

ESTUDIOS DE EDUCACION

EL APRENDIZ DE MAESTRO

Julia Varela
Félix Ortega



**EL APRENDIZ
DE MAESTRO**



**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
SERVICIO DE PUBLICACIONES**

MAQUETA DE COLECCION

Luis López Gil

DISEÑO CUBIERTA

Rafael Canogar



JULIA VARELA Y FELIX ORTEGA

EL APRENDIZ DE MAESTRO

Un análisis sociológico
de los estudiantes de Magisterio
del distrito universitario de Madrid

ESTUDIOS DE EDUCACION

DATOS CATALOGRAFICOS DEL CENTRO DE INVESTIGACION
Y DOCUMENTACION EDUCATIVA

VARELA, Julia

El aprendiz de maestro: estudio sociológico sobre los procesos de socialización, innovación y adaptación de los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., por Julia Varela y Félix Ortega. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1984. 272 páginas; con ISBN. 84-369-1105-9
1 Estudiantes para profesor, 2 Socialización, 3 Escuelas de Formación de Profesores, 4 Sociología de la educación, 5 Investigación social, 6 España I Ortega, Félix.
37.015.4 (45)



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Investigación y Documentación Educativa

Tirada de 1.000 ejemplares

Primera edición 1984

Editada por el Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

I.S.B.N. 84-369-1105-9

D.L. M-13.811-1984

Fotocomposición: Novagraphic. Seseña, 15 -MADRID

Impreso en España por: Gráficas Maluar

En 1980, dentro del X Plan Nacional de Investigación Educativa de la Subdirección General de Investigación Educativa, se aprobó la realización de un proyecto titulado: «El aprendiz de maestro. Procesos de socialización, innovación y adaptación de los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B.», presentado en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, por un importe de 1.500.000 Ptas.

La memoria de investigación resultante de tal proyecto ha dado lugar a este libro que ahora edita el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACION
Y DOCUMENTACION EDUCATIVA

Han colaborado:

MARIA FERNANDEZ VIÑA: control del trabajo de campo y recogida de datos secundarios.

FRANCISCO CARRERA VILLAR: diseño de la muestra de alumnos.

LUIS VIZCAINO GONZALEZ: elaboración del programa de ordenador.

HELIODORA ARRANZ ESCRIBANO: mecanografiado del Informe.

MAIL-BANCO DE DATOS: grabación magnética.

GEMSA: procesamiento informático de datos.


IMPRENTA CALATRAVA: edición de los cuestionarios.



SUMARIO

	<i>Pág.</i>
PROLOGO	11
INTRODUCCION	17
APROXIMACION SOCIO-HISTORICA	19
1. Un ambiguo estatuto	19
2. Regeneración para el Magisterio y Magisterio para la regeneración	24
3. El Plan Profesional	28
4. El totalitarismo de la pedagogía franquista	34
5. Tiempos modernos	38
LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO EN EL MARCO DEL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO	45
LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO COMO GRUPO SOCIAL	55
1. Origen social	56
2. Vida material y universo cultural	60
3. Trayectoria académica	65
4. Motivaciones para el estudio y expectativas profesionales	68
5. Actitudes y valores sociales	72
LOS PROFESORES	81
1. Posición social	83
2. Estructura profesional	85
3. Orientaciones valorativas	92
PROFESORES Y ALUMNOS EN LA INSTITUCION	99
1. La relación pedagógica	99
2. Curriculum formal y curriculum oculto	105
3. Los aprendices de maestro ante el oficio de maestro	116

APENDICES	123
I. Características metodológicas de la encuesta a los alumnos	125
II. Características metodológicas de la encuesta a los profesores	133
ANEXO I	135
Cuestionarios de alumnos	137
Cuestionarios de profesores	149
ANEXO II	159
Tablas	161



Prólogo

Modelo de discurso soberanamente insustancial y cervantinamente ocioso, ese umbral que acostumbran a tener los libros y que llamamos prólogo, constituye el escritural espacio litúrgico que, ordinariamente, se habilita para que el juego de la palabra desafíe a la fatiga y al bostezo e incluso en ocasiones, de modo palmario a elementales verdades relacionadas como el proceso y función de la escritura. Como vino a decir un clásico, una cosa es mentir —forma no inusual que tienen de comenzar los libros— y otra distinta, engañar. Al cabo se sabe que los prólogos no están hechos para leerlos, sino para saltárselos. Y ello más probablemente cuando, como parece ser el caso, resulta ser la obra y la gracia de entrometidos intermediarios, sospechosos de haber sido felizmente yuxtapuestos para la ocasión. Dentro de este subgénero no es infrecuente hacer de esta cuestión un asunto de lesa autoridad, incluida la amenaza de ilegítimo y denunciante allanamiento de morada.

Me consta el positivo signo de las debilidades a las que han cedido los autores de este libro al pedirme amablemente un prólogo quizá imposible: el sencillamente consistente en escribir unas finales-iniciales (paradoja constitucional del género) palabras verdaderas. Dudo de que, en puridad, sea esto factible dentro de lo que objetivamente constituye, en más o menos, rito y ceremonia de consagración. Pero trataré de encontrar a esa demanda —la cual es, al mismo tiempo que reto, generoso ofrecimiento— una adecuada réplica, acaso interpretable ésta asimismo como signo de debilidad, e incluso de paralelamente positiva y amable venganza. Pero vengamos ya a la cuestión.

Pocas posiciones sociales hacen de la conjugación del verbo ser una inversión —en el doble sentido de esta palabra— tan señaladamente sustancialista como la de profesor, y por antonomasia, la de maestro. Pocas condiciones sociales como ésta son tan profundamente vividas como un destino personal, como el precipitado individual de un fatum implacable. Dentro de un universo simbólico sacralizado, la ocupación de maestro encuentra su más elevado lenguaje en la trama evangélica: la de el divino maestro enviado por el amor y la justicia de el padre como mediador y como mesías, en virtud de un designio reparador y cruento, el

cual exige su sacrificio, dentro de lo que resulta ser una misión universal de redención y de salvación. Creo que sin arbitrariedad podría afirmarse que la expresión castellana hecho un cristo, toma al ser aplicada al desarrollo histórico del oficio de maestro su sentido más cabal y más profundo: el nudo entre lo religioso, lo cultural y lo social —puro intercambio de lenguaje— encuentra ahí el más perfecto paradigma.

Tratar de terrenalizar y de racionalizar la secular representación que de sí mismo tiene el profesorado de enseñanza primaria o básica constituye el campo en el que se sitúa el objeto concreto que se estudia en este libro. Dentro de un contexto determinado y utilizando técnicas precisas de trabajo de campo, los autores de esta investigación colocan en el vértice de los problemas que plantean la cuestión de saber primero, qué hábitos o rasgos de carácter definen y son propios del conjunto social considerado, y, segundo y particularmente, en virtud de qué procesos sociales se lleva a cabo la reproducción de esos hábitos —y en qué medida lo consiguen— dentro de los componentes de dicho conjunto. Más concretamente, los autores de esta investigación examinan, con relación al profesorado de enseñanza básica, el grado y los modos de resistencia que oponen determinados contextos sociales, y especialmente las instituciones docentes encargadas de su formación, tanto al proceso de laicización y profundización de su peculiar cultura, como al proceso de integración de su particular formación dentro de las estructuras de enseñanza universitaria, y, en fin, al proceso de secularización y de modernización del ejercicio y representación de su papel profesional y de su posición social.

