un plan futuro y el momento en el que se plantea la necesidad de elegir un rumbo escolar más avanzado con miras a una profesión, o una profesión misma. Esta coincidencia entre el nivel de madurez para elegir y el momento de la elección constituye una garantía respecto a una toma de decisiones responsable.

Según García Villegas, la inserción del joven en el mundo adulto será el resultado de un doble balance realizado certeramente: el primer balance es el de sí mismo, por el que se preguntará sobre su inteligencia y aptitudes, cuáles son sus intereses, los valores en los que cree, etc.

---

<sup>34</sup> Cfr. BORDAS, M. D.: *Ob. cit.*, p. 45.

El segundo balance es el del mundo profesional o los estudios futuros. El joven se preguntará sobre cuáles son las profesiones más adecuadas para él, cuáles les gustan más, cuáles son más asequibles, etc. Todo ello es una tarea complicada debido a lo complejo y cambiante de la sociedad actual en general y del mundo académico y profesional en particular <sup>35</sup>.

La elección vocacional es también, en cierto sentido, un compromiso. Un compromiso entre los planes que se pretenden realizar y su realización *de facto*. Si tal actitud de compromiso se rompe, la frustración, la impotencia, el abandono o el fracaso están casi asegurados. Además, el compromiso es requisito *sine qua non*, máxime cuando la libertad de acción y elección no es absoluta debido a que dichas elecciones y decisiones suponen ya una adaptación entre lo que el individuo quiere o necesita y lo que la realidad social le ofrece.

Intentando dar unas pautas que puedan guiar al joven en su elección vocacional, nos parece necesario, en primer lugar, el pleno conocimiento de uno mismo, tanto de lo que se es como de lo que potencialmente se puede ser. En segundo lugar, el conocimiento más completo posible del mundo profesional, de las características de las carreras y profesiones, dónde cursarlas, qué condiciones o aspectos académicos, personales o profesionales se priorizan, etc. En tercer lugar, intentar ver si tanto sus condiciones personales, sus intereses y aptitudes armonizan con la carrera o profesión elegida y lo que ella exige.

---

<sup>35</sup> Cfr. GARCÍA VILLEGAS, P. (1975): " Orientación actual". *Revista de Psicología General y Aplicada*, n° 136, sept.-oct., pp. 915-922, p.917.

### **3.12.- EL SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL**

A lo largo del presente trabajo se han puesto de manifiesto, explícita o implícitamente, tres consideraciones referentes a la elección vocacional de suma importancia: en primer lugar, que la elección vocacional es un proceso muy complejo en el que se tienen que mover las personas a unas edades especialmente críticas y particulares, durante la juventud. En segundo lugar, que la elección vocacional no sólo es un proceso en el que intervienen elementos internos del sujeto, sino que se halla condicionada e influenciada por factores de orden externo o ambiental, a los cuales el joven no puede sustraerse y, por lo tanto, de ningún modo se deben olvidar. Por último, la necesidad de una orientación vocacional que dé respuesta a los conflictos que el proceso de elección y decisión vocacionales trae consigo.

Abordar el verdadero sentido de esta última consideración es lo que ahora nos proponemos. Para ello, se analizará el concepto de orientación vocacional y su relación respecto a la educación en general; continuaremos con las dimensiones de la orientación y los supuestos básicos de ésta; después se pasará revista a ver quiénes son los principales agentes y responsables de la orientación y, por último, cuáles son sus objetivos fundamentales.

### 3.12.1.- Orientación y educación

Convendría, primeramente, hacer algunas precisiones terminológicas que se encuentran en la literatura especializada con el fin de evitar cualquier inducción a errores o confusiones. Hablamos, v. gr., de los términos de orientación empleados en diferentes ambientes culturales e introducidos comúnmente en el lenguaje educativo. Nos referimos concretamente a la orientación entendida como *counseling* y como *guidance*.

El término *guidance* fue empleado por primera vez por el inglés J. Sully, a finales del siglo XIX. Se refería a la orientación del niño como escolar. El contenido de este término, aun habiéndose perfilado a lo largo de los años, sigue manteniendo el énfasis en lo que puede caracterizarse como la ayuda sistemática y profesional dada a un escolar para obtener un mejor conocimiento de sus características y potencialidades y a relacionarse de modo satisfactorio con las exigencias y oportunidades de la sociedad.

Al término *counseling* se le han dado contenidos diferentes. Se ha usado como sinónimo de psicoterapia e incluso se emplea indistintamente con el término orientación o *guidance*. Pero la acepción más específica hace referencia a un proceso que se realiza en una situación estructurada de interacción personal en el que un profesional ayuda a una persona o grupo a conocerse y a resolver sus problemas, enfatizando el área más estrictamente personal.

La palabra orientación se presta, pues, a confusiones debido a su carácter polisémico y a su uso en disciplinas diferentes ( Geografía, Psicología, Filosofía, etc.). Vamos a intentar clarificar cuál es su significado dentro del marco de las Ciencias de la Educación. Existen multitud de definiciones, aunque casi todos los autores coinciden

en caracterizar la orientación como un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social.

Dos de las definiciones más completas, a nuestro juicio, nos la ofrecen Lázaro y Repetto. Para el primero, es *"el proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, dirigido a la persona con el fin de que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma"* <sup>36</sup>.

Para la segunda, es *"el proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto, mediante técnicas psicopedagógicas y factores humanos, para que se comprenda y acepte a sí mismo y a la realidad que le rodea, alcance una mayor eficiencia intelectual, profesional y personal, y se relacione más satisfactoriamente consigo mismo y con los demás que con él conviven"* <sup>37</sup>.

El proceso de orientación ocupa, pues, un lugar sobresaliente en la acción educativa. En general cabe considerar que toda acción orientadora tiene la característica de ser educativa, puesto que con ella se pretenden fines de formación aunque no sean propiamente académicos.

La orientación pretende ayudar al proceso educativo de los alumnos de forma que éstos se desarrollen de forma armónica, resuelvan sus problemas reflexivamente y tomen conciencia de sí mismos y de los otros. El fin último sería el que lleguen a comprenderse y a comprender a los demás, de forma que al culminar el proceso educativo no sólo sean

---

<sup>36</sup> LÁZARO, A. Y ASENSI, J. (1989): *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea, p. 18.

<sup>37</sup> REPETTO, E. (1987): *Teoría y Procesos de la Orientación*, Tomo I. UNED, p.49.

un almacén de conocimientos bien establecidos, sino miembros de una sociedad que sepan resolver las situaciones conflictivas y compartan obligaciones.

En el proceso educativo, enseñanza y orientación son indisociables. Por un lado, la enseñanza estimula la capacidad de conocer; por el otro, la orientación se centra en la capacidad de decidir. Ambas conjuntamente cumplen las grandes funciones del proceso educativo.

La orientación persigue una triple finalidad: escolar, personal y profesional, aunque tal consideración no aminora el convencimiento de que la orientación es un proceso unitario y de que en cada una de las esferas, la académica, la personal o la profesional, puede darse una orientación para el desarrollo o para el cambio de la personalidad. Definamos qué se entiende por cada una de tales esferas de orientación y delimitemos el campo específico de cada una.

Para Repetto, la *Orientación Escolar* es la *ayuda que se presta al orientado para que su proceso de aprendizaje intelectual sea individualizado y eficiente* <sup>38</sup>. Como se ve, vendría a coincidir con el término anteriormente apuntado de *guidance*.

El concepto de *Orientación Personal* fue introducido por García Hoz para expresar un tipo de orientación que penetra más hondamente en la vida del hombre. Para él es un proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo en torno, que le haga capaz de resolver los problemas de su vida <sup>39</sup>. Este tipo de orientación es lo que otros autores han dado en llamar *counseling*.

---

<sup>38</sup> REPETTO, E.: *Ob. cit.*, p. 54.

<sup>39</sup> Cfr. GARCÍA HOZ, V. (1968): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp, p. 194.

Por último, la *Orientación Profesional* o *Vocacional* está estrechamente ligada con las anteriores y puede ser definida como el proceso de ayuda al orientado para que, al conocerse a sí mismo y al mundo del trabajo, se prepare y acceda a la profesión adecuada a sus aptitudes, intereses y rasgos de personalidad, teniendo en cuenta las posibilidades de estudio y trabajo existentes. El centro de la Orientación profesional es, por consiguiente, la elección y decisión vocacionales . Éstas se han concebido como un compromiso modificable pero que, en tanto que toda elección condiciona la vida futura del sujeto, es también en cierta medida irreversible, por ser acumulativa de las elecciones previas.

Así pues, es de suma importancia tomar conciencia de la gravedad que pueden suponer las elecciones vocacionales apresuradas o no razonadas, así como resultaría conveniente hacer elecciones tentativas antes de llegar a la toma de decisiones vocacionales.

### **3.12.2.- Dimensiones de la Orientación Vocacional**

Tomando lo vocacional como un conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende incardinarse o ya está instalado, entendemos la conducta vocacional o desarrollo vocacional como un proceso de socialización que realiza el individuo que aporta sus motivaciones, sus capacidades, sus intereses y expectativas y se apoya o dirige a un entorno social adulto en el que desea participar activamente a través de actuaciones productivas o laborales para las que se ha estado formando durante largo tiempo.

Por lo tanto, en la Orientación Vocacional han de ponerse en relación aspectos en principio diferentes: el desarrollo del individuo como persona y las necesidades sociales. En efecto, en una sociedad como la nuestra, el acceso al trabajo se produce

tras un período de preparación: la escolaridad como preparación para su integración adulta plena. El acceso al mundo del trabajo está mediatizado por la preparación escolar. Se trata de conciliar dos principios: la satisfacción individual y la cobertura de las necesidades sociales, contando con la aportación de cada sujeto.

Plantear lo vocacional como proceso de socialización rompe con la idea clásica de inspiración individual y no puede sustituir a una mera planificación de la futura mano de obra. Sin embargo, las contradicciones existen como consecuencia de las exigencias de las sociedades modernas, lo que puede acarrear que la orientación se convierta en una aceptación de lo que propone la organización social, en vez del resultado de una elección. Sin embargo, es necesario esforzarse en mantener un equilibrio adecuado entre los intereses personales y las necesidades sociales.

### **3.12.3.- Supuestos básicos de la Orientación Vocacional**

Basándonos en las aportaciones de diversos autores especialistas en el tema (Lázaro, A. y Asensi, J., 1989 ; y Repetto, E., 1987 ) vamos a hacer una relación de los principales supuestos, postulados o principios básicos en los que se sustenta la Orientación Vocacional y que, a nuestro juicio, podrían resumirse en los siguientes:

- a) La Orientación vocacional se dirige a la *autorrealización* en el mundo ocupacional adulto, teniendo en cuenta que para esas personas hay una demora en las satisfacciones y recompensas, en función del valor de las metas propuestas, por lo cual su conducta estará orientada a la consecución de tales metas.
- b) El desarrollo o la conducta vocacional es un *proceso gradual y acumulativo* de experiencias más o menos organizadas, a las que el propio individuo trata de integrar dándoles un significado personal. Los influjos se producen desde el

propio medio próximo como el familiar, hasta el medio social en el que se desenvuelve.

c) El desarrollo vocacional lleva a la *autonomía* y al compromiso personal y social. Desde que comienza su educación básica, el individuo va superando etapas, dificultades, eligiendo opciones en los estudios que determinarán su futuro profesional, el cual se prolongará durante la vida laboral hasta la jubilación.

d) La orientación vocacional está *modulada por el período evolutivo* en que se encuentre el individuo. A cada uno de esos períodos le corresponde una orientación diferente, con aspectos de crisis más o menos profundas.

e) Existe una *multipotencialidad vocacional*. Un error muy extendido es el de encajar a una persona en una profesión única. Las personas, por sus cualidades, pueden desarrollar más de una profesión, así como personas con diferentes cualidades y aptitudes pueden encajar sin ningún problema en una misma profesión.

f) La *madurez vocacional* resume la calidad del desarrollo personal y vocacional. Implica la existencia de procesos de toma de decisiones parciales, pero en la misma línea, de una forma coherente y realista por parte del sujeto.

Según los supuestos básicos anteriores, un programa de Orientación Vocacional debiera servir para ayudar a los jóvenes a asimilar e integrar conocimientos, experiencias y apreciaciones relacionadas con los siguientes aspectos:

a) El conocimiento de uno mismo, que incluye tanto la relación de una persona con sus propias características y percepciones, como sus relaciones con los otros y el medio.

b) El conocimiento de la realidad laboral de la sociedad, así como los factores que influyen en su constante cambio.

c) El impulso de la toma de conciencia sobre la importancia del tiempo libre, es decir, tratar también el ocio como faceta de la vida laboral.

d) La consideración de una multiplicidad de factores a tener en cuenta en la planificación profesional.

e) Y el conocimiento de la información y habilidades básicas precisas para la propia autorrealización en el trabajo y en el ocio.

La Orientación Vocacional, pues, no debiera reducirse únicamente al tiempo en el que el alumno está en el centro docente, sino ir más allá y ayudarle en sus primeros años de integración laboral. Por otro lado, debiera hacerse también hincapié, más que en una pura evaluación de intereses y aptitudes, en la formación de técnicas de búsqueda de empleo, tan necesarias en nuestro precario mercado laboral.

### **3.12.4.- Familia y Orientación**

Se suelen destacar una serie de funciones o responsabilidades principales de la familia relacionadas con los hijos. En primer lugar, las familias deben proporcionar cuidados, sustento y protección. En segundo lugar, es función suya la socialización del niño en relación a los valores y roles adoptados por ella. Una tercera función familiar es la de respaldar y controlar el desarrollo del niño como alumno y ofrecerle preparación para la escolarización. También es una función primordial de la familia el apoyo en un crecimiento emocional afectivo y sano.

En relación a los centros escolares, las funciones de la familia van mucho más allá de la de los enseñantes. Los padres ayudan a sus hijos a aprender valores, actitudes e información para mantener su herencia, su cultura y su estilo de vida propios.

La familia también tiene una dimensión netamente educativa. Como agencia educativa que es, constituye una estructura operativa que actúa como mecanismo de intervención en cuanto que genera estímulos, propicia situaciones de puesta en práctica

de los aprendizajes, ofrece una normativa específica, proporciona modelos de actuación, conocimientos y también modos de valorar la realidad.

Tal dimensión educativa familiar, sin embargo, tiene sus propias características que la diferencian de la escolar propiamente dicha. Así, por ejemplo, la actuación educativa familiar es *atécnica*, es decir, que no está regida por criterios científicos; es también *asistemática*, ya que transmite los contenidos sin criterios preestablecidos; también difiere en cuanto a los medios que utiliza y que son fundamentalmente el valor del ejemplo, modelos a imitar y el uso intensivo de refuerzos y la disciplina.

Por supuesto, la eficiencia de estas caracterizaciones dependerá de la propia configuración familiar, de la armonía de sus relaciones, de la preparación de los padres y del ambiente familiar en que se desenvuelva.

De lo visto hasta aquí deducimos que la familia, como primera *paidocenos*, debe buscar la relación con la escuela, cuya acción educativa puede y debe reforzar.

En lo referente a la elección vocacional, la familia presiona e influye de muchas formas a los sujetos. A veces directamente, señalando *stricto sensu* el camino a seguir; otras, indirectamente y dejando constancia sobre lo que se espera de los jóvenes, bien mediante consejos, ejemplos o modelos a imitar. Se ha de reflexionar sobre el hecho de que la elección y decisión vocacionales han de ser asuntos enteramente personales y, por tanto, responsabilidad de los que han de tomarlas, los propios jóvenes. Si no hay una implicación directa de ellos en sus elecciones y decisiones no se sentirán responsables de sus resultados ni responderán de ellos; optarán, por contra, por la inhibición, el ataque o la inculpación de sus males a otras personas e instituciones, como pudiera ser en este caso la familia.

Por todo ello, las familias pueden y deben intervenir en el proceso de orientación de sus hijos ayudando a clarificar las ideas de éstos, a que maduren personal y vocacionalmente, colaborando con la institución escolar y todos los profesionales que intervienen en ella, siempre dentro del respeto hacia la elección libre y autónoma que, en última instancia, ha de realizar el propio sujeto.

### 3.12.5.- Objetivos de la Orientación Vocacional

Uno de los grandes objetivos de la Orientación Vocacional, según la Organización Internacional del Trabajo en su recomendación 150, recogida por Repetto es "*descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa productiva y satisfactoria y, en unión con las diferentes formas de educación, mejorar las aptitudes individuales para comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos*" <sup>40</sup>.

Otras recomendaciones y objetivos, recogidas por la misma autora y que merece la pena destacar son:

- a) Ofrecer a los niños y adolescentes una base adecuada que les permita elegir un tipo de educación o una formación profesional en función de sus aptitudes, capacidades e intereses, así como las oportunidades de empleo.
- b) Ayudar a las instituciones participantes a facilitar información sobre la eficacia de determinados programas de formación como parte integrante de la orientación profesional.

---

<sup>40</sup> REPETTO, E.: *Ob. cit.*, p. 242.

c) Ofrecer programas de orientación profesional colectiva e individual. Éstos últimos deberían ser accesibles particularmente a los jóvenes, para descubrir sus aptitudes, habilidades e intereses profesionales, así como para evaluar las oportunidades de enseñanza, formación profesional y empleo a que pueden tener acceso y para elegir en consecuencia.

Por su parte, García Ortiz, recoge los siguientes grandes objetivos de la Orientación Vocacional que bien podrían complementar a los anteriores :

- a) Formar a los jóvenes para la toma de decisiones y la responsabilidad.
- b) Conocer al sujeto que se va a orientar, así como su medio sociofamiliar, con el fin de lograr un esclarecimiento de los motivos de los estudiantes que aspiran a determinadas profesiones y promover, si hiciera falta, un cambio de decisión.
- c) Conocer las oportunidades de ocupación mediante la búsqueda de información acerca del trabajo o profesión que se desee, de la Universidad y de la carrera que se desee emprender.
- d) Promover trabajos e investigaciones sobre los factores determinantes de las elecciones vocacionales, de forma que puedan ser utilizados tanto por los educadores, orientadores, como mediante su divulgación por los propios orientados <sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Cfr. GARCÍA ORTIZ, R. (1983): *La elección de la carrera de Profesor de E.G.B. Importancia del factor socioeconómico-familiar*. Sevilla: Tesis de Licenciatura inédita, pp. 34-35.

## **4.- EL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN**

## 4.- EL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN

Va a ser éste un apartado de especial y primordial importancia en nuestra investigación ya que, como decíamos en un principio, al ser diseñada ésta con un carácter concéntrico, que va de lo global y general a lo concreto y particular, nos hallamos a un nivel en el que se van a analizar las repercusiones que todos los elementos estudiados, es decir, el marco social general y su problemática, la juventud, la elección vocacional y los factores intervinientes en dicho proceso, tienen en relación a la carrera de Magisterio. Es en este punto donde pretendemos, en primer lugar, definir amplia y exhaustivamente todos los elementos que conforman tal carrera o profesión y, en segundo lugar, extraer aquellas circunstancias, motivos o factores que afectan de modo singular al Magisterio y que, en suma, suponen a nuestro juicio los verdaderos motores de su elección.

Se analizará el Magisterio desde distintos puntos de vista, como vocación y como profesión, como campo especializado del conocimiento; se analizará también la concepción de la moral o ética profesional del Magisterio, su status social y económico desde un punto de vista longitudinal y diacrónico; se abordará el origen y la procedencia social de los maestros así como los factores que los distintos investigadores han señalado como influyentes en la elección de la carrera de Magisterio y que nos servirán, a la postre, para compararlos con los resultados de nuestro estudio.

#### 4.1.- EL MAGISTERIO COMO VOCACIÓN

Existen multitud de definiciones del término vocación. Tales definiciones o concepciones recogen, sin duda, la idea generalizada de una época o la visión y aplicación que para esa época o conforme a determinados aspectos les dan los grupos sociales que la utilizan y que, lenta pero inexorablemente, va plegándose e identificándose con determinadas situaciones y quehaceres.

Etimológicamente, vocación procede de varias voces latinas de igual raíz y parecida significación. Por un lado, el verbo "*vocare*" recoge las acepciones de llamar, convocar, exhortar e invitar a alguien. Por otro lado, el término "*vocatio*" recoge, además de los significados anteriores, el de llamada o vocación divina <sup>1</sup>.

Como se ve, aun conteniendo los dos términos claras similitudes entre sí, parece que es éste último el que durante largo tiempo se ha impuesto y ha preñado de este tinte religioso al vocablo, usare donde, cuando y para lo que se usare.

Bajo estas concepciones y premisas, la palabra vocación ha sido manejada a través de nuestra cultura religiosa medieval, y dotada de verdadera fuerza por la mística para llegar a significar un *don divino*. Esto deja entrever que esa llamada hacia algo no parte ya de la persona misma, sino que le viene al sujeto desde el exterior, desde unas esferas no terrenales ni alcanzables mediante la razón. A ello hay que añadir el carácter irrenunciable de la vocación, una vez que se es tocado o alcanzado por ella.

---

<sup>1</sup> Cfr. MIR, J. M. (Dir.) (1989): *Diccionario Ilustrado Latino-español*. Barcelona: Bibliograf, pp. 552-553.

Aún hoy se piensa de esta manera cuando se habla de la vocación hacia el Magisterio, lo cual expresa también una característica ideológica tácita hacia el cuerpo docente. Así lo ponen de manifiesto algunos autores que parten del principio de que el alumno de la carrera de Magisterio ha elegido esta futura profesión por vocación, por amor a la cultura, a la infancia y a la democracia social. Estos autores, nos dice Molló, piensan que es por todo ello por lo que se imponen e imponen una moral ascética y una toma de conciencia de la importancia de su rol social y cultural que, en cierto modo, compense y recompense su modesta remuneración. Sin embargo, esta concepción va algo más allá de la simple caracterización de las cualidades internas del maestro, llegando a afirmar que la vocación le marca de tal forma que también su vida privada se ve comprometida, no sólo desde sus reglas y preceptos morales, sino hasta la puesta en práctica y ejemplificación en su propia persona y con sus propios actos de la moral que enseña o va a enseñar a sus alumnos <sup>2</sup>.

Esta concepción profundamente espiritualista ha sido frecuentemente sometida a planteamientos críticos, advirtiéndose del carácter de conquista, de preparación y lucha constante del ser, más que de don divino y gratuito.

En la actualidad, esta concepción religiosa de la vocación, concretamente referida a la vocación docente, está siendo superada, no sin antes haber provocado grandes conflictos en la figura y en la persona del docente, el cual se veía sometido continuamente a comparación y examen respecto a dos baremos: por un lado, lo que era y lo que debía ser; por otro, el autoexamen de su propia imagen en función de lo que era y de lo que la sociedad esperaba de él, es decir, la imagen de sí mismo que la sociedad le proyectaba.

---

<sup>2</sup> Cfr. MOLLÓ, S. (1977): *La escuela en la sociedad*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 159-172.

Otras caracterizaciones del concepto de vocación docente, siguiendo en esta línea de fundamentación, nos la ofrece Spranger. Amor y magia son sus elementos. El amor constatado por el hecho de que el maestro posee una motivación profesional derivada del amor a los demás, y concretamente a la infancia y a la adolescencia, que le llevan a su entrega total, abnegada y altruista. La segunda, por compartir el mismo tono de indefinición e incontrolabilidad <sup>3</sup>.

Como resumen de esta primera aproximación al concepto de vocación pedagógica o docente lo caracterizaremos, al igual que lo hiciera Hubert, por un profundo amor al niño como punto de partida, el sentido de los valores como punto de llegada y, como camino el sentido de su misión que incumbe al educador y a su responsabilidad respecto al niño, a la sociedad que se lo confía y a la humanidad que lo acoge como miembro suyo.

Hasta aquí, la vocación ha sido esgrimida por quienes la conciben como un sustitutivo de amor pedagógico y que, además, se ha amparado en dos profesiones que le aportan componentes a los cuales servir e imitar, el sacerdocio y la medicina, componentes idealizante y de éxito social respectivamente.

La docencia de forma general, y el Magisterio en particular, son concebidos como profesiones a través de las cuales se puede dar sentido a la existencia personal. Aunque, en principio, parece poco probable la posibilidad de hablar de una vocación estricta hacia la docencia, sí pudiera haber, de algún modo, una cierta atracción hacia esferas de actividades que comportan ciertas congruencias entre sí.

---

<sup>3</sup> Cfr. SPRANGER, E. (1960): *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 10, 90 y ss.

En la actualidad, el término vocación está quedando un tanto obsoleto e inadecuado para expresar esa inclinación o tendencia hacia una determinada vocación. Se prefieren y utilizan otros con menor carga connotativa y, por lo tanto, más descriptivos y operativos, como el interés, la actitud, la inclinación, la tendencia, etc., y que además ponen el énfasis en las capacidades y aptitudes para desarrollar esa vocación. Así se expresan, v.gr., Secadas y García Yagüe. El primero afirma que la *vocación es una aptitud dinámica cuyo ejercicio se hace necesario* <sup>4</sup>. El segundo, reafirmando lo anterior, añade además una idea muy interesante y es que lo puramente vocacional debe reservarse exclusivamente para aquellas interpretaciones profundas donde se ponga en juego el sentido de la existencia personal. Añade también que si la vocación es lo que da sentido y autenticidad a la persona, dicha vocación sólo puede ser colmada con el ejercicio y desarrollo de la profesión o profesiones. Por lo tanto, parecería más idóneo hablar de *interés profesional, ilusión profesional o aspiración* en vez de vocación hacia una profesión, y más aún sin conocerla <sup>5</sup>.

En esta línea de pensamiento se manifiesta Super, quien en vez de utilizar el término vocación lo sustituye por el de interés profesional. Esto supone para él una mayor conveniencia ya que recoge la dimensión actitudinal de aquél y además permite clasificar y distinguir entre aspectos de estos intereses, v. gr. intereses expresados, manifiestos, inventariados y comprobados, cada uno de los cuales aporta ese rasgo actitudinal que le caracteriza y distingue de otras profesiones.

---

<sup>4</sup> SECADAS, F. (1974): *Diccionario de Pedagogía*, Tomo II. Barcelona: Labor, p. 887.

<sup>5</sup> Cfr. GARCÍA YAGÜE, J. (1973): *Problemática de la orientación de los escolares a la entrada de la Universidad*. Madrid: INAPP, pp. 6-8.

Al margen de la nomenclatura utilizada para definir un concepto, nos surgen dos interrogantes a las que pretendemos dar respuesta, entre otras cosas porque pensamos que pueden conllevar las claves del asunto que estamos considerando: la primera es, *¿existen rasgos de personalidad que identifiquen la vocación por la docencia?*; y la segunda, *¿son esos rasgos, en caso de que existieran, causa o motivo de dicha vocación o por el contrario pudieran ser consecuencia de factores externos que escapen al control del individuo y que encubren sus auténticos deseos?*.

Respecto a la primera interrogante, las reflexiones acerca de que el maestro debe poseer unas determinadas cualidades como la abnegación, la entrega o el altruismo, han llevado a diversos autores a investigar sobre el tema y las conclusiones parecen apuntar a que no es posible hablar en puridad de una personalidad docente. García Hoz, por ejemplo, si bien admite estas conclusiones, puntualiza que ello pudiera ser así concibiendo la personalidad como algo ya dado, construido; sin embargo, si se concibe como algo que la propia persona debe construir, los resultados de las investigaciones ya no estarían tan justificados <sup>6</sup>.

Como se puede observar, tampoco se resuelve con esto claramente la cuestión. Añadamos una idea que nos podría arrojar un poco de luz en este asunto: si en vez de concebir la personalidad y al ser humano como algo estático y, por ende, con una personalidad docente bien definida o específica y lo miramos desde una perspectiva dinámica, de orientación hacia unas metas, hacia unos valores, nos encontramos con que los términos de la interrogación han cambiado y en vez de preguntarnos si hay o no personalidad docente, deberíamos preguntarnos qué se busca o pretende a través de la profesión, y en nuestro caso de la profesión docente.