Sin duda la cuestión aquí planteada se encuadra en una de las áreas acaso más características e importantes —por más que en nuestro país haya recibido muy escasa atención— de la sociología de la educación y de la cultura. Efectivamente, en relación a un concreto ámbito espacial e institucional, los autores tratan, no sólo de establecer una medida de la distancia que va de los dichos —oficiales— a los hechos —reales—, sino que estudian la significación que toman los hechos psíquicos a la luz de la consideración de los hechos sociales. O dicho de otro modo, y ello a fin de evitar las adherencias positivistas que guarda esa oposición introducida por el equívoco y durkheimiano sintagma. Situándose más allá de un planteamiento puramente psicologista y voluntarista, la perspectiva aquí adoptada no desconoce el papel de los hechos psíquicos o internos, sino que trata de integrar la consideración de sus efectos dentro de su explicación externa —objetiva—, no social sino sociológica, y, en suma, global.

Consiguientemente, esta investigación sitúa los problemas que aborda en un planteamiento que debe ser considerado socialmente —y con justicia— como desacralizante y por ello —e injustamente— lindando con la provocación. Sólo que el terreno de este género de impiedad y de esta modalidad de provocación es justamente no sólo el terreno en el que se colocan los autores de este trabajo, sino el campo en el que se hace la sociología. Esta no es propiamente comprensible como esfuerzo de conocimiento sino en la medida en que trata de cuestiones non sanctas, esto es, y paradójicamente, de cuestiones sacralizadas. Esta sacralización es hecha de oficio —y por oficios y ocupaciones estratégicas— dentro de una estructura social, la cual, en virtud de una determinada división interna debe

poner particular empeño en que no se conozcan los verdaderos nombres de las cosas.

Podría considerarse que aquí o allá los autores bien pueden excederse en materia de lenguaje, o bien quedarse cortos. Asimismo, que pueden incurrir en esta o aquellas puntuales afirmaciones en las que es posible que los materiales empíricos les dejen relativamente desarmados, con lo que, en este caso, deberían responder con vida y hacienda, o sea, en persona. Sin embargo, esto no sería suficiente como para poder restar un milímetro a la altura del planteamiento propuesto, ni a la general validez del planteamiento global puesto en práctica. Realmente no es ahí donde se juega la objetividad ni de esta ni de ninguna otra investigación. Contra quienes tienden a identificar ciencia e infabilidad —que son los mismos que tratan de representarse a los científicos como descifradores de oráculos—, el conocimiento, en no importa que campo, se presenta en buena parte acompañado de personales e inevitables limitaciones, bien sean de carácter empírico o racional, bien se trate de la no integración de ambos órdenes. No es la subjetividad de quien investiga lo que está fundamentalmente puesto a prueba: de ser así el conocimiento perdería siempre la batalla.

Materiales empíricos y de real valor sobre los que reflexionar producidos dentro de un marco teórico que tiene ya probada su eficacia; un cuerpo de hipótesis, si no en todo, si al menos en parte suficientemente contrastadas; y ello, sobre un justo planteamiento sociológico; pienso que eso es lo que, sintéticamente dicho, ofrece este libro. Sobre su objeto de estudio específico —análisis empírico de el aprendiz de maestro: un particular sector del estudiantado universitario—, así como sobre la problemática de las instituciones encargadas de la formación del profesorado de enseñanza básica el trabajo realizado, es sin duda importante y de referencia y consulta obligadas.

Por otra parte, creo que el conocimiento que muestran tener los autores acerca de las limitaciones que ofrece su investigación no es la menor de las virtudes que tiene ésta y aquéllos. Propiamente esas limitaciones no son suyas, a no ser que se olvide que su trabajo está encirculado y atado de corto dentro de una organización burocrática tan soberanamente presta y eficaz en punto a condiciones de producción de conocimientos como es la célebre red ICES-INCIE. Hacer milagros ya se ve que no es la especialidad ni de Julia Varela, ni de Félix Ortega. Pero limitarse a salvar el tipo tampoco lo es. Afortunadamente para la investigación sociológica española. Colocado entre esos dos extremos el trabajo presenta algunas debilidades que merecen, creo, atención. Especialmente, en mi criterio, se da en él una clara yuxtaposición entre, por una parte, el tratamiento concedido a una orientación socio-histórica del problema en cuestión —resuelta a buena altura, con un atinado, aunque modesto aporte documental— y, por otra parte, el tratamiento concedido a la dimensión más bien empírico-sociológica de aquél, bien centrada, rica en materiales, pero, a mi juicio, tentada ésta en ocasiones de instantaneísmo y de descriptivismo. Probablemente, esa yuxtaposición hubiera podido ser al menos atenuada por dos vías. Una: proceder en la primera parte de las dichas, no a un relleno con estos o los otros datos, sino a la inclusión de un análisis de datos secundarios acerca de la posición social del maestro, elemento este no costoso y de cuya ausencia se resiente la investigación. Dos: proceder en la

parte correspondiente a la explotación de los cuestionarios —muy bien elaborados, por cierto, y con un excelente despliegue de indicadores— a un análisis más equilibrado entre lo que es pura información y lo que es incorporación de la misma dentro de un cuerpo de explicaciones globales.

Fuerza y ambición teórica y debilidad y desfallecimiento empíricos: éstos parecen ser los términos de la tensión que se manifiesta en el conjunto. Excelentes materiales —buenos cuestionarios, buen contexto teórico— para una buena combinación, la cual no ha sido sino parcialmente lograda. Sin embargo, y aún en lo que tiene, no de combinación, sino de mezcla se conserva la calidad de aquellos dos componentes básicos. Pero estos riesgos formaban parte de las reglas de juego, las cuales en sus aspectos limitativos son de carácter externo. Creo que es claro que se trata de que la dimensión de las cuestiones que directa o indirectamente se abordan aquí no guardan una justa correspondencia con el tamaño de los medios que se han puesto en obra. Ni la sociología del estudiantado, ni la sociología del profesorado —concretamente en el ámbito de la enseñanza básica— creo que estén sobradas de estudios como éste: a mi juicio, no logrado, pero empírico, serio, y sobre bases teóricas sólidas. Al margen de otros usos, su papel dentro de la investigación sociológica en materia de educación creo que es importante porque puede proporcionar no pocos elementos —históricos, teóricos, y quizá sobre todo empíricos— para lo que ya resulta una tarea necesaria: aprender de ellos, pedirse más, tratar de profundizar nuestro conocimiento en este campo.

Más allá de lo que no pueden ser otra cosa que personales y acaso intempestivas apreciaciones —y que, pese al tono profesoral ofrezco como material de discusión—, quiero alertar acerca de una posible mala lectura de esta investigación. No hay en ella razón suficiente para que el lector se complazca en una representación de la sociología —por otra parte usual— que consiste en ver en ésta la moderna traducción del viejo fatalismo. No es al sostenimiento de esa falsa imagen a la que contribuye este trabajo. Ocurre justamente al contrario, y ésta es una de sus más firmes bases. Efectivamente, primero, no trata de responder al espiritualismo con el cientismo: esa tan funcional, no oposición sino combinación, constituye una de las características del campo en estudio que los autores mejor y más convincentemente desarrollan. Tampoco se trata de sustituir o trasladar el signo de los viejos sagrados misterios, y de poner un nuevo nombre a designios siempre remotos, oscuros e inapelables. Tal y como es aquí utilizado, el de las funciones sociales no constituye el nuevo lenguaje que toma el destino en una sociedad crecientemente secularizada y racionalizada. Aquéllas no tienen un carácter ni inexcrutable ni inmóvil.

Pero existe otro elemento más determinante. Objetivar una posición, desvelar mecanismos sociales ocultos equivale, como dicen los autores de este trabajo, a darse el primero y más importante instrumento para cambiar esos mecanismos y esa posición. Ignorar las condiciones sociales en que son producidos: ahí tienen los considerados como determinismos sociales su particular salsa, y sobre todo su más específica fuerza. No es en la sociología en donde la representación fatalista encuentra una tregua, sino al contrario. Pese a los laudes en honor de una libertad mal entendida —y precisamente en virtud de ellos— el fatalismo

constituye el premio que se gana día a día el espiritualismo cientista: la justa tapadera de una situación bloqueada. Para contribuir a comprender los resortes que cierran esa tapadera y por ello para añadir un esfuerzo imprescindible y hacer que aquella salte: sin ese supuesto este libro sería ininteligible como sería ininteligible la propia sociología.