---

<sup>6</sup> Cfr. GARCÍA HOZ, V. (1968): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Rialp, pp. 166-167.

La respuesta nos lleva a los valores, a la orientación axiológica que la persona sigue o persigue para realizarse. En este sentido, son muchos los autores que nos describen a los docentes motivados por aspectos sociales, de servicio a los demás y alejados de valores de otra índole como económicos o de adquisición de poder y prestigio.

Desde aquí enlazamos con la segunda interrogante. Como en la mayor parte de los aspectos de la vida, no todo es blanco o negro, sino que existen multitud de tonos grises. La vocación, como causa desencadenante de la profesión docente, ha sido desde siempre planteada por los investigadores y por los docentes a un doble nivel, individual y social. Individual, en tanto que entusiasmo desinteresado hacia su tarea; social, como contribución al enriquecimiento cultural, intelectual y moral de la sociedad.

La vocación, esta vez como consecuencia o producto resultante de otras variables influyentes, ha sido un descubrimiento realizado al calor de los estudios sobre intereses profesionales. Entre los factores que se apuntan como más importantes a la hora de llevar al individuo a la profesión docente destacan el influjo familiar, el status socioeconómico familiar, el nivel de inteligencia y el sexo, entre otros <sup>7</sup>.

El estudio de González Blasco y González-Anleo <sup>8</sup>, basado en otro anterior de Ortega y Velasco (1991) ya citado en nuestro trabajo en varias ocasiones, en donde distinguían unos motivos circunstanciales (donde se incluían la falta de recursos, el deseo de sus familias, etc.),

---

<sup>7</sup> Cfr. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. Y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1979): *Estudios sobre el maestro*. ICE de la Universidad de Valencia, p. 35.

<sup>8</sup> Cfr. GONZÁLEZ, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María / SM, pp. 77-79.

otros más *intrínsecos* ( donde se incluía la vocación ) y otros más *extrínsecos* ( donde se incluían el ser una carrera fácil, estar socialmente bien considerada, entre otros ), ponía de manifiesto que los motivos más intrínsecos y altruistas habían sido los más seleccionados por sus muestras de estudio. Sin embargo, tales resultados quedaron muy matizados cuando se les preguntó si volverían a elegir su profesión de tener la posibilidad de una nueva opción. En este caso, un 20% de los sujetos optaría por otra actividad. También se reflejó que de los que repetirían profesión docente, dos tercios cambiarían respecto a su nivel actual. Todo ello pone de manifiesto y corrobora una vez más que la vocación, aunque es aducida como factor desencadenante de la elección profesional siempre va acompañada de otros factores influyentes y además no presenta la fuerza que prístina u originariamente se le atribuye.

Por último, señalar que creemos que no existe la vocación unívoca hacia la docencia, sino dimensiones de la vocación educadora, a la que se puede acceder por muchos caminos, desde la práctica en el aula hasta la labor investigadora.

## 4.2.- EL MAGISTERIO COMO PROFESIÓN

El problema de la consideración o no de una actividad u ocupación como profesión, es un tema muy de actualidad y viene siendo abordado por muchos profesionales en el marco de las Ciencias Sociales. Para Rosa Acosta, la profesionalización es una tendencia social ya generalizada y una meta deseable <sup>9</sup>.

Pero vayamos por partes. Vulgarmente se entiende por profesión algún tipo determinado de ocupación o bien, de una forma más sistematizada, "*una actividad socialmente productiva y encuadrada dentro de un sistema de división del trabajo*" <sup>10</sup>.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua ( 1992 ) nos ofrece un triple significado. Un primer sentido etimológico: *professio/nis*, equivale a acción y efecto de profesar. Y profesar ( de *profeso* ) se dice que es enseñar una doctrina, ciencia, arte u oficio con inclinación voluntaria y continuada o bien, sentir algún afecto, inclinación o interés y perseverar voluntariamente en ellos.

Una segunda acepción religiosa. Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa. Profeso ( del lat. *professus*, partic. de *profiteri* : declarar ) se dice del religioso que ha profesado, esto es, el acto por el cual un religioso o religiosa emite sus votos de pobreza, castidad y obediencia.

---

<sup>9</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la (Coord.) (1993): *La función docente. Aspectos sociopedagógicos*. Universidad de Sevilla: Grupo de Investigación la Profesión Docente Andaluza (GIPDA-KRONOS), pp. 42-43.

<sup>10</sup> QUINTANA CABANAS, J. M. (1980): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Hispano-Europea, p. 380.

Y un tercer sentido sociológico. Empleo, facultad u oficio que una persona tiene y ejerce con derecho a retribución. Ello crea un estatus diferencial entre las diversas profesiones. La profesión, si bien no debe identificarse con el estatus, sí es índice social del mismo, muy útil para determinar la escala de estratificación.

Para Gervilla Castillo, *la profesión en el lenguaje educativo, ha perdido en la actualidad su significado religioso, conservando parte de su sentido etimológico y encontrándose en todo su vigor su acepción sociológica* <sup>11</sup>.

Otros autores la definen por sus características. Así se expresa Escolano cuando afirma que una profesión se apoya en tres bases interrelacionadas: una base societaria, una base de conocimiento y competencia y una base ética. La primera recoge la idea de que toda profesión es una actividad social necesaria para la satisfacción de las expectativas de la comunidad. La segunda implica que la profesión requiere una preparación formal sistemática y especializada y que genera unos conocimientos específicos que generalmente no son conocidos por las personas ajenas a esa profesión. La tercera, por último, hace referencia al hecho de que toda profesión está regulada por determinados códigos de conducta y ético-morales que, a la vez que cohesionan dichas profesiones, actúan como mecanismos de autocontrol del grupo profesional <sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> GERVILLA CASTILLO, E. (1998): "Educar hoy: profesión contra vocación". *Bordón*, vol. 50, 1, pp. 83-91, p. 87.

<sup>12</sup> Cfr. ESCOLANO BENITO, A. (1980): " Diversificación de profesiones y actividades educativas ". *Revista Española de Pedagogía*, nº 147, ener.- marz., pp. 83-97.

Parece claro, pues, que según la perspectiva sociológica desde la que se mire, la consideración de la profesión será diferente. Es muy interesante por su claridad expositiva, el resumen que Rosa Acosta hace de alguno de los principales enfoques sobre la profesionalización <sup>13</sup>. El enfoque funcionalista, v. gr., establece el grado de profesionalización de las ocupaciones en función de una tipología de atributos básicos, los cuales son requisitos *sine qua non* para su consideración como tales. A modo de resumen, dichos atributos serían:

- a) Tener una formación universitaria y un alto grado de conocimientos.
- b) El ideal de servicio, la orientación hacia intereses comunitarios antes que personales.
- c) La existencia de códigos éticos o mecanismos de autocontrol de la profesión.
- d) Un sistema de recompensas que se traducen en honorarios.

Según este enfoque, toda profesión que no se adapte y cumpla los requisitos recogidos en los atributos, no es considerada como profesión. El Magisterio, desde esta perspectiva, no puede ser considerada plenamente como profesión, por lo que algunos autores prefieren considerarla *semiprofesión*. Algunos autores hablan así de la ambigüedad del trabajo docente. Para Barquin, el enseñante comparte rasgos de las profesiones y de la clase obrera. Existen elementos que juegan a favor de la profesionalización como por ejemplo la difícil homogeneización de su trabajo, la atención social y el relativo grado académico de formación respecto a profesiones liberales. Por otro lado, están sometidos a la organización burocrática ministerial <sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la (Coord.) (1993) : *Ob. cit.*, pp. 39-41.

<sup>14</sup> Cfr. BARQUIN, J. (1995): " La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión ". *Revista de Educación*: 306, pp. 7-65, p. 15.

Sin embargo, también es verdad que la profesión docente no tiene por qué tener las mismas características que las profesiones típicamente liberales, las cuales encajan bien en este enfoque ya que se mueven en un contexto social diferente, y con unas *reglas de juego* distintas.

Recientemente Marcelo <sup>15</sup>, basándose en la diez cualidades que de una profesión considera Hoyle, piensa que hay cinco hechos que hacen que no podamos considerar a la enseñanza en un sentido estricto como profesión: no disponer de una estructura de conocimientos que explique y dé dirección para la práctica de la profesión docente; no disponer de un período de formación elevado; no existe una cultura común que se transmita a los candidatos a profesor; el proceso de socialización de los profesores no se puede decir que sea planificado o dirigido por la institución formativa; y tampoco el poder decir que su prestigio social y económico sea bastante elevado, más bien al contrario se empieza a percibir una pérdida progresiva de imagen social.

Para otros autores la docencia es una profesión, pero una profesión con unas características o rasgos especiales que la definen y la deslindan netamente de cualquier otra. Este el caso de Cabero y Loscertales para quienes la profesión docente viene configurada por las siguientes características:

- Es una actividad profesional con una fuerte carga humanística y humanizadora, donde el componente de interacción humana es superior a otras ocupaciones.

---

<sup>15</sup> Cfr. MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU, p. 134.

- Es una profesión con una posición social contradictoria. Por una parte, se la encuadra por debajo de una serie de profesiones y se la remunera conforme a ello, y por otra se le exige aptitudes y actitudes superiores a las otras, asignándole un alto valor como servicio a los ciudadanos.

- Su período de formación institucional es bastante reducido.

- Demanda constante de reciclaje y perfeccionamiento.

- Exige el dominio de un cúmulo de contenidos y habilidades y destrezas no triviales para transferirlos a los estudiantes, y organizar el espacio comunicativo de intercambio entre profesores.

- Feminización progresiva de la profesión, en todos los niveles, e independientemente del carácter público y privado donde realice el trabajo.

- Profesión, no tanto como riesgo físico sino como psicológico.

- Profesión que ofrece pocos incentivos que supongan la evolución y motivación para la mejora.

- Profesión con fuerte carga ideológica, en cierto sentido pueden ser considerados más como misioneros que como profesionales. Algunas veces la carga ideológica a transmitir y adoctrinar a los estudiantes será de carácter religioso, otras de carácter político.

- Actividad profesional de carácter solitario.

- Desarrolla su actividad profesional en un contexto incierto y complejo en el cual debe adoptar decisiones sobre la marcha. Decisiones que pueden ser de un amplio espectro: motivacionales, motivadoras, etc. <sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> CABERO, J. y LOSCERTALES, F.( edits) (1998): *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Universidad de Sevilla, pp. 37-38.

### 4.3.- LA DOCENCIA COMO CAMPO ESPECIALIZADO DEL CONOCIMIENTO

Señalábamos anteriormente que, desde un enfoque funcionalista, la profesión requería una formación universitaria y un amplio grado de conocimientos especializados. Esto que parece tan simple y claramente cumplido respecto a la profesión docente en la actualidad, no siempre ha sido así. Se ha pensado y creído que cualquier persona con un mínimo de preparación podía desempeñar la labor del maestro, y que más que *ciencia* lo que hay es *arte*, pero en un sentido de darse trazas o apañarse bien en el manejo y trato con los niños. Nos duele pensar que, aún hoy, haya gente que así lo cree. Sin embargo, no podemos culpar a las personas por pensar eso porque, en definitiva, están transmitiendo lo que se ha visto y vivido durante mucho tiempo.

Así pues, para comprender la visión que hasta hoy se ha tenido sobre la carrera de Magisterio y observar lo que en ella hay de verdad, es necesario que sepamos cómo ha sido la cualificación o preparación profesional y científica del maestro, es decir, qué requisitos académicos se le exigían, dónde se preparaban y en qué consistía dicha preparación. Sólo así llegaremos a comprender la concepción de *mediocridad* que representa el estatus social y profesional del Magisterio que hasta nuestros días se ha tenido. Por lo tanto, urge hacer un somero recorrido y esbozar brevemente los momentos y pasos más importantes que se han ido dando desde que el Estado español asumió legalmente su responsabilidad en la formación de los maestros, hace ahora siglo y medio aproximadamente, cuando por *ley de 21 de diciembre de 1838*, se crean las primeras *Escuelas Normales*.

Posteriormente, mediante la *Ley de Instrucción Pública* de Claudio Moyano, en 1857, se clasificaba a las escuelas en superiores y elementales y éstas últimas, a su

vez, en completas e incompletas. Se establecen , *ad hoc*, cuatro categorías o clases de maestros a las que se accede por antigüedad, méritos y servicios en la enseñanza. Los requisitos generales para acceder a formar parte del profesorado público eran : ser español y justificar buena conducta religiosa y moral. El nombramiento de tal profesorado corresponde al gobierno o a sus delegados, por lo que en cierta forma se estabiliza la profesión docente.

Para ser maestro nacional se requería tener cumplidos veinte años y el título correspondiente, pero se exceptúan de titulación a los que regenten escuelas incompletas y a los que deseen ser maestros de párvulos, los cuales sólo necesitarían un certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta Local de Instrucción Pública y visado por el gobernador de la provincia. Como aclaración, las escuelas incompletas eran las mismas escuelas elementales empequeñecidas para adaptarlas a las necesidades más urgentes de los pueblos pequeños en los que disminuye el número de materias de la enseñanza primaria.

En este estado de cosas, merece una mención aparte la labor pedagógica de los *Congresos Pedagógicos*, que eran asambleas de maestros y docentes en general, organizados según modelos franceses y que adelantarán ideas y sugerencias que serán recogidas posteriormente por los partidos políticos. Como aspecto fundamental para nuestro estudio, destacaremos también el duro enjuiciamiento que en ellos se hace de las Escuelas Normales, abogándose por la obtención del título de Bachiller como requisito para la entrada en ellas. También se abogaba por unas prácticas educativas y no meramente didácticas.