Fuerza es reconocer lo mucho que valoro y estimo el ofrecimiento incondicional que me han hecho Julia Varela y Félix Ortega: decir dentro de un libro suyo lo que pienso. Con lo que, si esto es verdaderamente un prólogo, hemos llegado al único momento que agradecerá el sufrido lector: ahora que se acaba.

*Carlos LERENA
Catedrático de Sociología de la Educación*



Introducción

El presente trabajo constituye la culminación de un proyecto de investigación presentado por el I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid el cual fue aceptado e incluido en el XII Plan Nacional de Investigación y financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. En dicho proyecto se pretendían estudiar, desde un punto de vista sociológico, las características más relevantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Estas instituciones han sido generalmente relegadas por los investigadores del sistema educativo que con frecuencia han preferido el estudio de instancias más elevadas del ámbito universitario. Y, sin embargo, estas Escuelas Universitarias constituyen piezas esenciales para la comprensión del sistema de enseñanza en la medida en que están destinadas a socializar y a formar a los profesores encargados de ejercer su acción magisterial en el ciclo general básico. La incidencia de esta acción afecta directamente a la población escolar más numerosa.

Una vez fijada la metodología a utilizar en la investigación —recogida a grandes rasgos en los Apéndices—, se consideró necesaria una breve aproximación genealógica con el fin de determinar el marco histórico-legal en el que se insertan actualmente estas instituciones. De este marco forma parte igualmente la recogida y elaboración de datos cuantitativos que han permitido definir la posición de las mismas en el interior del organigrama universitario (cap. I y II).

El trabajo de campo se ha centrado de modo particular en el estudio de las Escuelas Universitarias de Magisterio pertenecientes al distrito universitario de Madrid (véanse Apéndices). Su objetivo prioritario es dar cuenta de los procesos de socialización, innovación y adaptación en los que están inmersos los aprendices de maestro. Para comprender estos procesos hemos partido de cuestiones que nos parecían básicas y correlativamente de hipótesis capaces de explicar tales problemas. He aquí algunas de las interrogaciones formuladas: ¿Qué características sociales definen al grupo de estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB? ¿Qué rasgos específicos presenta este grupo frente al conjunto de la población universitaria? ¿Cuáles son las motivaciones y expectativas que les han llevado a matricularse en estas Escuelas? ¿Qué grado de

identidad y cohesión interna ofrecen como grupo académico? ¿Qué opiniones y actitudes presentan los estudiantes ante el Plan de Estudios, la práctica docente y, más en concreto, la metodología didáctica? ¿Cuál es el nivel y el grado de participación en la cultura académica y «extra-académica» de esta población estudiantil? ¿Qué imagen poseen estos estudiantes de los maestros como grupo social y profesional? ¿Qué características sociales definen al cuerpo profesoral? ¿Cuál es su capital cultural de origen y su status académico? ¿Cómo perciben los profesores su capacitación científica y pedagógica? ¿Cuáles son los rasgos más sobresalientes de su práctica profesional? ¿Cómo perciben a los alumnos? ¿Con qué dificultades se encuentran en el ejercicio de su profesión?

Para responder a estas y a otras preguntas se han elaborado dos amplios cuestionarios destinados respectivamente a alumnos y a profesores (Q.A.) y (Q.P.) recogidos en el Anexo I. Los datos obtenidos tras la aplicación de ambos cuestionarios están incluidos en el Anexo 2 en forma de Tablas.

El resto del Informe gira en torno a tres dimensiones: los estudiantes como grupo social, los profesores en tanto que agentes privilegiados de la institución y, finalmente, la interacción de ambos grupos en el interior de la institución misma (cap. III, IV y V).

No es necesario señalar el carácter limitado e introductorio de esta investigación. No obstante creemos haber proporcionado una serie de indicadores sociológicos que abren la vía a nuevas hipótesis susceptibles de ser verificadas en futuras investigaciones. Las limitaciones inherentes a un trabajo esencialmente basado en cuestionarios podrán ser subsanadas mediante la utilización de otras técnicas de investigación tales como entrevistas, historia oral, reuniones de grupo, análisis de casos, etc.

Pese a las insuficiencias de este Informe creemos haber cumplido satisfactoriamente uno de sus objetivos básicos planteado desde el comienzo: proporcionar a profesores y a alumnos una información sociológica que les permita objetivar su posición en la institución así como comprender las funciones sociales que les son asignadas. En todo caso, nos daríamos por satisfechos, si los implicados en el funcionamiento de estos centros educativos encontrasen en este estudio un acicate para discutir, investigar, y en su caso transformar, el espacio institucional en el que conviven.

Sólo nos resta agradecer las facilidades que hemos encontrado en las Escuelas Universitarias para la recogida de datos, al igual que la desinteresada ayuda que alumnos y profesores nos han prestado. Agradecemos igualmente las valiosas sugerencias que hemos recibido de muchos profesores y en particular de Antonio Bretones, Soledad Guardia, Carmen Blanco y José Luis Mora.



Aproximación Socio-Histórica

En el rápido recorrido histórico que a continuación se ofrece pretendemos desvelar las funciones sociales más relevantes que los poderes públicos han asignado a los maestros de primera enseñanza así como las transformaciones que han ido sufriendo las exigencias que sobre ellos han pesado, sus modos de inculcación y los avatares que ha sufrido su formación a fin de poder explicar mejor lo que hoy son las Escuelas.

Es obligado, por tanto, partir del momento histórico en que el Estado se hizo cargo de la formación de los maestros y, más en concreto, de la creación de las Escuelas Normales por ley del 21 de julio de 1838.

1. *Un ambiguo estatuto*

Institucionalmente el magisterio en sentido estricto no comienza a existir hasta el siglo XIX bajo el reinado de Isabel II, siendo a principios de nuestro siglo XX cuando los maestros pasan a convertirse en funcionarios del Estado. En 1839 comienza a funcionar en Madrid una escuela Normal dirigida por Pablo Montecinos. Y en 1843 Gil de Zárate elabora un Plan cuya pretensión principal es unificar los criterios que han de orientar la formación de maestros. En la Introducción a este Plan dibuja los límites en los que ha de moverse su «profesionalización»: puesto que son personas que han de «pasar su vida en condiciones oscuras y de honesta mediocridad» han de recibir una educación acorde con las anteriores premisas y, en consecuencia, las Normales han de huir por igual del lujo y de la mezquindad y procurar mantener en sus alumnos la subordinación y la regularidad. Su conducta será objeto de una atención especial debiendo el Director conocer a todos los alumnos y estar informado de sus compañías, diversiones, lugares que frecuentan y hábitos que adquieren y manifiestan(1).

(1) Para seguir los avatares por los que pasó la instrucción primaria y las Escuelas Normales en esta época puede consultarse A. GIL DE ZARATE, *De la instrucción pública en España*, Madrid, 1858, 3 vols.

Por lo que respecta a su formación en tanto que enseñantes también el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, del 15 de octubre de 1843,² es suficientemente explícito: han de aprender exclusivamente aquellos conocimientos estrictamente necesarios para el pueblo: conocimientos «sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales destinados a un trabajo continuo y material, no tendrán el tiempo necesario para la reflexión y el estudio». Todo lo que se salga de este programa es considerado por el Gobierno «una excrecencia dañosa, un defecto».