También se insiste desde los *Congresos Pedagógicos* en denunciar la miserable existencia del maestro y en reclamar la necesidad de un sueldo digno que permita "*comer*" al maestro, así como denunciar el intrusismo en la profesión por parte de comunidades religiosas, bachilleres o abogados sin pleitos .

Por fin, en 1901 se crea el *Ministerio de Instrucción Pública* y mediante un Real Decreto se reconoce al maestro como funcionario y se establece el pago directo del Estado. Tras algunos retrocesos en la consideración de la función docente, como el Plan de 1903 por el que se rebajó el estatus profesional proponiendo la simplificación de los estudios de Magisterio, ya en 1931 el *gobierno republicano* mediante el *Plan Profesional* y el Decreto que lo regulaba, el maestro se ve reconocido y apoyado por el Estado. Para el acceso a las Escuelas Normales, se exigirá el título de Bachiller sin examen de ingreso. El plan de estudios está estructurado en tres años de formación teórica simultaneada con la práctica en las escuelas Anejas, más un año de formación práctica en las escuelas nacionales, donde el maestro era retribuido con el sueldo de entrada.

Durante la *Guerra Civil*, se produjo una gran sangría profesional por lo que el nuevo régimen, ante la falta casi total de maestros, tuvo que hacer una política de manga ancha por la cual todo aquél que estuviera en posesión del título de bachiller podía obtener el de maestro, cursando y aprobando en las Escuelas Normales las materias de Religión, Moral y Pedagogía.

El *Plan de 1945*, en pleno estado de consolidación del régimen franquista, establece el acceso a las Escuelas Normales con "cuarto y reválida", mientras que para los demás estudios superiores era necesario el sexto y reválida ( en carreras de grado medio ) o séptimo y Examen de Estado ( en Universidades y Escuelas Técnicas Superiores ) <sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Cfr. ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. C.I.D.E.: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 136-147.

Para Ortega y Velasco, esta expresión de "*cuarto y reválida*" fue utilizada con desdén diferenciador por los estratos sociales altos de la España de los años cincuenta y sesenta, y con deseo y pretensión meritocrática de ascenso social por parte de las clases sociales medias bajas. Esto fue el inicio de una *semicualificación profesional* del Magisterio y profesión o trabajo para aquellas personas que no tenían inconveniente en desarrollar su vida profesional en el medio rural y con un sueldo miserable.

El *Plan de 1967* estableció como prerequisite obligatorio el bachillerato superior para acceder a las Escuelas Normales, y la *Ley General de Educación de 1970* trató de elevar la categoría de estas escuelas transformándolas en Escuelas Universitarias. Sin embargo, el propósito de integrar a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica (E.G.B.) en el circuito académico superior de las Facultades, no se consiguió, y la prueba está en que los programas de Formación del Profesorado de E.G.B. no resultaban homologables con el primer ciclo de ninguna Facultad, por lo que se produce un agravio comparativo respecto a los demás estudios. Por ejemplo, a efectos de acceso a los empleos públicos y privados, los estudios completos de los tres primeros cursos de cualquier Facultad son equivalentes al primer ciclo de estudios universitarios, mientras que a los diplomados en Profesorado de E.G.B. se les impone un *curso puente* en el caso de que quieran acceder al segundo ciclo de la enseñanza universitaria. Es decir, que los profesores de E.G.B. son diplomados universitarios, pero con un tinte universitario algo inferior que los demás titulados de la Universidad.

La llegada de los socialistas al gobierno de España, en la década de los ochenta, parecía presagiar un cambio respecto a la consideración de la carrera de Magisterio, sin embargo, no se ha sido capaz de poner en marcha un sistema alternativo en la formación inicial del profesorado. Se ha puesto el énfasis en la formación permanente

mediante el reciclaje a través de los Centros de Profesores, pero se ha eludido el problema de la formación inicial.

En la actualidad, con motivo de la adaptación a la nueva *ordenación general del sistema educativo* ( y la *LOGSE* como ley que lo regula ), y en lo que respecta a la carrera de Magisterio, los años siguen siendo los mismos y su consideración como primer ciclo de estudios universitarios permanece inalterable, incluido el perjuicio que supone la no homologación con el segundo ciclo de cualquier carrera. Tanto es así que para obtener la licenciatura de Pedagogía, carrera afín y muy estudiada por el alumnado que termina Magisterio y por maestros en ejercicio, es necesario hacer el curso puente o de adaptación para luego cursar dos años más de la carrera ( cuarto y quinto ).

Como nos recuerda Touriñán, si pensamos en un sistema coherente de formación del profesorado de enseñanza no universitaria, todas las recomendaciones de los organismos de investigación señalan a que la diferencia entre el profesorado de primaria y el de secundaria no debería ser el tiempo empleado en la formación inicial, sino el tiempo dedicado a la formación científico-académica y a la científico-pedagógica de cada uno <sup>18</sup>.

Se ha hecho este recorrido sobre la formación del profesorado, así como de los requisitos para su acceso, con el fin de que nos sirva de plataforma sobre la que plantear a continuación otras cuestiones no menos interesantes.

---

<sup>18</sup> Cfr. TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1988): " Formación del profesorado: consideraciones de base para una modificación de la propuesta del MEC ". *Bordón* : vol. 40, n° 3, pp. 467-478, pp. 474-475.

Como se ha reflejado, la carrera de Magisterio es considerada actualmente carrera universitaria y recibe el mismo tratamiento en cuanto a requisitos en su acceso o ingreso que el resto de los estudios universitarios. Con esto se ha querido descargar a la enseñanza del fuerte contenido de *arte y oficio menor* que cualquiera puede realizar y se ha pretendido dotarla de un cuerpo doctrinal científicamente cohesionado que fundamente su progresiva profesionalización. Por otro lado, y a medida que van avanzando las investigaciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace más necesario un profundo conocimiento de todos los mecanismos intervinientes e influyentes, tanto internos como externos, en tales procesos.

Asistimos en la actualidad a una tendencia generalizada consistente en acentuar el proceso de aprendizaje desde un punto de vista eminentemente cognitivo, por lo que el papel del docente parece que ha pasado de ser un mero transmisor del saber a diseñador de estrategias de aprendizaje, animador del grupo-clase y evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este *enfoque constructivista*, el profesor y el maestro han de dedicar más tiempo a la programación y evaluación de la enseñanza que a la enseñanza misma, siendo su fin último el posibilitar la adquisición de unas estrategias que permitan a sus alumnos un aprendizaje autónomo, que le permitan *aprender a aprender*.

Siendo la docencia en general, y el Magisterio en particular, un campo especializado del conocimiento, estamos asistiendo en nuestros días a la dura competencia que otras agencias, medios e instituciones presentan a la carrera docente. El maestro ya no es el único que detenta el saber, los conocimientos, ni mucho menos la información. Es más, creemos que la influencia que en otros tiempos pudo ejercer el maestro sobre sus alumnos, hoy se ha reducido muchísimo, ocupándola otros medios como la televisión y los ordenadores.

Sin embargo, no pensamos que el maestro vaya a pasar de ser príncipe del saber a mecánico. Están cambiando sus funciones y las formas y métodos de llevarlas a cabo. Aquí precisamente es donde radica su gran reto, en adaptar su cometido a los tiempos que corren, lo cual habrá de redundar en la especialización y el dominio de la tecnología al servicio de la educación.

Queremos reflejar, por último, la tesis de Martínez Bonafé ( a nuestro juicio un tanto radical pero coherente y con buena visión de futuro ) en la que, sirviéndose de la metáfora de aquel banquete que organizaba con regularidad Inmanuel Kant, donde gustaba rodearse no de especialistas en los diferentes campos del conocimiento sino de eruditos, gente polifacética y abierta a la escucha y a la opinión y al debate, plantea que la obsesión por la formación especializada disciplinar ( y que a menudo es falsa y siempre insuficiente ) impide alcanzar la condición de erudito en el sentido kantiano. Para ello propone que *"frente a una clase de especialización mutilada y mutiladora, reproducción cultural de tercera categoría, el profesorado del próximo milenio deberá nutrirse y nutrir a la vez un espacio cultural y pedagógico relativamente independiente y erudito"* <sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1995): "El profesorado en el tercer milenio". *Cuadernos de Pedagogía*: oct., nº 240, pp. 23-28, p. 25.

#### 4.4- AUTONOMÍA Y LIBERTAD PROFESIONAL

En la actualidad, los maestros se han liberado mayoritariamente de la dependencia de instituciones privadas, tanto religiosas como laicas, y han pasado a depender de los poderes públicos y a formar parte del Estado como funcionarios. Algunos autores ven en esta política razones de peso como el tener que contar con el Estado para la satisfacción de las necesidades sociales; la creencia de que sólo el Estado es capaz de hacerse cargo y responsabilizarse de la política educativa y el interés político que supone para el Estado el control de la escuela <sup>20</sup>.

Este control por parte de los organismos públicos de los países, convierte a los maestros en funcionarios, lo cual presenta ventajas e inconvenientes. Entre las primeras, la *funcionarización* proporciona sin duda el empleo estable y una cierta seguridad laboral, un estatus social y profesional del que quizá carezcan otras profesiones. Entre los segundos, destacan el riesgo de la *burocratización* y la pérdida progresiva del control de su trabajo, lo que algunos autores de clara inspiración marxista como Braverman han denominado la tesis de la *proletarización*. Para él se produce un doble proceso, de descualificación y recualificación, cada uno de los cuales coadyuva a la proletarización. El primero está causado por la rutinización de las tareas docentes y de la separación entre la docencia propiamente dicha y la gestión de los centros, y por otro, la pérdida de control curricular y el material didáctico, en manos de otras instancias. Paralelamente a él, tiene lugar el segundo proceso mediante el cual sólo una minoría de entre los trabajadores de la enseñanza logra recualificarse y acceder a puestos de importancia, con lo que la jerarquía propia de las organizaciones burocráticas y empresariales se adentra en la profesión docente.

---

<sup>20</sup> Cfr. FAURE, E. et al. (1978): *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza, p. 65.

Esta visión de la profesión docente, sitúa al maestro a caballo entre su sentimiento como profesional y su comportamiento como un trabajador más <sup>21</sup>.

La fuerte *jerarquización* y el *estatismo* profesional son elementos que, sin duda, coartan la libertad y la autonomía de los integrantes de tales profesiones hasta el punto de que, en el caso de los maestros, la noble tarea de servicio a los demás, a los alumnos y a la sociedad en general, puede quedar convertida en un mero servicio a los fines concretos de la Administración de la que depende, cosa que en la actualidad y debido al marcado signo político de las altas esferas de la administración educativa de turno, es más flagrante si cabe. Quintana Cabanas recoge magníficamente esta idea reproduciendo un texto de los Alumnos de la Escuela de Barbiana que dice así: "*¿para quién trabajáis , entonces ? Vosotros para el inspector. El inspector para el delegado. Y el delegado para el Ministerio. Es el aspecto más desconcertante de vuestra escuela: se tiene por fin a sí misma*" <sup>22</sup>.

Para el profesorado en general, la libertad y la autonomía vienen determinadas en parte por el desempeño de sus tareas profesionales. La libertad y la autonomía, por otro lado, están relacionadas directamente con el status y la posición social que la misma sociedad les concede. Es de todos reconocido que el grupo de profesiones que gozan de mayor libertad y autonomía en la actualidad, como pueden ser los abogados, arquitectos, ingenieros, etc, son a la vez quienes tienen más alta consideración social, no sólo en el mundo adulto, sino incluso entre las capas más jóvenes de la sociedad, lo que nos da idea de hasta qué punto penetra lo social en la juventud, en sus valores, en sus intereses, estimaciones y percepciones.

---

<sup>21</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la (Coord.) (1993): *Ob.cit.*, pp. 44-45.

<sup>22</sup> QUINTANA CABANAS, J. M. (1980): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Hispano Europea, p. 386.

El Magisterio aún está lejos de alcanzar las cotas de estimación social de las anteriores profesiones, entre otras razones porque , como apuntan algunos autores, mientras a los maestros no se les conceda un control mucho más amplio de la propia vida laboral, seguirán teniendo status de empleado y no de profesional <sup>23</sup>.

Otras concepciones más radicales y apocalípticas advierten que la sustitución de la religión por la ciencia en la construcción del discurso pedagógico, aun siendo una indudable conquista democrática en el terreno de la igualdad, no está tan claro que lo sea igualmente en el terreno de la autonomía y la libertad del *sujeto-ciudadano-maestro*. Para Martínez Bonafé, surge ahora una nueva forma de encadenamiento conceptual para dar razón de una nueva forma de dependencia y alienación profesional y docente, lo que él denomina *hegemonía y legitimación; poder y saber*. Este autor proclama y pretende apuntar el problema de las relaciones infructuosas y conflictivas entre el maestro y una nueva forma de conocimiento científico y tecnológico de la enseñanza; para ello sugiere una agenda de trabajo alrededor de dos núcleos de acción: *en primer lugar, el desvelamiento de la pedagogía oficial como acientífica e inútil en la reconstrucción del conocimiento profesional práctico de los docentes. En segundo lugar, la exigencia del reconocimiento de la mayoría de edad del maestro. La conquista de la autonomía para pensar el propio pensamiento, autonomía para reflexionar sobre el conocimiento que elaboramos en la actividad de la enseñanza* <sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> Cfr. KELSALL, R. K. Y KELSALL, H. M. (1973): "Status, papel y futuro de los maestros". En KING, E. J. et al.: *Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro*. Buenos Aires: El Ateneo, pp. 87, 106, pp. 10-102.

<sup>24</sup> MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: *Ob. cit.*, p. 24.

#### 4.5.- ÉTICA Y MORAL PROFESIONAL

Entendemos la ética y la moral en relación a la profesión como un conjunto de rasgos actitudinales y conductuales respetado y seguido por los miembros de tal profesión, que le imprimen un carácter único y particular y le singulariza respecto a otras profesiones o grupos profesionales. Dichos rasgos, generalmente implícitos en la mayoría de las profesiones, pueden llegar a tener consideración de principios, de normas básicas de funcionamiento y autocontrol, mediante su redacción y aprobación explícitas, de su asimilación y puesta en práctica por parte de sus miembros.

Todas las profesiones o grupos profesionales poseen, pues, tanto explícita como tácitamente, una cierta ética y moral profesional. Ésta se define especialmente en la relación que se establece entre el profesional y el cliente, y aquí precisamente es donde radica el carácter ambiguo o menos claro y ambivalente de la moral profesional del maestro en relación a otras profesiones de corte más liberal y con mayor tradición en cuanto a la explicitación de sus códigos éticos y morales, como puedan serlo la medicina o la abogacía. En éstas últimas, v. gr., el cliente es quien solicita la actuación y atención del profesional. Entre ambos se establece una relación bilateral donde la necesidad y la confianza del primero respecto del segundo es consustancial. El cliente, además, espera un comportamiento y actitud definido del profesional que, posiblemente le viene dado por la imagen que aquél tiene de éste y que se refleja proyectada en la sociedad. La aceptación previa de los términos de la relación es la mejor garantía de su buen funcionamiento e incuestionabilidad.

Este cuadro actitudinal y conductual someramente esbozado no se da, o al menos no con la nitidez y características anteriores, en la profesión docente en general y en la de maestro de forma particular.

Son varios los aspectos que, básica y cualitativamente, la hacen diferente respecto a las profesiones nombradas con anterioridad. En primer lugar, equiparar la profesión docente a las profesiones más típicamente liberales es, cuando menos, un equívoco debido a que éstas se rigen por unos criterios económicos y sociales que no se asemejan a los docentes. Sin embargo, sí puede servirnos para ver qué características presenta la ética y moral profesional del Magisterio, qué caminos quedan por recorrer y qué problemas por solucionar.

Una de las características más definitorias y determinantes de la moral profesional del maestro es la relación *sui generis* que se establece entre éste y el alumno (al que de ninguna manera podemos ni debemos llamar cliente). No es un tipo de relación expresamente buscada, sino impuesta por el conjunto de las fuerzas sociales. Además, la relación bilateral entre los dos elementos no queda definida claramente ni con igual exactitud entre sus miembros. Así, v. gr., mientras se espera un comportamiento muy específico del alumno, el del maestro queda bastante indefinido, imponiéndose la singularidad y la casuística particular en la mayoría de las situaciones.

Por otro lado, al ser la profesión docente un campo tan abierto y con multitud de funciones que escapan a la pura y mera docencia, sus normas de actuación se abren en un haz de opciones y habilidades tan amplio que resultaría casi imposible recogerlos o extractarlos aquí.

También hemos de contar con que el maestro trabaja con un material humano en edades muy tempranas, en las que la personalidad se va conformando y que dificultan y hacen improcedentes todo intento de dogmatismo o rigidez actitudinal y normativa.

Con todo ello, queremos poner de manifiesto la gran dificultad que entraña definir la moral profesional del maestro en los términos en que genéricamente es entendida. Sin embargo, a pesar de las dificultades, no debemos olvidar que las obligaciones morales del maestro están también fundamentadas en la misma naturaleza de la tarea docente y exigen un esfuerzo de discusión y elaboración de principios básicos de referencia que informen la conducta del profesorado, se introduzca en los currículos y se vea reflejada en un estatuto profesional.

Quizás una ética y moral profesionales seria y profundamente meditadas, discutidas y consensuadas por el colectivo docente, logre minimizar, si no acabar o eliminar, algunos peligros y riesgos en los que cae el maestro debido a la desequilibrada y tal vez mal asumida relación profesor-alumno. Entre estos riesgos destacamos, siguiendo a Rosa Acosta, el creerse un compendio del saber humano o autoridad suprema del saber, el riesgo de sentirse una *vedette* ante un público inferior a él, la rigidez moral y de costumbres que pueden llegar a la intolerancia hacia lo que discrepe de él y la estrechez de miras en cuanto a las áreas o ámbitos del conocimiento<sup>25</sup>.

Aunque se han ido apuntando algunas vías de solución a lo largo del presente apartado, es necesario advertir que sin el concurso activo de la Administración Educativa, o a un nivel más profundo de la propia Política Educativa, es del todo imposible, ya que éstas imponen una autoridad que se da a sí misma sus propios criterios. Por ello, sería un requisito *sine qua non*, la revisión o redefinición de la estructura profesional del Magisterio, fuertemente burocratizada e incluso proletarizada y que sobrevive basándose en su fuerza legal.

---

<sup>25</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la (1978) : " Notas para una sociología de la función docente". *Bordón* : nº 224, sept.-oct., pp. 285-306, p. 301.

En el término *burocracia*, al que acabamos de hacer referencia, quizás esté una de las claves y posibles soluciones al nuevo papel y reconocimiento que a la labor del Magisterio debiera corresponder. Este término se debe a De Guernay, ilustrado francés, que le dio un sentido peyorativo y subjetivo: el del oficinista que cansa la paciencia del ciudadano con el "expedienteo"; burocracia significa etimológicamente poder de la oficina o despacho. Como era una expresión que respondía a hábitos criticados por las gentes se impuso en la literatura sociológica.

Entre las muchas definiciones que se han dado de burocracia, recogemos las de García Pelayo y la de Max Weber. El primero <sup>26</sup>, consciente de la pluralidad de significados, aporta dos acepciones: la burocracia como sistema de gestión y la burocracia como cuerpo o conjunto institucional, según se mire a un "*sistema objetivo de gestión y administración*" o a "*un cuerpo o conjunto de personas (funcionarios) jerárquicamente organizadas y caracterizadas por ciertas notas estructurales*". En cuanto a las notas distintivas de la burocracia que hace el segundo, incluso a la altura de nuestros días, cuando la burocracia ha alcanzado cotas insospechadas por él, destacan por su frescura y validez o virtualidad. Weber establecía como características de la burocracia el estar dotada de normas generales y preestablecidas; funcionarios estables, jerarquizados en función de normas fijas; la consideración de las actividades de los funcionarios como deberes jurídicos; la separación entre el cargo y la persona del funcionario; la continuidad de los servicios y funciones y el predominio de la expresión escrita en los procedimientos y dirección de los asuntos <sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> GARCÍA PELAYO, M. (1982): *Burocracia y Tecnocracia*. Madrid: Alianza, pp15-19.

<sup>27</sup> WEBER, M. (1984): *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 716-752.

Indudablemente que la burocracia tiene evidentes ventajas, como la seguridad y la certeza proporcionadas por la aplicación a los problemas de reglas preestablecidas por funcionarios expertos; el tratamiento uniforme e igualitario; la eficacia a través de actuaciones de personas cualificadas, etc. Pero también adolece de inconvenientes o desventajas, entre las que destacamos la *falta de libertad* ante el predominio de numerosas reglas vinculantes. Aquí era precisamente donde queríamos llegar para poner de manifiesto y elevar nuestra voz en el sentido de que la autonomía y la ética profesional son incompatibles con la falta de libertad de los sujetos de dicha profesión.

#### 4.6.- ESTATUS SOCIAL DEL MAGISTERIO

Entendemos, en primer lugar, por estatus social, una posición dentro del conjunto de la sociedad que trae consigo un determinado grado de respeto y consideración sociales, prestigio e influencia determinadas con independencia de sus atributos personales o su utilidad social.

Como podemos extraer de esta sencilla definición, el estatus social es, por un lado, uno de los componentes que junto a la base material definen la clase social de un sujeto o grupo social; de otro lado, el estatus social vendrá determinado tanto por la imagen que la sociedad en general proyecte sobre la consideración de esa profesión, como por la propia imagen que el profesional tiene respecto a su estatus. Tanto en uno como en otro parámetro, la comparación es inevitable: la sociedad confiere un determinado estatus a una profesión o grupo profesional siempre en relación a las otras profesiones y, a su vez, un determinado sujeto se ve a sí mismo en un determinado estatus en relación a los miembros de su grupo profesional y en relación a los demás que, al fin y al cabo, es la imagen que sobre él proyecta la sociedad.

Respecto a este último de los parámetros, con el fin de ver cuál era el lugar que ocupaban los maestros en la jerarquía de ocupaciones, Biddle, en un trabajo de investigación comparada, pidió a una muestra de educadores de cuatro países que clasificaran doce ocupaciones, entre las que se incluían las de profesor de enseñanza primaria y secundaria. Los resultados dieron casi total coincidencia entre los países. En ellos se situaba al profesor de primaria por debajo del de secundaria y de otras cuatro profesiones consideradas tradicionalmente como liberales ( médico, abogado, arquitecto e ingeniero ). Por debajo del maestro aparecían, entre otras, las ocupaciones de bibliotecario, jefe de oficina, empleado de banca y obrero cualificado <sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Vid. KELSALL R. K. Y KELSALL, H. M.: *Ob. cit.*, pp. 90-91.

Los estudios de Ortega y Velasco ponen de manifiesto, en cuanto a las reflexiones que estamos haciendo, que el grupo social de maestros adopta un doble sistema de valoración de su propio estatus, dependiendo de si toman como elemento de comparación la escala normativa dominante en la sociedad o si lo hace al enfrentar su actividad con otras de su entorno inmediato. En el primer caso, los maestros se colocan por debajo de las profesiones que socialmente se estiman altas; en el segundo caso, tienden a sobrevalorar su profesión. Esto es así porque se han tomado criterios distintos de valoración y comparación: una escala universalista y abstracta en el primer caso, y unos criterios particularistas que dignifican su posición, en el segundo <sup>29</sup>.

También se observan diferencias, según los mismos autores, en la consideración de su estatus respecto al componente subjetivo. Los maestros varones de mayor edad creen que la consideración social del Magisterio ha mejorado, mientras que las mujeres y los maestros jóvenes piensan que no. Para estos autores la respuesta puede ser doble. Por un lado, puede ser así porque se juzga la posición social y el estatus en función del camino recorrido desde la clase social de origen hasta el actual rol profesional; por otro lado, porque se produce una frustración al contrastar la imagen idealizada que del estatus profesional se tenía, bien por tradición, en el caso de las mujeres, bien por expectativas, en el de los hombres.

También se relaciona el estatus social de la profesión con el grado de autonomía y libertad profesional. Para muchos autores, las causas de falta de autonomía y libertad profesional hay que buscarlas en el interés que el régimen político español ha tenido por mantener a este colectivo en condiciones miserables de trabajo, dividiéndole en gran cantidad de cuerpos y privándole de las mínimas condiciones para dar una enseñanza de calidad, sin posibilidades de renovarse pedagógicamente, hasta hace muy poco.

---

<sup>29</sup> Cfr. ORTEGA, F. Y VELASCO, A.: *Ob. cit.*, pp. 37-63.

Algunos autores, como los mencionados Ortega y Velasco, ponen de manifiesto en sus investigaciones que el estatus social de las profesiones les viene conferido también desde las clases sociales de las cuales se nutren y alimentan tales profesiones, lo que convierte esta variable en causa y consecuencia a la vez, de ese bajo o alto estatus del que gozan. Hay muchos trabajos que ponen de manifiesto y corroboran que el Magisterio se nutre de las clases sociales medias y medias-bajas de la sociedad, en su mayor parte, por lo que la consideración de su estatus es bajo. Ortega y Velasco, por su parte, afirman que a este oficio no acceden quienes tienen recursos suficientes para costearse otro tipo de estudios ( este último aspecto bastante matizable, como se verá en la investigación propiamente dicha ).

Otra de las ideas interesantes y claves en este análisis del estatus social del Magisterio, nos la ofrecen aquellos autores que observan este hecho como consecuencia de considerar el mundo de la educación en general como parte integrante de un sistema socioeconómico en el que la oferta y la demanda condicionan de tal modo el mercado de trabajo que ellas son las que hacen que las diferentes profesiones compitan entre sí por lograr una mejor posición o mantener la adquirida. Para Coombs, v. gr., la educación, a diferencia de otras industrias, es a la vez productora y consumidora de mano de obra de alto nivel y, por consiguiente, si debe rendir un buen servicio, debería quedarse con lo mejor de su producto. El problema viene cuando al querer reintegrar a su campo los mejores productos, ha de competir con otras empresas o profesiones. Aquí es donde la enseñanza está en desventaja porque las expectativas profesionales son más gratificantes en otras muchas profesiones y, como consecuencia, los mejores tenderán a irse <sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Cfr. COOMBS, P. H. (1978): *La crisis mundial de la educación* . Barcelona: Península, p. 53.

Quienes se han acercado al estudio de las profesiones, entre ellos Pereyra, recuerdan la importancia que tiene entre las profesiones liberales el prestigio social, reconocimiento público de su estatus, subcultura profesional específica, poder sobre el cliente, etc. Estas y otras fueron las razones de la primera huelga de los profesores del nivel no universitario de 1988 en pos de la elevación de su consideración social <sup>31</sup>.

La política educativa debiera, con todos los medios de que dispone, de hacerse con los mejores candidatos, con los mejores maestros, precisamente como garantía de que de sus aulas saldrán también los mejores candidatos para todas las profesiones. Esto únicamente se conseguirá cuando los incentivos ofrecidos a los maestros se hagan realidad: económicos, nivel de equiparación de estudios, posibilidades de promoción, etc. De esta manera, el estatus social irá elevándose *pari passu*.

---

<sup>31</sup> Cfr. PEREYRA, M. A. (1988): " El profesionalismo a debate ". *Cuadernos de Pedagogía*: nº 161, jul.-agosto, pp.12-16.

## 4.7.- RETRIBUCIÓN ECONÓMICA

La retribución económica de un colectivo profesional cualquiera es siempre un asunto muy importante por varias razones. En primer lugar, porque puede ser un factor muy influyente en la elección de dicha carrera o profesión, bien como elemento o factor de atracción, bien como elemento ahuyentador. En segundo lugar porque a pesar de todo, el *tanto tienes, tanto vales*, sigue funcionando en nuestra sociedad como factor de prestigio y posición social, los cuales revierten finalmente en la propia calidad de la profesión y de la educación en general.