Una primera deducción importante puede extraerse de lo ya dicho: pese a las alabanzas y retóricos cánticos destinados entonces a ensalzar la figura del maestro público, los maestros reales, tanto si se observa el curriculum formal que se les proporciona como las condiciones institucionales en las que han de educarse y las formas de transmisión destinadas a ellos, están abocados a convertirse en profesionales a los que se les ponen cortapisas para adquirir un nivel elevado en el interior de la cultura legítima. Para los enseñantes de los pobres es suficiente una cultura empobrecida que transmitida al pueblo lo conduzca a la pacífica posesión de los derechos del ciudadano. El Estado espera que el maestro se integre en una política de transformación social encaminada a la formación de la fuerza de trabajo sobre la que ha de recaer el peso de la industrialización. Para sentar estas bases los maestros han de contribuir mediante la imposición del castellano como lengua nacional, la enseñanza de los rudimentos de la lectura, la escritura y el cálculo y facilitando a los niños de las clases populares el aprendizaje de memoria no sólo de los catecismos religiosos sino también de los políticos. Será también preciso que les enseñen el sistema métrico decimal, instrumento indispensable para el funcionamiento de un mercado nacional. A todo lo cual se suma la inculcación de la idea de patria y de unidad política a través de la enseñanza de una geografía y sobre todo de una historia llena de tópicos y elementalidades. No haría falta casi añadir que en consecuencia, las materias privilegiadas como objeto de estudio para los futuros maestros fueron la escritura, la lectura, la gramática, la aritmética, la geografía y la historia. Pero como afirma Gil de Zárate, todas ellas pueden faltar en la instrucción del maestro salvo la moral y la religión, ya que «un hombre puede ser, sin saber leer ni escribir, un buen padre de familia, sujeto sumiso, ciudadano pacífico»⁽²⁾. Diez años más tarde, en 1853, existen Escuelas Normales en casi todas las provincias hispanas.

De lo dicho se desprende también que al pueblo le bastan las migajas del saber, de la verdadera cultura. Su incultura, ignorancia y salvajismo no lo hacen acreedor de más. Al maestro se le hará partícipe de esta visión negativa del pueblo: gente ruda destinada al trabajo manual y a la que se niega toda posibilidad de acceso a los arcanos del saber, y cuya instrucción se limita prácticamente a inculcarle valores morales y formas de comportamiento en abierta oposición a sus modos de vida, de pensamiento y de cultura: limpieza, compostura, obediencia, respeto a la autoridad, amor al trabajo y espíritu de ahorro. Y todo ello por

(2) Véase el «Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino» (15 octubre 1843), en *Colección Legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, 1856, pág. 65.

su propio bien. Las clases en el poder utilizarán al maestro como propagandista de sus ideas y servidor de sus intereses haciéndole creer que con su labor educativa está realizando una sagrada misión —no en vano las Normales se llamaban también Seminarios de Formación de Maestros—: civilizar a pequeños salvajes, regenerar a degenerados. La puesta en práctica de este programa de instrucción popular va a procurar la desaparición de viejas relaciones sociales, hábitos, costumbres y formas de percibir y vivir trastocadas ahora por la intromisión de esta nueva figura social, el maestro, funcionario destinado especialmente a conquistar las zonas rurales para «la civilización». Como se escribe en el citado Reglamento de 1843, lo fundamental de las Normales es formar «maestros de aldea». No en vano el R.D. que reorganiza estas instituciones el 30 de marzo de 1849 incluirá como asignatura obligatoria la Agricultura.

Lo expuesto hasta aquí nos permite situar la aparición de las Escuelas Normales en un contexto de cambios políticos y sociales, en un contexto de conflictos sociales, de lucha de clases. Tanto los grupos que regentan el poder político, como los filántropos y reformadores del XIX, consideran la educación popular como uno de los instrumentos eficaces para integrar a las clases trabajadoras. Hasta entonces la infancia popular no había sido objeto de especial atención por los poderes públicos; los hijos de los trabajadores no se diferenciaban en su modo de existencia prácticamente de los adultos con los cuales participaban en el trabajo y en las diversiones. Desde ahora aparece un clamor unánime, que orquestado por reformadores, higienistas y filántropos, crece a medida que se avanza en el tiempo, para pedir, y hasta exigir, que la infancia popular sea tutelada, protegida, educada en escuelas, socializada remedando en apariencia a los hijos de la burguesía. Para ella se crean unas instituciones educativas de clase: las escuelas primarias elementales. En estas instituciones recibirá una educación e instrucción diseñada por las clases cultas, clases en el poder, que son las que saben lo que le conviene, lo que le será de provecho. A partir de ahora los niños pobres no pueden sino estar agradecidos a tan altos benefactores. Los maestros serán los delegados por los poderes públicos para llevar a buen término este proceso de socialización.

Y es precisamente hacia 1857, fecha en la que se promulga la Ley Moyano, cuando se materializa toda una campaña destinada a proteger a la infancia trabajadora(3). En la España de Isabel II se produce pues una mutación importante que tiene que ver con la institucionalización del magisterio público. El Estado comienza a diseñar y poner en marcha una nueva estrategia respecto a las clases trabajadoras: no utilizar con ellas la fuerza, no diezmarlas mediante la represión

(3) Además del Proyecto de Ley de Alonso Martínez de octubre de 1855, en el que se afirma que los niños deben de trabajar únicamente por la mañana o por la tarde para que les quede tiempo de dedicarse a la instrucción, aparecen por entonces una serie de obras pidiendo se prohíba el trabajo de los niños. (Véanse, por ejemplo, Felipe Monlau, *Memoria acerca de las medidas higiénicas que puede dictar el Gobierno en favor de las clases obreras*; Aureliano Mestre de San Juan, *Necesidades de establecer por nuestros legisladores y bajo los principios de la higiene las reglas que fijan la educación y clases de trabajo a que la industria somete a los niños*. Y se publican textos donde se expresan con claridad las ventajas que la burguesía esperaba obtener con la educación de los hijos de los obreros: J. Bravo Murillo, *Política y administración en la España isabelina*, Madrid, 1972; La Sagra, *Conferencia en el Ateneo de Madrid* en 1839; Silvela, «Circular del 20. 12/1865», *Colección legislativa*, T. 94.

militar sino, por el contrario, crear un ejército de funcionarios, entre los cuales se encuentran los maestros, para recuperar a la clase obrera y campesina, hacerles renunciar a sus reivindicaciones en nombre de una política de armonía social, de cooperación al bien público, de prosperidad nacional, política que no es sino la de una poderosa clase que a través de ella defiende sus propios intereses.

En el momento de su emergencia se asigna pues a los maestros, explícitamente, un status social: la honesta mediocridad. Y a fabricarla parecen conducir, en efecto, por una parte, los conocimientos sólidos y prácticos, que se les transmiten, alejados del saber puro y sublime de la alta cultura y, por otra, la disciplinada, ordenada y morigerada vida —en consonancia con su escaso salario— que desde ahora están destinados a llevar en las Normales y más tarde en su trabajo diario. De hecho el Plan de estudios al que han de someterse les proporcionará nociones rudimentarias, elementales y parciales en determinadas materias y sobre todo técnicas de disciplina, métodos para mantener el orden y estimular la actividad de sus alumnos así como una moral práctica, timorata y estereotipada. De ahí, en general, el carácter rutinario, repetitivo e insustancial de las lecciones escolares. La Normal, y no por azar recibe tal nombre, contribuirá a hacer del maestro primario un ser normalizado, es decir, desclasado, en perpetua e inútil aspiración de reclasamiento. En este momento instituyente, al contrario de lo que pasará entrado el siglo XX, será reclutado de ambientes urbanos y de estamentos sociales lo suficientemente altos como para no sentirse perteneciente a las clases populares y lo suficientemente bajos como para no sentirse con fuerzas para aspirar a puestos más prestigiosos socialmente. El maestro, en consecuencia, por su origen y por su formación menospreciará a las clases humildes —proletarias y campesinas—, descalificará sus hábitos y costumbres e intentará transmitir a los hijos del trabajo la admiración por una lejana cultura burguesa con la que él mismo no se siente totalmente identificado. Resultado de estos procesos es el moldeamiento de un nuevo tipo de «profesional» desclasado, dividido, en perpetuo desajuste, al que su formación dificulta, por un lado, comprender y valorar la realidad social en la que ha de desenvolverse (los modos de vida de las clases populares), y por otro, adquirir más altas cotas en el campo del saber y del poder para así integrarse en la alta cultura burguesa. El pago que el maestro recibe por soportar esta ambivalencia personal y profesional no será de orden material —su retribución económica ha sido siempre escasa y todavía más en el siglo XIX— sino de carácter simbólico: los textos oficiales lo comparan al sacerdote (como él, ha recibido de Dios la vocación y está destinado a realizar una elevada misión evangelizadora: sacar a los ignorantes de las tinieblas). Se verá así investido de autoridad moral, dignidad y respetuosidad, falsas imágenes ya que carecen de una base material que las sustente, a las que intentará plegarse no sin dificultades haciendo suyos, al menos formalmente, modos de comportamiento legitimados socialmente como ejemplares. Y para aquéllos cuyo proceso de aculturación a su paso por las Normales no haya sido suficientemente intenso, o para los que no están dispuestos a reproducir el molde educativo que se les ha inculcado, se creará a partir de 1849 el cuerpo de inspectores de enseñanza primaria encargados especialmente de vigilar su forma de conducirse e incluso de penalizar sus hábitos y costumbres en el caso de que no se reformen.

En suma, en el momento histórico en que el Estado se hace cargo de la formación del magisterio, cuando se ponen en funcionamiento las Normales, el estatuto público que se asigna a estos nuevos profesionales se caracteriza por la miseria cultural y económica, por una posición ínfima dentro de la jerarquía institucional de autoridades legitimadas para transmitir la cultura legítima, en fin, por un sacerdocio secularizado. Las funciones sociales que deben cumplir están inevitablemente condicionadas por este estatuto: transmitir un saber elemental que proporcione a los hijos del pueblo herramientas rudimentarias (escritura, lectura y cálculo) acordes sobre todo con las necesidades y cálculos de los grupos entonces hegemónicos, pues como dice el Preámbulo del ya citado «Reglamento de 1843», refiriéndose a la enseñanza de la lengua en las escuelas primarias, la retórica y la poética han de «reducirse a muy leves nociones, pues sería ridículo querer convertir en oradores y poetas a pobres campesinos, cuando no es ésta su vocación». Otra de sus funciones importantes será crear hábitos de moralidad en sus alumnos: el mismo «Reglamento» dice que de todas las enseñanzas la de la moral y la religión ocupará el primer lugar en todas las clases de la escuela, de ahí que no sólo haya lección diaria de doctrina cristiana y de historia sagrada además del rezo de oraciones, sino que el maestro procurará también acompañar a los niños los domingos a la misa parroquial y «utilizará para enseñarles a leer y a escribir muestras que contengan dogmas o preceptos de religión así como buenas máximas morales». Conviene recordar que en este terreno el maestro estará sometido a la autoridad del cura, quien supervisará y vigilará sus enseñanzas. De él dependía, al igual que del alcalde y del jefe político, para aspirar a ejercer tal profesión, ya que para su ingreso en la Normal se exigía un certificado de buena conducta de todos ellos. Inculcación de hábitos de moralidad y orden para evitar todo desorden que se verán reforzados por la enseñanza de la verdadera civilidad, «que no se limita a demostraciones estudiadas y ceremonias en que no toma parte el sentimiento, ni significan frecuentemente nada. Se ha querido indicar la correspondencia de las acciones exteriores con el respeto, la benevolencia y mutuos servicios que se deben los hombres unos a otros en la respectiva posición de cada uno». Y por si no quedase claro para quienes reservan las estudiadas maneras y las ceremoniosas demostraciones, se añade: «las lecciones prácticas convendrán en ocasión oportuna, que verosímilmente se presentarán a menudo, y de este modo serán eficaces para suavizar las maneras toscas, ásperas y hasta brutales que se notan frecuentemente entre las gentes sin educación, y sobre todo para corregir el lenguaje sucio de la gente vulgar, especialmente en las grandes poblaciones»(4).

Pero el mandato social que pesa sobre el maestro no se limita a lo expuesto, ya que los textos oficiales exaltan siempre las instituciones públicas a las que se refieren siendo generalmente partidistas en la medida en que subrayan los aspectos positivos y ocultan los negativos. Por tanto puede considerarse que existe solamente una parcializada verdad en las buenas intenciones explícitas en ellos:

(4) Véase «Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental», del 26 de noviembre de 1838. *Colección Legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, 1856, pág. 12-36.

las escuelas elementales «se establecen para la masa general del pueblo y tienen por objeto desarrollar las facultades mentales del hombre, suministrando los conocimientos necesarios a todas las clases sin distinción»(5); la instrucción primaria está destinada a que los ciudadanos adquieran «aquel grado de instrucción que pueda hacerlos útiles a la sociedad y a sí mismos»(6). Pero no es menos cierto que tras este espíritu filantrópico para con los desheredados se oculta el deseo de implantación de una escuela nacional que se erige sobre la destrucción de modos de educación ya existentes —por ejemplo, los oficios— e impide la aparición de otros nuevos. Se oculta asimismo que la opción en favor de la escuela primaria sirve para convertir el aislamiento escolar en el medio más potente y apropiado para enseñar y aprender, al mismo tiempo que descalifica a quienes están alejados del saber, que la escuela contribuye a instituir como el único verdadero y válido, es decir, como el único que por su valor debe ser acatado por quienes han de someterse a partir de ahora con agrado a las coacciones propias de la acción educativa institucional.

De aquí se deriva que los maestros no sólo están llamados a cumplir las funciones que explícitamente vemos se les asignan sino también otras: extender los saberes que les transmiten las Normales como los únicos legítimos y, en consecuencia, convertir en saberes sometidos aquellos que forman parte de la cultura popular, contribuyendo así, generalmente inconscientemente, a destruir territorialidades locales, usos, costumbres y manifestaciones culturales; propagar la idea del Estado como benefactor desinteresado más que como instrumentalizador del control social; hacer de correa de transmisión entre la Administración y los administrados, en particular en lo que se refiere a las clases pobres, evitando la peligrosa vacación de los poderes públicos. En definitiva, la posición de los maestros estará aprisionada entre distintos frentes: imagen ideal, situación profesional real y proveniencia social.

2. *Regeneración para el magisterio y magisterio para la regeneración*

En esta situación de penuria recubierta con oropelos vivió durante años el magisterio primario. A principios del siglo XX se produce en los deseos de los reformadores un salto cualitativo al considerar, ya no sólo por razones políticas sino científicas, que la educación de los niños pobres estaba destinada a convertirse en el mejor instrumento de civilización de la clase proletaria(7). En la exposición de motivos del Plan de estudios del 24 de septiembre de 1903 para la formación de maestros, el Ministro de Instrucción Pública, García Alix, hacía el siguiente balance de la situación: «El número extraordinario de escuelas vacantes y no solicitadas, a la par que el decrecimiento progresivo de la matrícula en

(5) Véase «Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental», del 26 de noviembre de 1838. *Colección Legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, 1856, pág. 12-13.

(6) Véase Ley 21 de julio de 1838. *Colección Legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, 1856, art. 26.