Estas dos razones pueden dar lugar a un hecho que, sin duda, se produce y marcan negativamente o estigmatizan la profesión docente y la encierran en una *petitio principii* o círculo vicioso muy común: un sueldo bajo y poco atractivo hace que la categoría profesional disminuya. Esta disminución de categoría, a su vez, provoca un cierto bloqueo, si no huida, de los posibles candidatos al Magisterio hacia otras profesiones. Esto nos puede llevar hacia otra reflexión que también nos interesa aquí : si el sueldo alto no es realmente lo que puede atraer hacia una carrera o profesión, habrá otros factores que motiven especialmente al sujeto a elegir la carrera de Magisterio. El dilucidar dichos factores forma parte de nuestro trabajo y será analizado con todo detenimiento en páginas posteriores. Baste por ahora reflexionar sobre aquellos aspectos que nos han servido de introducción en el presente apartado.

En un estudio llevado a cabo en Inglaterra, se vio que la imagen que se tenía de los maestros no era demasiado halagüeña y que, además, no merecían más sueldo del que recibían. La razón principal estribaba en que se consideraba que quienes se dedicaban a la docencia lo hacían, bien por ser una ocupación de tradición familiar, bien porque era un empleo seguro, bien porque no servían para otra cosa o bien por

vocación, término éste último que servía de escudo para no entrar en la polémica sobre el dinero <sup>32</sup> .

La situación económica del Magisterio influirá de modo decisivo, como se ha visto, no sólo en el reclutamiento de los futuros maestros, sino en la deserción, en el aislamiento profesional y en las actitudes profesionales del colectivo. También influirá, como pone de manifiesto Rosa Acosta, en la creación de un comportamiento propio, de una especie de *casta*, como lo demuestra la elevada proporción de matrimonios de enseñantes, lo que se ha dado en llamar "*matrimonios pedagógicos*", así como la orientación que dan a sus hijos hacia carreras docentes <sup>33</sup>.

Es curioso y a la vez dramático, o cuando menos irritante, que la remuneración económica del maestro ha sido pobre desde que la escuela existe como institución del Estado español. Recogemos a colación un apunte de un eximio y egregio regeneracionista que fue de su tiempo, muchas veces incomprendido y a la postre admirado, Joaquín Costa quien, a propósito de la consideración acerca de la ocupación de maestro, vista su mísera calidad de vida, dice (por muy duro que nos parezca): "*en España no hay maestros porque sólo lo son los que no pueden ser otra cosa*".

A pesar del llamamiento de los organismos internacionales sobre la necesidad de la elevación de la posición social y económica del Magisterio, lo cierto es que en la actualidad se sigue pagando mal al maestro. Los aspectos a los que se acude para justificar el sueldo de las diferentes profesiones y oficios suelen ser, entre otros, el nivel de estudios, la cualificación profesional, la responsabilidad profesional o la importancia de su labor para la sociedad.

---

<sup>32</sup> Cfr. KELSALL, R. K. Y KELSALL, H. M.: *Ob. cit.*, p. 95.

<sup>33</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la (1978) : " Notas para una sociología de la función docente". *Bordón* : n° 224, sept.- oct., pp. 285-306, p. 297.

Desde cualquiera de estos puntos de vista, creemos que el maestro se merece bastante más. Es necesario que la sociedad se dignifique a sí misma valorando en su justa medida a las personas que contribuyen a su mejoramiento, en cualquiera de sus ámbitos: cultural, deportivo, artístico, político, etc., pero que lo haga sin extremismos ni anomalías manifiestas. Decía Mann, en una frase ya paradigmática y tristemente tópica que *"pagamos lo máximo, en primer lugar, a los que nos destruyen, los generales; en segundo lugar, a los que nos trampean, los políticos y los matasanos; en tercer lugar, a los que nos divierten, los cantantes y los bailarines; y en último lugar a los que nos instruyen, los maestros"* <sup>34</sup>.

No es nuestra intención desmerecer la labor de ningún profesional, simplemente queremos, desde este sencillo y sincero trabajo, poner nuestro pequeño grano de arena y denunciar uno de los aspectos que, referidos al Magisterio como profesión, estimamos injusto. Las bajas retribuciones de los profesores, sobre todo en el aspecto salarial, es uno de los factores de primer orden que influyen en el *malestar docente*, el cual puede ser definido como *el efecto permanente producido por las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia* <sup>35</sup>. Como se observa, el aspecto económico sirve de realimento a la condición social y psicológica, de tal forma que un empeoramiento de aquél socavaría el estado de éstas.

---

<sup>34</sup> Cfr. BREMBECK, C. S. (1977): *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Paidós, p. 306.

<sup>35</sup> ESTEVE, J. M.: *Ob. cit.*, p. 54.

## 4.8.- PROCEDENCIA SOCIAL DE LOS MAESTROS

### 4.8.1.- Sexo

La distribución por sexos del alumnado de Magisterio está bastante desequilibrada. Hay mayor número de mujeres que de hombres, al igual que ocurre en cuanto al resto del profesorado en ejercicio. Las últimas estimaciones, como se verá más adelante, parece que corroboran un aumento progresivo del sexo femenino en la carrera de Magisterio.

La profesión docente, y en concreto la carrera de Magisterio, presenta desde hace ya bastantes años unos claros signos de feminización, y en expectativas de aumento de cara a un futuro próximo. Veamos algunos datos:

- a) En Austria, tres quintas partes del personal de enseñanza primaria es femenino. Tres cuartas partes del personal de dicha enseñanza son mujeres en el Reino Unido <sup>36</sup> .
- b) En España, un estudio a nivel nacional en las Escuelas de Magisterio realizado por Albuérne López, pone de manifiesto que las mujeres sobrepasan ampliamente a los varones : prácticamente están en una relación de tres a uno <sup>37</sup> .

---

<sup>36</sup> Cfr. COOMBS, P. H.: *Ob. cit.*, p. 67.

<sup>37</sup> Cfr. ALBUERNE LÓPEZ, E. et al. (1986): *Las Escuelas Universitarias de Magisterio: análisis y alternativa* . ICE de la Universidad de Oviedo, Aula Abierta.

c) En Huelva, de la veintena de carreras universitarias que se pueden cursar, seis presentan una holgada mayoría de alumnado de sexo femenino sobre el masculino. La carrera de Magisterio se encuentra en cuarto lugar, con un 69% de chicas frente al 31% de chicos, después de Trabajo Social, Enfermería y Psicopedagogía, las que mayores porcentajes presentan respectivamente <sup>38</sup>.

Estos datos nos llevan a una serie de interrogaciones acerca de las causas y motivos de este desequilibrio : *¿qué motivos subyacen en la elección de la carrera de Magisterio ?; ¿ por qué hay mayor número de mujeres que de hombres ?; ¿ qué factores impulsan a las mujeres a elegir esta carrera ?; ¿ existen carreras "femeninas" y carreras "masculinas" ?*, etc. La reflexión y el análisis en busca de respuestan nos puede llevar a conclusiones interesantes.

Para Hernández y Gallego, sociológicamente se puede hablar de carreras masculinas y femeninas, es decir, aquéllas donde el predominio de la variable sexo es significativa. Magisterio, junto con Medicina y Enfermería constituyen el grueso de tales carreras femeninas <sup>39</sup>.

Para algunos investigadores, casi todas las respuestas a estos interrogantes son consecuencia del papel que desempeña la mujer en nuestra sociedad. Así, para Borja Solé, la orientación que desde la más tierna infancia y las diferentes expectativas que se tiene con los chicos y chicas, marcan desde muy temprano la diferenciación intersexos. Así, v. gr., se considera el ingreso en la enseñanza secundaria, para el caso de la mujer, como un adorno o un premio pero pocas veces como una obligación, necesidad o deber, como suele ser en el caso de los

---

<sup>38</sup> FUENTE : *Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Huelva, Curso 1996/97.*

<sup>39</sup> Cfr. HERNÁNDEZ A. Y GALLEGO, J. (1986): *Análisis sociológico de la demanda educativa en la Universidad de Valladolid.* ICE de la Universidad de Valladolid.

varones. Cuando se termina el bachillerato, a la chica se la orienta más para acceder a un trabajo, cosa que es vista muy normal, mientras que al varón se le orienta y estimula a proseguir sus estudios. Las actitudes y puntos de vista respecto al currículum también es diferente. Así, se orienta más a los chicos hacia las ciencias y a las chicas hacia las letras. Respecto a los suspensos, también se es mucho más permisivo con las chicas que con los chicos <sup>40</sup>.

Hasta aquí hemos intentado poner de manifiesto el hecho real de que la mujer elige mayoritariamente una serie de estudios; sin embargo, no hemos dado respuesta de por qué razón se elige concretamente la enseñanza como profesión. Una de las razones podría estar en la consideración de la enseñanza como un trabajo muy afín con el papel que la sociedad le atribuye a la mujer. En este sentido, se ve a la enseñanza -y más concretamente a la enseñanza primaria- como una prolongación del papel de madre en cuanto que cuida y educa a sus hijos. Otra de las razones habría que buscarla en que la carrera de Magisterio, al haber sido desvalorizada como profesión, se acepta socialmente bien en su seno a la mujer. Otro punto de vista, que supone la otra cara de la misma moneda, consiste en creer que cuando una profesión es alcanzada mayoritariamente por la mujer, dicha profesión se feminiza y, como consecuencia, la sociedad la desprestigia, la desvaloriza, por lo que al cabo de una o dos generaciones, es abandonada por el hombre.

Hay quienes intentan buscar las causas de la feminización de la docencia en el contexto, estructura o coyuntura económica global de los diferentes países. Así, por ejemplo, Landsheere establece una relación directa entre períodos de fuerte expansión económica y la feminización de la profesión docente.

---

<sup>40</sup> Cfr. BORJA SOLÉ, M. (1981): *Carreras y sexos*. Barcelona: Hogar del Libro, pp. 60-71.

Su idea consiste en que es en los ciclos económicos buenos cuando se produce un abandono de la docencia por parte de los hombres hacia otras áreas profesionales más atractivas y mejor remuneradas. Los puestos vacantes son ocupados por las mujeres quienes, a su vez, se sienten satisfechas al dotarles de una seguridad profesional y por carecer de pretensiones sociales o profesionales más elevadas. Al contrario, en tiempos de crisis ocurre que los hombres vuelven a la enseñanza, por lo que ésta se convierte en campo abonado para la frustración y para el trabajo transitorio <sup>41</sup> .

Recientemente, un estudio sociológico de González y González-Anleo sobre el profesorado no universitario <sup>42</sup> nos manifiesta que la alta proporción de mujeres que desempeñan la profesión docente, parece ser que es otro de los motivos de la descualificación de la profesión o del bajo estatus de la profesión porque no debemos olvidar que es uno de los primeros estudios que cursan las mujeres. Añaden estos autores que en una sociedad donde las mujeres son consideradas como personas de segunda clase, es lógico pensar que trabajos realizados mayoritariamente por ellas sean considerados de segunda categoría.

Sin embargo, como nos dicen Cabero y Loscertales, también se debe matizar que al ir ascendiendo en el sistema educativo, la presencia de las mujeres disminuye y aumenta la de los hombres, por lo que indirectamente puede extraerse la conclusión de que *si conforme se avanza en el nivel educativo el prestigio social es superior, resulta llamativo que las mujeres ocupen en su mayoría los niveles inferiores de la enseñanza, es decir, los de menor estatus y prestigio social* <sup>43</sup> .

---

<sup>41</sup> Cfr. DE LANDSHEERE, G. (1977): *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid: Narcea, p. 182.

<sup>42</sup> Cfr. GONZÁLEZ P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual*. Madrid: SM, pp. 30-31.

<sup>43</sup> CABERO, J. y LOSCERTALES, F. (1998): *Ob. cit.*, p.40.

#### 4.8.2.- Origen social

Entendemos por origen social el marco o contexto social de donde procede un individuo y en el que se ha realizado todo el proceso de socialización. Dicho marco social vendrá caracterizado por la posición de los padres en el conjunto de la sociedad y se refleja en una serie de indicadores tales como el nivel de estudios de los padres, su cualificación profesional, el nivel de ingresos familiares, el nivel cultural, etc.

Cuando se investiga el origen social de una persona o grupo de personas, inevitablemente hay que hacer referencia al conjunto social del cual procede. Algunos autores le denominan clase social, otros prefieren llamarlo estrato social. Tanto unos como otros se refieren a lo mismo; el problema radica en las interpretaciones que se hagan de dichos términos y sus connotaciones, lo que a su vez puede traer confusión en el estudio. En este sentido se expresa Rosa Acosta cuando afirma que el concepto de clase social es valorado e interpretado según parámetros distintos al tiempo que es un término muy oscilante porque la situación social de un individuo varía en función de muchos factores. Por todo ello, propone utilizar el término clase social cuando se utilice, no de forma categórica sino referencial y orientativa <sup>44</sup>.

El origen social de los maestros no es un asunto baladí ni de mera curiosidad, ya que toda profesión o ocupación viene condicionada por las actitudes, comportamientos y reacciones de los elementos que la integran; a su vez, tales actitudes y comportamientos vienen condicionadas por la procedencia social de los sujetos.

---

<sup>44</sup> Cfr. ROSA ACOSTA, B. de la (Coord. ) (1993) : *La función docente. Aspectos sociopedagógicos*. Universidad de Sevilla: Grupo de Investigación la Profesión Docente Andaluza, GIPDA-KRONOS, p. 36.

Las personas que integran una profesión no pueden desprenderse con facilidad de sus actitudes de clase, llegando a predisponerle en su comportamiento a las situaciones que las profesiones suscitan. Para Ortega y Velasco, el primer dato para averiguar la posición social del Magisterio es la clase social de procedencia, el origen social, ya que de él se extraerán los estratos de los cuales se nutre la profesión, los móviles a la hora de la elección y las reformas culturales accesibles a los maestros <sup>45</sup>.

García Hoz está en la misma línea anterior e incluso va algo más allá cuando afirma que "*es muy probable que la atención de los poderes públicos a los problemas educativos, así como el grado de influencia de los maestros en la sociedad en general, se halle en correlación con la clase social de donde procede el Magisterio*" <sup>46</sup>.