(7) Sobre esta cuestión véase J. VARELA, «La escuela obligatoria espacio de civilización del niño obrero (1900-1904)», en *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, ICE de la UAM, Madrid, 1983, pp. 177-198.

nuestras Normales, constituyen una preocupación para todos los que se interesan por la prosperidad de la enseñanza primaria». Y continúa más adelante: «La escasa retribución que disfrutaban los maestros de aquellas escuelas, así como el excesivo trabajo y gasto que requieren actualmente los estudios del Magisterio, son, en gran parte, causa del mal señalado; y se impone por tal motivo como medida urgente la simplificación de dichos estudios». En consecuencia se mantiene la división entre maestro elemental (dos cursos) y maestro superior (cuatro cursos) introduciéndose la novedad de rebajar la edad de ingreso a los 16 años, para el que se exige un examen. En este Plan de estudios el peso de la pedagogía se verá reforzado. Precisamente un año más tarde se creaba la primera cátedra universitaria de esta materia en la Facultad de Filosofía y Letras. La influencia de Herbart, Spencer, y sobre todo de los institucionistas y regeneracionistas surtía sus efectos. M.B. Cossío lo expresó con claridad: «¿Qué hace falta para poder realizar esa escuela imagen de la vida? Todos lo comprendéis: hacen falta maestros»(8). El que fue Director del Museo Pedagógico no hace más que seguir las directrices de su maestro: «El maestro no representa un elemento importante de ese orden (se refiere al problema del personal en la enseñanza) sino el primero, por no decir el todo. Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores en suma contribuyen a auxiliar su función. El se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos»(9).

F. Giner propone para los maestros «aquella educación fundamental, capaz de dotarlos de una instrucción, no tan rica en pormenores subalternos como en la vigorosa solidez de sus principios y en la universalidad de sus direcciones, que no puede excluir ningún orden del saber contemporáneo; y sobre todo —lo que más importa—, capaz de despertar en sus almas un sentido profundo, enérgicamente varonil, moral, delicado, piadoso; un amor a todas las grandes cosas: a la religión, a la Naturaleza, al bien, al arte; una conciencia transparente de su fin, nutrida por una vocación arraigada; gustos nobles, dignidad de maneras, hábito de mundo, sencillez, sobriedad, tacto y, en fin, ese espíritu educador que remueve, como la fe, los montes y que lleva en sus senos, quizás cual ningún otro, el porvenir del individuo y de la patria»(10). Este hombre nuevo saldrá de ese semillero de maestros que son las Escuelas Normales. Giner no se cansa de repetir las características que deben poseer estos misioneros laicos: «espíritu moral, amor a lo bello, fuerza y agilidad corporales, nobleza de maneras, gobierno de las relaciones sociales..., régimen entero de vida» y ante todo un sentido ideal de la vida por encima de toda vulgaridad. Tal hombre nuevo sólo podría a su juicio hacerse realidad mediante la consiguiente reorganización y ampliación de las Escuelas Normales, reforma, en suma, que marcará un gran progreso en nuestra sociedad.

(8) M.B. COSSIO, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, 1906, pág. 25.

(9) F. GINER DE LOS RIOS, «El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza», en *Ensayos*. Alianza Editorial, Madrid, 1969, pág. 114.

(10) F. GINER DE LOS RIOS, «El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza», *op. c.*, pág. 115.

Esta imagen ideal, y por definición inalcanzable dada la finitud humana, ha de continuar persiguiéndola el maestro fuera de la Normal hasta el final de sus días. Por esto el que fue alma y corazón de la I.L.E. propone ya en 1884 el camino de la formación permanente(11). Si insistimos en estas directrices no es únicamente porque los institucionistas han tenido una influencia decisiva en las reformas educativas y en el esbozo de una imagen profesional del maestro entonces innovadora (influencia que se verá potenciada tras la alianza establecida entre republicanos y socialistas y con la ocupación de puestos directivos en el PSOE por los institucionistas), sino porque son los primeros en constituirse en educadores de los educadores. El Museo Pedagógico Nacional (1882), la Junta para Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de Estudiantes (1910) y, en fin, toda la práctica y la teoría educativa de la I.L.E. constituyen el marco en el que se fraguan las nuevas directrices pedagógicas que han de incidir en la transformación de la imagen del magisterio. Precisamente en este contexto se forja una nueva institución destinada a formar a los nuevos educadores de los sacerdotes laicos: la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio creada por R.D. del 3 de junio de 1909. En la exposición de motivos el Ministro del ramo considera indispensable la creación de dicha institución donde «se modelen en su generalidad los futuros profesores de Escuelas Normales e Inspectores de Primera Enseñanza; que con plena conciencia de sus deberes y la preparación necesaria para cumplirlos, puedan los profesores formar maestros cultos y de vocación comprobada que, bajo la acción de sectores tan capaces como celosos, realicen la magna obra de difundir los beneficios de la educación e instrucción primarias por todo el territorio nacional». En esta Escuela se introducen por vez primera en España la psiquiatría del niño, la psicología y nuevas ciencias que renuevan el contenido y el sentido de la pedagogía tradicional. Un régimen de medio internado permitirá controlar de cerca a los futuros maestros de maestros. El profesorado de esta elevada institución no fue seleccionado ni por oposición ni por concurso, ya que la Junta Central de Primera Enseñanza dejó en manos del Ministro de Instrucción Pública su nombramiento con carácter discrecional. La selección de este profesorado que había de seleccionar a su vez a los seleccionadores del magisterio primario era por supuesto una cuestión de la mayor importancia técnica y política. Cuestión demasiado seria para ser dejada al azar de las oposiciones o a los riesgos de los concursos de méritos. No hay que extrañarse pues que durante años hayan pervivido en estas instituciones los métodos de cooptación del profesorado, ni que grupos religiosos o laicos, más o menos organizados, hayan luchado por apropiarse de los puestos decisivos en materia educativa.

La Escuela Superior del Magisterio estaba destinada a ser una escuela de élites en un momento en el que existían más de 30.000 pueblos sin escuela. Pero se trataba de un plan perfectamente orquestado. Cinco años más tarde firmaba el Ministro de Instrucción Pública el decreto del 30 de agosto de 1914 que aprobaba el nuevo Plan de reorganización de las Escuelas Normales. «De cuantas reformas es preciso realizar para el mejoramiento de la educación primaria —se afirmaba

(11) F. GINER DE LOS RÍOS, «Un peligro de toda enseñanza», *op. c.*, pág. 121.

en la exposición de motivos—, acaso no hay ninguna ni más urgente ni más fundamental, que la reorganización de las Escuelas Normales. Porque es indudable que todas cuantas reformas se emprendan para aquel fin resultarán estériles si no se atiende con el mayor cuidado a la formación del Magisterio, ya que del maestro depende principalmente la eficacia de toda labor educativa». Una vez más el Ministerio responsabiliza al maestro de una eficacia que, dadas las condiciones reales en las que lo mantiene, no puede existir más que en las declaraciones de principios.

La reforma de 1914 suprimía la vieja jerarquización y separación existente entre maestros elementales y superiores y creaba las escuelas prácticas anejas a las Normales que debían estar dotadas, en teoría, de los mejores medios, incluido un Museo Pedagógico. Este Plan, que viene a completar la creación de la Escuela de Estudios Superiores, organizaba el curriculum de las Normales en cuatro cursos en los que predominaba la formación teórica general aunque se mantienen como obligatorios los estudios de Pedagogía (2 cursos), introducidos en el mencionado Plan de estudios de 1903. Pese a las buenas intenciones del Ministerio el estado de las Normales seguía siendo ruinoso, como afirmaba en el Congreso un diputado liberal cuando aseguraba que la mayoría de estos centros estaban instalados en casi toda España «en pisos entresuelos y principales de casas de vecindad»(12).