Reconocida ya la importancia del conocimiento del origen social de un grupo de sujetos, pasemos a estudiar dicho concepto en relación al Magisterio. Para Gómez Barnusell, el Magisterio ha sido elegido mayoritariamente por personas procedentes de los estratos medio-bajos de la sociedad como un medio asequible y seguro de ascenso y consideración social, y de forma especial, en el mundo rural. Para este autor, la clase social viene determinada por la profesión del padre en el momento del nacimiento del futuro maestro. Con este indicador, según él, el Magisterio se nutre de la clase media, dentro de la cual califica tres categorías profesionales: la primera, de maestros, empleados y funcionarios; la segunda, de pequeños propietarios rurales; la tercera, de artesanos y comerciantes. Para él también tiene mucha importancia el origen geográfico y las actividades económicas a las que se dedican los padres <sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Cfr. ORTEGA, F. Y VELASCO, A.: *Ob. cit.*, p. 37.

<sup>46</sup> GARCÍA HOZ, V.: *Ob. cit.*, p. 203.

<sup>47</sup> Cfr. GÓMEZ BARSUSELL, A. (1972): *El magisterio como profesión*. Barcelona: Ariel, pp. 144-148.

Los estudios de Rosa Acosta, entre 1968 y 1978, concluyen que la mayoría de los candidatos a maestros provienen de la clase media-baja, con un importante componente de la clase obrera. Este autor viene haciendo un seguimiento y estudio longitudinal de tales datos hasta nuestros días que van corroborando, en líneas generales, sus resultados <sup>48</sup>.

Los estudios de Albuérne López en 1986, sobre muestras a nivel nacional español, tomaron como indicadores de la extracción social de los alumnos de Magisterio, el nivel de estudios del padre, la cualificación socioprofesional de éste y el nivel de ingresos familiares. Sus resultados no dejaron lugar a dudas y coinciden también con los de Ortega y Velasco: se pone de manifiesto que los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio pertenecen mayoritariamente a estratos sociales bajos y medios-bajos, cosa que se constata al compararlos con el resto del alumnado de otras carreras universitarias. Concluye este estudio en que los factores tradicionalmente considerados de los que se siguen nutriendo las escuelas de Magisterio son el predominio de la población femenina y el origen social definido de su alumnado <sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Vid. ROSA ACOSTA, B. de la (1969) : *Influencia de los factores socioeconómicos en la elección de la carrera de Magisterio*. Universidad de Valencia.

También en ROSA ACOSTA, B. de la: (1976): "Condicionantes socioeconómicos en el reclutamiento del Profesorado de E.G.B.", *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. IX, nº 17-18, 1976, pp. 76-116.

Vid. ROSA ACOSTA, B. de la (1993): *La función docente. Aspectos sociopedagógicos*. Sevilla: GIPDA-KRONOS, p.36.

<sup>49</sup> Cfr. ALBUERNE LÓPEZ, F. et al.: *Op. cit.*, p. 21.

En el trabajo de González y González-Anleo, la mayoría de los padres del profesorado estudiado ( un 45% ) ha cursado estudios primarios y de ellos, la mitad de forma incompleta. También se destaca que un porcentaje reducidísimo de hijos de profesores está estudiando Magisterio, lo que pone de manifiesto una vez más la baja autoestima a la que los profesores tienden al considerar su profesión. También se destacó en sus estudios que el profesorado procede en su mayoría del medio rural siendo a su vez la Comunidad Autónoma andaluza la que mayor porcentaje acusa y a su vez, la que presenta el nivel económico más bajo <sup>50</sup>.

Debemos añadir dos ideas más en relación al origen social de los maestros. La primera es el hecho de que esta carrera puede ser utilizada por los estratos medios y medios-bajos de la sociedad como vehículo de promoción social. Así se pone de manifiesto en los estudios de Masjuán <sup>51</sup>. La segunda es que al ser una carrera elegida mayoritariamente por la clase media, la escuela puede quedar convertida en una institución transmisora de los valores de dicha clase y, como consecuencia, seleccionar a los alumnos de las clases medias, medias-bajas y bajas como los mejores candidatos para promocionar socialmente, con lo que el círculo parece que vuelva a cerrarse <sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup> Vid. GONZÁLEZ, P. Y GONZÁLEZ-ANLEO, J.: *Ob. cit.*, p. 23 y p. 35.

<sup>51</sup> Cfr. MASJUÁN, J. M. (1979): " El magisterio como profesión ". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 49, pp. 13-15, p. 14.

<sup>52</sup> Cfr. GARCÍA ORTIZ, R. (1983): *La elección de la carrera de Profesor de E.G.B. Importancia del factor socioeconómico-familiar*. Sevilla: Tesis de Licenciatura inédita, pp. 109-110.

## 4.9.- FACTORES INFLUYENTES EN LA ELECCIÓN DEL MAGISTERIO

El conocimiento de los factores influyentes en la elección de cualquier carrera o profesión es un elemento de extraordinaria importancia para muchos de los sectores implicados en el mundo educativo y profesional por multitud de razones. Es importante, en primera instancia, para los individuos que quieren acceder a unos estudios o profesión porque a través de la motivación que lleva a ingresar en una carrera se puede conocer el perfil profesional de ella. Es importante, también, para la carrera o profesión a la que se accede porque así se conocerá más a fondo y de primera mano la consideración, los intereses, las expectativas y la posición que en el conjunto educativo, profesional y social le otorgan sus miembros. Es importante, pues, para los profesionales de la educación, y de forma muy especial para aquellos directamente vinculados en tareas de investigación educativa y de orientación, porque el estudio de tales factores supondrá un importante esfuerzo de análisis motivacional del alumnado, además de un elemento clarificador y organizador de tales motivaciones. En última instancia, es importante también para la Política Educativa la preocupación por el reclutamiento de los futuros profesionales para poder así seleccionar a los mejores candidatos con el fin de que, posteriormente, serán éstos los que puedan ofrecer una enseñanza de la máxima calidad y una mayor rentabilidad en su trabajo.

No es fácil, sin embargo, establecer con claridad y precisión el motivo o motivos por los que se elige una carrera o profesión. Quizás sea preferible hablar de *conglomerado, constelación o aglutinante motivacional* para advertir y destacar, una vez más, lo plural y variopinto de dicha motivación, además de su naturaleza procesual, la cual procede y trasciende la propia biografía de quien realiza la elección ya que, al fin y al cabo, también forma parte de la estructura social en la que tiene lugar dicha elección.

Adentrémonos ahora en los factores que motivan la elección de la carrera de Magisterio concretamente; para ello es necesario hacer un repaso y ver qué nos apuntan y dónde se encuentran las investigaciones al respecto.

Rosa Acosta, como ya se ha dicho, viene destacando y poniendo de manifiesto desde 1969 hasta la actualidad, la importancia de los factores sociales y económicos, entre otros, en la elección de esta carrera <sup>53</sup>.

García Barbancho y Hernández Lorente, en el curso escolar 1979/80 y con alumnado de C.O.U. de la provincia de Málaga, pusieron de relieve que las carreras de grado medio eran menos preferidas que las de grado superior y que venían a ser carreras de segunda intención, de recambio. Esto se veía fuertemente influenciado por condicionantes de todo tipo, pero de forma muy llamativa por la falta de medios para hacer otro tipo de estudios de mayor duración <sup>54</sup>. Benito y Díez Canseco, en Salamanca, obtuvo resultados similares a los anteriores referidos al curso 1977/78 <sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Vid. ROSA ACOSTA, B. de la (1969) : *Influencia de los factores socioeconómicos en la elección de la carrera de Magisterio*. Universidad de Valencia.

Vid. ROSA ACOSTA, B. de la (1976): "Condicionantes socioeconómicos en el reclutamiento del Profesorado de E.G.B.". *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas*, Vol. IX, nº 17-18, pp. 76-116.

Vid. ROSA ACOSTA, B. de la (1993): *La función docente. Aspectos sociopedagógicos*. Sevilla: GIPDA-KRONOS, p.36.

<sup>54</sup> Vid. GARCÍA BARBANCHO, A. Y HERNÁNDEZ LORENTE, L. (1980): *¿ y después del COU qué ?. Un estudio cuantitativo de la provincia de Málaga. Curso 1979/80*. ICE de la Universidad de Málaga.

<sup>55</sup> Vid. BENITO Y DÍEZ CANSECO. J. (1979): *Intereses profesionales y académicos al final del bachillerato*. ICE de la Universidad de Salamanca.

García Ortiz, en la provincia de Sevilla, puso de manifiesto en un estudio sobre el alumnado de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., para el curso 1982/83, que las características sociales, geográficas y económicas de los estudiantes, eran los factores más influyentes y determinantes en la elección del Magisterio <sup>56</sup> .

Ortega y Velasco, en Castilla-La Mancha y para el curso académico 1986/87, aludían a un *cierto hándicap inicial de matriz socioeconómica y geográfica* que incluía circunstancias que habían contribuido a restringir la libertad de elegir su oficio a los maestros <sup>57</sup>.

Guerrero Serón <sup>58</sup>, según un estudio realizado en la década de los sesenta en toda España, agrupa los motivos en dos grandes bloques: los vocacionales y los materiales. Los primeros se tienden a presentar de forma directa y explícita como recurso inmediato que no requiere mayor explicación ni precisión, aunque algunos, sobre todo las mujeres llenaban esa vocación de un contenido más preciso, más implícito: el trato o cuidado de los niños. Los segundos encierran en su interior razones instrumentales y sociales. En ellos incluía el autor, entre otros, los casos de quienes seguían sus estudios con idea de utilizarlos como *puerta falsa* para vencer otras dificultades administrativas o académicas y quienes exponían la promoción ulterior , las notas del BUP y COU o por ser una carrera de menor esfuerzo.

---

<sup>56</sup> GARCÍA ORTIZ, R.: *Ob. cit.*, p. 275.

<sup>57</sup> Cfr. ORTEGA, F. Y VELASCO, A.: *Ob. cit.*, pp. 117-133.

<sup>58</sup> Cfr. GUERRERO SERÓN, A. (1995): " La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales ". En *Revista de Educación*: n° 306, pp. 127-151, p.132.

Rodríguez, J. M. y Mayor, C., sobre un estudio de la población estudiantil universitaria onubense de primero, tercero y quinto de las Facultades y de primer y tercer curso de las Diplomaturas o Escuelas Universitarias ( entre las que se incluye Magisterio ) durante el año académico 1994/95, concluían en cuanto a los elementos que influyeron en la elección, que las *preferencias e interés personal son las que han regido en primer lugar, aunque también debemos considerar las posibilidades de trabajo futuro de las mismas. Algo que nos ha llamado la atención es el elevado número de alumnos que manifiestan que la tradición familiar o la opinión de los amigos no ha condicionado sus elecciones* <sup>59</sup>.

Recientemente, Cabero y Loscertales, recogiendo las conclusiones de otros autores especialistas en el tema, sintetizan los motivos de la elección de la profesión docente en los siguientes: motivos puramente vocacionales, motivos intrínsecos ( imposibilidad económica, ser una carrera corta y absorbible por los ingresos y patrimonio económico de la familia) y motivos extrínsecos ( carrera fácil, libertad de movimiento y actuación que conceden o disfrutar de mayores vacaciones) <sup>60</sup>.

Pretendemos, pues, realzar la importancia del estudio y análisis de las motivaciones de la elección de carrera de Magisterio porque creemos que, en buena parte, determinará la consideración que de esta carrera y de su futuro profesional se tenga. Para un estudio más sistemático y pormenorizado, vamos a ir estudiando los motivos desde los más circunstanciales y limitantes de las posibilidades de una elección libre, hasta aquellos que responden más a una visión pragmática de la elección, pasando por aquéllos con mayor carga personal y vocacional.

---

<sup>59</sup> RODRÍGUEZ, J. M. Y MAYOR, C. (1996): *El contexto socioacadémico de la Universidad de Huelva, ( I, Los alumnos )*. ICE de la Universidad de Huelva, p. 133.

<sup>60</sup> Cfr. CABERO, J. Y LOSCERTALES, F.: *Op. cit.*, pp. 57-58.

### **a) Influjo, presión e imposición familiar**

Este factor es argüido por un 22,7% del profesorado de E.G.B. encuestado por Ortega y Velasco en sus estudios. La presión familiar es mayor en las mujeres que en los hombres, quizá por ser más proclives o dóciles al influjo de tal inducción por parte de las familias.

Ya se ha señalado en otros apartados de nuestro trabajo, cómo la profesión de maestro se reclutaba entre las clases sociales medias-bajas de la sociedad y cómo la burguesía rural se había ocupado de ella como un buen y seguro medio de ascenso social. Pues bien, la familia, mediante presión directa en algunos casos o mediante influencia indirecta en otros, consigue introducir a sus hijos en el Magisterio, con lo que esta carrera se ha convertido en una válvula de escape rápida y segura hacia el ascenso social.

### **b) Asequibilidad a su nivel económico**

Cuando un sujeto afirma que eligió la carrera de Magisterio por ser más asequible a su nivel económico, está indicando indirectamente no poseer los recursos económicos suficientes o necesarios para enfrentar o emprender otro tipo de estudios que rebasarían sus posibilidades económicas, bien por ser de mayor duración, bien por tener que estudiar lejos de casa, en otras ciudades, etc.

Éste es uno de los factores que mayor peso tienen en la elección de carrera y que han demostrado las investigaciones. Así, v.gr., la falta de recursos económicos era señalada como motivo de elección de la carrera de Magisterio por casi el 50% de los maestros encuestados por Ortega y Velasco; de éstos, la mayor parte eran hombres, lo cual llevaría a pensar que ellos demuestran más ansias de ascenso y movilidad social

que la mujer del mismo estrato social, o dicho de otra forma, que la mujer se encuentra más a gusto respecto a su elección en esta carrera que el hombre. En la misma línea se expresan García Barbancho y Hernández Lorente, para quienes la mitad de los alumnos de carreras de grado medio eligieron dichas carreras por el sacrificio económico que les hubiera supuesto hacer otras más largas.

Para Rosa Acosta, los factores económicos poseen una influencia muy significativa en la elección de la carrera de Magisterio. Sus estudios fueron confirmados y ratificados por García Ortiz en la provincia de Sevilla en el inicio de la década de los ochenta.

La posición económica, pues, se puede convertir en un filtro previo que influencia, condiciona y hasta determina las posibilidades de elección y profesionales de las personas.

### **c) Imposibilidad de acceder a otros estudios**

Algunos investigadores han señalado la influencia que puede llegar a tener en la elección vocacional del sujeto, el hecho de encontrarse con el *handicap* de que lo que realmente le gustaba hacer, no podía llevarlo a efecto por diversas circunstancias. En entonces cuando los individuos entran en carreras o eligen otras opciones vocacionales que, en el mejor de los casos no le desagradan, pero que ni se habían planteado siquiera hacer algún día.

Ortega y Velasco, en la obra antes mencionada, indican que un tercio de los maestros por ellos encuestados arguyen como motivo de elección del Magisterio el que en su provincia de origen no era posible realizar otros estudios profesionales que les gustasen. Como se ve, este factor está íntimamente relacionado con las

características económicas de las familias, ya que seguramente una posición económica holgada posibilitaría que el alumno pudiera desplazarse a otra provincia o ciudad donde, bien a través de colegios, residencias o pisos en alquiler, estos sujetos pudieran haber hecho aquello que realmente les gustaba.

Otros autores indican el hecho de que esa imposibilidad de acceder a los estudios deseados no se produce por motivos puramente económicos, sino porque académicamente no se les ha sido permitida su entrada en tales estudios y, por consiguiente, acuden a otras carreras que no les ponen tantas trabas. Así lo señalan García Barbancho y Hernández Lorente, en su obra ya señalada con anterioridad. Estos autores llaman la atención sobre el hecho de que los alumnos que no superan las pruebas de acceso a la Universidad, o por no atreverse sencillamente a ellas, eligen las Escuelas Universitarias de Magisterio. Estiman también estos mismos autores que la carrera de Magisterio es una carrera elegida en un número tres veces mayor del que era preferida, lo que equivale a decir que, aunque es poco preferida terminan realizándola muchos.

Actualmente, la imposibilidad de acceder a otros estudios viene impuesta, no sólo por la superación o no del examen de Selectividad, sino porque además, y una vez superado éste, cada Facultad o Escuela propone e impone una nota mínima como *conditio sine qua non*, sin la cual es imposible el acceso a sus estudios. Por esta razón, creemos que muchos alumnos, al no superar el examen, al no tener la *nota de corte* suficiente para el ingreso, o aun teniéndola, no encontrándose dentro del cupo que impone el *numerus clausus* al que se ven sometidas la mayor parte de las carreras en nuestro país, optan por otras de más fácil acceso, entre las que se encuentra el Magisterio.

#### d) **Inclinación , gusto por la enseñanza , vocación**

Hemos elaborado este título a sabiendas de que los términos que en él aparecen no significan exactamente lo mismo. Sin embargo, ello no es óbice para que se pueda resaltar el gusto por la enseñanza de los niños, la vocación o inclinación hacia la enseñanza de los más jóvenes como un factor desencadenante de la elección de la carrera de Magisterio, con independencia de la especificidad del término utilizado. La cuestión verdaderamente difícil estriba en saber quiénes, en verdad, ingresan en el Magisterio por verdadero interés, inclinación o vocación y no empujado o llevado de forma directa o solapada por otros factores. Este es nuestro reto y a él nos dedicaremos de lleno en la segunda parte de la investigación.

Las investigaciones de Galindo nos indican que, aunque sólo un 0,4% de los alumnos encuestados desearía hacer Magisterio, un 2% lo va a hacer realmente. Para este autor, sus resultados no concuerdan con la gran afluencia de alumnos a las Escuelas Universitarias de Magisterio. Aduce para ello la falta de verdadera vocación e inclinación hacia la enseñanza <sup>61</sup> .

Vicente Guillén, en esta misma línea de trabajo, demuestra que aun siendo considerada la vocación como un factor importante para el ingreso en Magisterio, un 69% de alumnos así lo expresaban concretamente, sin embargo esta razón va unida a otras como el ser una carrera corta y fácil o el no haber podido pasar la selectividad, ambos factores en porcentajes mayores que el anterior, lo cual es bastante contradictorio <sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Cfr. GALINDO VILLARDÓN, M. P. et al. (1990) : *Factores que influyen en la elección de carrera. Análisis multivariante*. ICE de la Universidad de Salamanca, p. 130.

<sup>62</sup> Cfr. VICENTE GUILLÉN, A. (1981): *Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.*. ICE de la Universidad de Murcia, pp. 37-45.

Monge, en un estudio realizado en Cantabria <sup>63</sup>, encuentra que un 50% de los alumnos ingresan por gusto y el resto por otros motivos. Al acabar la carrera, pocos piensan trabajar en la docencia, otros deciden continuar los estudios. En resumen, según el autor falta ilusión antes y después de la carrera. Es una profesión insuficiente y deprimida.

### **e) Carrera corta y fácil**

La brevedad y facilidad de la carrera de Magisterio son dos de los factores frecuentemente expresados y esgrimidos por los estudiantes de dicha carrera y recogido por la mayoría de los investigadores que a lo largo de este último apartado hemos ido nombrando, v. gr. , Albuérne López, Ortega y Velasco, Gómez Barnusell, Vicente Guillén, García Barbancho y Hernández Lorente, Cabero y Loscertales, etc.

Como apuntan la mayor parte de los trabajos, la propia configuración de la carrera es ya un elemento esencial a la hora de calificar una carrera y decidir en consecuencia. Aunque en la actualidad se exige el bachillerato superior, no siempre ha sido así. Incluso en la actualidad, aun cuando muchas Facultades y Escuelas piden notas altas en selectividad, muchas Escuelas de Magisterio ni siquiera piden como requisito este examen, además de que también muchas de ellas exigen sólo la nota mínima en el bachillerato superior -un cinco-.

---

<sup>63</sup> Cfr. MONGE, J. J. (1993): " Actitud de los alumnos de Magisterio de la Universidad de Cantabria hacia la profesión docente al final de la carrera ". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*; 16, pp. 87-96.

Es, por tanto, la lenidad y laxitud en las exigencias académicas de ingreso, junto al hecho de que continúa siendo una diplomatura, es decir, una carrera de primer ciclo universitario, de tres años de duración, lo que hace que la carrera de Magisterio esté más solicitada de lo que pudiera esperarse. Tales características, la corta duración y la facilidad, hacen del Magisterio una carrera que ha venido acarreado una cierta fama con un tono peyorativo y *recomendable* a alumnos que, o bien no tienen demasiadas aspiraciones, o no gozan de un buen expediente académico o no pueden ni quieren estar más años estudiando otras carreras de mayor duración. Esto ha sido, y es de tal modo injustamente así, que incluso era recomendada *ad hoc* por algunos orientadores, como apuntaba ya en su día García Yagüe <sup>64</sup> .

---

<sup>64</sup> GARCÍA YAGÜE, J. (1973): *Problemática de la orientación de los escolares a la entrada de la Universidad*. Madrid: INAPP, p. 16.

### **f) Carrera de fácil colocación**

Es éste un factor que hace años pudo tener bastante peso, sobre todo si tenemos en cuenta que una buena parte del reclutamiento del Magisterio provenía de zonas rurales y de clases sociales medias y medias-bajas, siendo utilizado por ellas como un medio rápido y eficaz de ascenso social.

Sin embargo, la situación laboral de país, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, marcada por la precariedad del mercado laboral, el azote del desempleo casi generalizado, el volumen de titulados de todas las profesiones en general, y del Magisterio en particular, han hecho que el panorama sea desalentador. Es por ello que las jóvenes generaciones de futuros maestros ya no consideren esta carrera como de fácil colocación. Así lo pone de manifiesto Moragas en una encuesta a estudiantes de tercer curso de Magisterio: un 57% del alumnado pensaba que difícilmente podría encontrar empleo en esta profesión y sólo un 30% pensaba encontrarlo tras uno o dos años <sup>65</sup>. Esta encuesta fue hecha antes de los años ochenta, con lo que podemos imaginar que aún hoy la situación fuera peor.

---

<sup>65</sup> Cfr. MORAGAS, R. (1981): " Expectativas de primer empleo entre estudiantes de diversos niveles educacionales ". En *Educación y Sociedad*: ICE de la Universidad de Sevilla, 101-117, pp. 112-4.

### g) Base para otros estudios

Son varios los investigadores que han comprobado que, en muchos casos, el Magisterio es una carrera elegida como paso previo o como primer escalón o estadio en la carrera de los individuos. Rosa Acosta afirma que nos hallamos ante una carrera *estadial, un paso previo para asegurar un sustento económico indispensable que sirva de base para la realización de una carrera superior tanto académica como social y económicamente considerada* <sup>66</sup>.

Esto es fácilmente comprobable por la gran cantidad de maestros que ingresan en las distintas Facultades a través del *curso de adaptación* o *curso puente*. Se dirigen fundamentalmente hacia las carreras de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía. Concretamente, ésta última se imparte actualmente en algunas universidades únicamente como carreras de segundo ciclo, por lo que termina convirtiéndose en la salida natural de gran cantidad de alumnos que concluyen Magisterio.

Hemos de hacer una precisión respecto a lo que comentábamos con anterioridad cuando hablábamos de que muchos alumnos terminaban Magisterio como forma de asegurarse el sustento económico y, a partir de ahí, iniciaban otros estudios. Pensamos que aun siendo verdad tal afirmación, no obstante y debido al desolador y frustrante panorama de acceso al mundo laboral actual de cualquier sujeto que termine la carrera de Magisterio, y a sabiendas de que le va a ser prácticamente imposible trabajar, al menos en unos cuantos años, la continuación de estudios se la plantean previamente al trabajo como una forma más de asegurar una futura ocupación.

---

<sup>66</sup> ROSA ACOSTA, B. de la (1978) : " Notas para una sociología de la función docente ". En *Bordón* : nº 124, sept.- oct., pp. 285-306, pp. 288-9.

Un razonamiento que estaría produciéndose en el alumnado de Magisterio bien pudiera ser éste: siempre habrá más opciones de encontrar un trabajo con dos carreras que con una; además, como después de Magisterio viene un período de tiempo más o menos largo de espera casi obligada, es una forma de aprovechar el tiempo y terminar una carrera de segundo ciclo en una Facultad.

Esto que venimos diciendo ya se podía constatar en el año 1981. Vicente Guillén nos confirmaba que más de la mitad de los alumnos de Magisterio pensaban continuar sus estudios al terminar la carrera y que su inclinación era fundamentalmente por las carreras de letras <sup>67</sup>.

Podemos, por último, entresacar una segunda consideración de la carrera de Magisterio como una carrera de base, pero haciendo hincapié en la ulterior promoción a partir de aquí. Que sepamos, la Administración Educativa no tiene establecido ningún mecanismo de promoción interna directa de los maestros. Aunque en la actualidad trabajen muchos de estos maestros en la enseñanza secundaria o en la Universidad, se debe única y exclusivamente a su esfuerzo personal. En este sentido, es revelador el dato que nos ofrecen Ortega y Velasco : tan sólo un 7% de los maestros por ellos encuestados consideró la promoción interna de la carrera de Magisterio como un factor influyente en su elección <sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> VICENTE GUILLÉN, A.: *Ob. cit.*, p. 44.

<sup>68</sup> Cfr. ORTEGA , F. Y VELASCO, A.: *Ob.cit.*, p. 117.

## **h) Carrera socialmente bien considerada**

Muchas personas eligen sus carreras y profesiones animados por la imagen que la sociedad les refleja y transmite y que por ello las hace en sí atractivas. Uno de estos factores de atracción es, junto con una buena retribución económica, el *prestigio social* del que goza en el conjunto de las profesiones y de la sociedad.

Todos sabemos que ambos factores, prestigio y retribución, van generalmente unidos y que correlacionan positiva y mutuamente, es decir, que el prestigio conlleva alta retribución y que las profesiones bien remuneradas suelen gozar de un alto prestigio. Tradicionalmente pensamos en los abogados, los médicos, los arquitectos, etc., pero ¿y los maestros?. A la luz de los datos que nos aportan la mayoría de las investigaciones a las que hemos estado aludiendo en este último apartado, sólo un reducido porcentaje de alumnos de Magisterio y maestros en ejercicio piensan que esta carrera está socialmente bien considerada, por lo que podemos deducir que no va a ser precisamente este factor uno de los más influyentes o desencadenantes de la elección. Ahora bien, no en todos los ámbitos sociales se da la misma consideración social hacia el Magisterio. A este respecto nos señala Rosa Acosta que la falta de prestigio del Magisterio es mayor entre las clases acomodadas <sup>69</sup>.

## **i) Otros factores**

Algunos factores que suelen contemplarse en este tipo de estudios que venimos reseñando y que serán estudiados y analizados con detenimiento en la segunda parte de nuestro trabajo son , entre otros : *por tener alguna carrera, ser una profesión bien pagada, gozar de amplias vacaciones profesionales, por estar próxima a su domicilio, por ser considerada bastante independiente, porque proporciona un trabajo relativamente cómodo, o por no saber qué hacer, etc.*

---

<sup>69</sup> ROSA ACOSTA, B. de la (1978): *Ob. cit., Bordón, p.289.*







Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis Doctoral de

D./D<sup>a</sup> Juán Sagare Pérez

Titulada Factores influyentes en la elección de la carrera de Residencia en Huelva

acordó otorgarle la calificación de sobresaliente cum laude

Huelva, 17 de Diciembre de 1999-

El Vocal

El Vocal

El Vocal

El Presidente

El Secretario

El Doctorando

UNIVERSIDAD DE HUELVA  
BIBLIOTECA



0000210275