Muy pronto arreciaron las críticas a este Plan, ya que frente al predominio de la formación intelectual, se exigía que tales instituciones fuesen sobre todo verdaderos seminarios o viveros de maestros y pedagogos. Las críticas estuvieron también presentes en el Congreso de los Diputados: «Yo creo —afirmaba uno de ellos— que el pedagogo no tiene que saber mucho más que el niño; no está en eso la característica del pedagogo; está en saber mejor que el niño, no en saber más»(13). Se trataba sin duda de una peculiar interpretación de una conocida máxima de Giner: «para tratar con niños es menester hacerse niño». No en vano este reformador proponía que el maestro fuese a la vez maestro y discípulo(14). Tal idea gozó de amplio predicamento en el mundo de la educación, y ello no sólo porque al irresponsabilizar al maestro de sus actos —responsabilizándolo de los resultados— se justificaba una amplia tutela ejercida sobre él por las fuerzas vivas (inspectores, alcaldes, sacerdotes, jefes políticos...), sino porque además la infantilización de los futuros maestros en las Normales se veía así teóricamente justificada. García Morente en una conferencia a los alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio llegó a afirmar: «Para que el maestro conquiste el amor del niño es preciso que el maestro, siendo un hombre lleno de valores, tenga, sin embargo, él también algo de niño, un cierto infantilismo, un carácter tal que en el fondo los niños piensen: éste es uno de los nuestros». Pero no se agotan aquí las exigencias de este conocido filósofo: el maestro varón necesita «un complemento

(12) E. VICENTI Y REGUERA, *Política pedagógica. (Treinta años de vida parlamentaria)*, Madrid, 1916, pág. 568.

(13) La frase fue dicha por el Diputado Uña en el Congreso (1914). Véase Alejandro MAYORDOMO, «La problemática socio-profesional del Magisterio Primario en España (1900-1930)», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 139, enero-marzo, 1978, pp. 85-100.

(14) F. GINER DE LOS RIOS, «Un peligro de toda enseñanza», *op. c.*, pág. 119.

de feminidad que le haga internarse en planos vitales más profundos y próximos al niño. La mujer necesita un complemento de masculinidad que la dote de cierta maestría y dominio de sí y de la vida». «Esta condición bifronte del maestro es para él el germen de una profunda tragedia que hace de su vida una de las vocaciones más dolorosas»(15). Por si no bastase la penuria económica y la miseria cultural y moral los teóricos del magisterio añaden ahora la miseria psicológica. Situado entre la burguesía y las clases populares, desclasado, dotado de autoridad y a la vez desautorizado y tutelado, luchando en su interior entre la masculinidad y feminidad, entre el adulto y el niño, entre la autoridad y la obediencia, formándose para desempeñar con eficacia su profesión en lóbregos entresuelos, el maestro público primario parece condenado a un perpetuo destierro personal y social como si se tratase de pagar por esta vía un tributo ineludible para desempeñar bien las funciones que los poderes públicos le asignan.

3. *El Plan Profesional*

Con el advenimiento de la II República se inician numerosas reformas que afectan a todo el campo educativo. Concretamente la *Gaceta* del 30 de octubre de 1931 publica el Decreto reorganizador de los estudios de Magisterio en el que se reflejan ya con claridad los nuevos cometidos que el Gobierno encomienda ahora a los maestros. En él se comienza afirmando que el primer deber de toda democracia es resolver plenamente el problema de la instrucción. Y «siendo la instrucción primaria la que requería más atención se le ha prestado en todos sus aspectos. Pero siendo en la instrucción primaria el primer factor el Maestro, toda reforma se frustraría sin un Maestro que la encarnara en su espíritu. Urgía crear escuelas, pero urgía más crear Maestros; urgía dotar a la Escuela de medios para que cumpliera la función social que le está encomendada, pero urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función; urgía elevar la jerarquía de la escuela, pero urgía igualmente dar al Maestro de la nueva sociedad democrática la jerarquía que merece y merecerá haciéndole merecedor de ella». No hay que olvidar que la tasa de analfabetismo en la España de 1930 alcanza a casi el 26 por 100 de la población —23 millones y medio de habitantes—, es decir, el 32 por 100 de las mujeres y el 20 por 100 de los hombres(16).

Para el nuevo gobierno «el Maestro ha de ser artífice de esta nueva Escuela. Para serlo, precisa que llegue a regirla con una rica formación de su espíritu: convertido el Bachillerato en último grado de una cultura general, se exige plenitud de esta cultura para el estudiante que ingrese en las Normales. Precisa además una firme preparación pedagógica; para ello se convierten las Normales en Insti-

(15) Citado por S. FERRER C. MAURA, *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, 1973, pp. 149-150.

(16) Véase A. LINARES, «L'évolution de l'École et les ideologies scolaires en Espagne» en la obra dirigida por R. CASTEL y J.C. PASSERON, *Education, développement et démocratie*, Ed. Mouton, Paris, 1967, pág. 155. En *Datos y cifras de la Enseñanza en España*, MEC, Madrid, 1967, pág. 14; se ofrecen porcentajes que difieren relativamente de los anteriores. El analfabetismo alcanzaba según esta fuente al 32,4 por 100 de la población, 24,8 por 100 de varones y 39,4 por 100 de mujeres.

tuciones Profesionales. Precisa, en fin, para la categoría y la eficacia científica de la profesión, la adquisición de estudios superiores: para que sea así se crea la Sección de Pedagogía abriendo al Maestro las puertas de la Universidad.

La República no pretende solamente levantar las paredes de una Escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del Maestro con el fin de que sea el alma de la Escuela» (17).

En este texto de 1931 se hallan condensadas las más importantes innovaciones referidas a la formación de los Maestros: educar deja de ser exclusivamente un arte para convertirse en una tarea científica. No obstante, el maestro sigue siendo para los poderes públicos vigentes un sacerdote laico, un propagandista de los valores democráticos en este caso. Propagandista que, al menos a nivel legal, recibirá una formación y una dotación económica muy superiores a las que hasta entonces había recibido (18). Es curioso, sin embargo, observar al referirse al nuevo profesional que se intenta instituir, que los textos oficiales seguirán utilizando un lenguaje cargado de resonancias espiritualistas en la línea de un humanismo cristiano cercano al de los institucionalistas. No puede pues extrañarnos que la función docente y educadora de las Normales esté llamada también ahora a «cultivar su vocación por la enseñanza, a fomentar sus aptitudes y a despertar en sus conciencias el hondo sentimiento de responsabilidad y los grandes ideales que han de inspirar la vida de los Maestros» (19).

El programa de reconversión de los maestros implicará transformar sus hábitos mentales y modernizar sus técnicas pedagógicas. Si observamos el currículum formal que ahora se les destina puede comprobarse que el nuevo Gobierno está dispuesto a situar a los maestros primarios a nivel de sus colegas europeos de la época. No sólo se les exigirá una cultura general amplia — el Bachillerato —, sino que además se incorporan a su plan de estudios materias que antes no habían figurado en él: Psicología, Fisiología e Higiene, Paidología, Organización escolar y Cuestiones económicas y sociales. Esto indica que las nuevas corrientes pedagógicas estarán presentes en su formación, de donde se deriva la importancia que comienza a conferirse al niño en el proceso de socialización escolar así como a aspectos institucionales y didácticos y, lo que es más sorprendente, a la misma realidad social. Se intenta pues dotarlo de una formación profesional «equilibrada» que contemple las diferentes dimensiones que, según las teorías pedagógicas entonces en boga, constituyen la acción educativa institucional. A esta formación teórica se añaden las prácticas pedagógicas que han de realizar los alumnos normalistas en las escuelas anejas a la Normal a lo largo de los tres cursos de estudios y, sobre todo, las que han de realizar una vez finalizados éstos en Escuelas Nacionales durante un año escolar y retribuidas con sueldo de entrada.

El horizonte cultural del maestro se verá además ampliado mediante Trabajos

(17) Véase la introducción al D. del 30 de septiembre de 1931.

(18) Sobre la situación económica del Magisterio bajo la II República, véase M. PEREZ GALAN, *La enseñanza en la Segunda República Española*. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1975, pp. 339-340.

(19) «Reglamento de Escuelas Normales» del 17 de abril de 1933, art. 17.

de Seminario y Trabajos de Especialización organizados en las mismas Normales que permitirán a los futuros maestros abrir el ámbito de sus inquietudes intelectuales e irse familiarizando con ciertas enseñanzas especiales (párvulos, retrasados, superdotados, etc.). Según el «Reglamento de Escuelas Normales» de 1933 —art. 17— se les asegura además «una amplia participación en la obra de su formación cultural, profesional y humana y se les pone en contacto, mediante excursiones, visitas a museos, conferencias, etc., con cuanto signifique espiritualidad». Este nuevo clima de participación incidirá en otros aspectos del funcionamiento interno de las Normales, ya que los alumnos estarán representados por un Delegado o Delegados en los Claustros y podrán constituir asociaciones con fines culturales, excursionistas, deportivos o cooperativistas. Las asociaciones de estudiantes de carácter político o confesional no estarán, sin embargo, reconocidas por las Normales.

Este intento de renovación educativa se inscribe en un contexto más amplio que concede a la cultura un papel relevante en la consecución de la democracia. En el Gobierno provisional de la República, un maestro, Marcelino Domingo, ocupará el Ministerio de Instrucción Pública e intentará poner en marcha la escuela unificada, obligatoria y laica a la que se opondrán determinados grupos de presión y especialmente la Iglesia, que la anatematizará por considerarla «una consecuencia de la lucha de clases». El proyecto del Ministerio declara por el contrario proteger a la escuela de todo sectarismo con el fin de que ésta «no se apodere del alma del niño sino que la liberte; que no la someta a dogma alguno sino que la capacite para aceptar el dogma de su preferencia». Se trata de defender los derechos del niño entre los que figura en primer lugar «el respeto a la integridad inmaculada e inviolable de su conciencia»(20).

Además de su aconfesionalidad, se reconoce a la enseñanza pública primaria su gratitud así como su carácter activo y creativo. Se aplicarán en ella los métodos de la escuela activa o del trabajo, «será jardín y taller; convivencia de todas las clases sociales y todas las confesiones; principio de una selección que posibilitará el vuelo de la inteligencia a las cimas del saber y el poder»(21). Pero además la enseñanza ha de atender por igual a los alumnos de ambos sexos (para lo cual se establece el régimen de coeducación), se potenciarán comunidades sociales abiertas que soliciten la colaboración de personas y colectividades profesionales o del mundo de la cultura, de la localidad para poder organizar colonias, bibliotecas, campos de juego, lecturas públicas, campos agrícolas, talleres, representaciones dramáticas y cooperativas. Se pretende así romper con el aislamiento escolar para contribuir a elevar el nivel cultural y social no sólo de los niños que van a la escuela sino también de todas las personas que vivan en la localidad en que ésta está inserta.

Tal efervescencia pedagógica se manifiesta en los textos legales que atañen al funcionamiento de las Normales las cuales, además de formar a los futuros maestros, han de aumentar y afianzar la cultura general de todo el Magisterio

(20) Véase F. BRAVO MORATA, *La República 1931-32*. Ed. Fenicia, Madrid, 1973, pp. 68-69.

(21) Véase la Introducción al Decreto del 29 de septiembre de 1931.

organizando una labor complementaria de extensión docente: cursillos, conferencias, reuniones literarias y musicales, sesiones de proyecciones cinematográficas, audiciones radiofónicas..., y abriendo un Centro de Estudios Pedagógicos y un Museo Pedagógico de carácter documental e informativo. Tal clima se manifestará igualmente en la labor realizada durante estos años por las distintas asociaciones del magisterio: La Asociación Nacional del Magisterio Primario, la Federación de Trabajadores de la Enseñanza y la Confederación General de Maestros, quienes además de organizar distintas actividades elaboran revistas que les sirven de órganos de expresión; asociaciones que en 1934 se unirán en el Frente Unico de Maestros para defender sus intereses(22).

La inspección de enseñanza primaria será objeto asimismo de una atención especial que reconduce sus funciones: el inspector más que dedicarse a tareas de vigilancia y a actividades burocráticas deberá trabajar con los maestros orientándolos, aconsejándolos, ofreciéndoles sus conocimientos técnicos y convirtiéndose para ellos en un modelo de desinterés y entrega. Como afirma el decreto publicado en la *Gaceta* el 7 de diciembre de 1932 ha de acercarse al maestro «con afán tutelar», «para infundir un nuevo espíritu a la enseñanza». El mencionado decreto creaba la Inspección Central de Primera Enseñanza, organismo centralizador dependiente del Ministerio y regido por cinco inspectores generales, tres procedentes del cuerpo de inspección y dos del profesorado de Escuelas Normales. (Para cubrir estas plazas se convocó un concurso entre inspectores y profesores de Normales que contasen con diez años de buenos servicios). La Inspección Central será suprimida por un Decreto de 1935. Es importante notar esta tradicional y extraña relación existente entre la Inspección, las Escuelas Normales y el Magisterio. En realidad el trasvase que existe entre ellos contribuye a definir el estatuto jurídico y social del maestro en cada momento histórico. No hay que olvidar que para acceder al cuerpo de inspectores existían en la II República dos vías: a) el concurso oposición libre al que podrían presentarse maestros con cinco años de buenos servicios, licenciados en Pedagogía y maestros nacionales provenientes de la Escuela Superior del Magisterio, y b) el concurso de acceso restringido para maestros con más de quince años de servicios excelentes en la enseñanza pública. Así pues, para el maestro modelo, constante en su trabajo y ejemplar en su conducta, existían en realidad dos vías de promoción hacia la Inspección y la Normal; la primera, a través del citado concurso, le permitía elevarse como inspector por encima de sus compañeros para ejercer sobre ellos una afanosa tutela tan suave y eficaz como la que él mismo había recibido durante sus años de ejercicio del magisterio; la segunda consistía en realizar en la Facultad los estudios de Pedagogía que le abrían de nuevo el paso hacia la Inspección o hacia una cátedra de Pedagogía en las Normales. El maestro modelo tiene pues como cauces únicos de promoción supervisar a sus compañeros y formar a su imagen y

(22) Entre estas actividades destacan el VI Congreso Internacional de la Liga de Educación Nueva (Niza, verano 1932), al que asistió una nutrida representación del magisterio español; el VII Congreso de la Federación Internacional de Asociaciones de Maestros (Santander, agosto 1933), y la celebración del II Congreso Internacional de Formación Profesional (San Sebastián, septiembre, 1933).

semejanza a los alevines del magisterio. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, semillero de inspectores y profesores de Normal, fue suprimida por el mismo decreto —27 del I de 1932— que creaba la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía. Esta medida no integraba los estudios de magisterio en la Universidad, como había propuesto el PSOE en su Congreso de 1918, pero constituía la primera normativa seria para conexas al profesorado de las Normales con la Universidad. La creación de esta Sección estaba vinculada en la mente de los reformadores a la reorganización de los planes de estudio de los futuros maestros.

El decreto de Marcelino Domingo da luz verde a la puesta en marcha del denominado Plan Profesional. El número de Normales se verá reducido a la mitad, lo que implica una reducción del profesorado, tema éste que junto con el de la coeducación desencadenó ruidosas polémicas(23). Conviene recordar que Pío XI en *Divini Illius Magistri*, encíclica publicada en plena crisis del 29, condena semejante «promiscuidad» y sobre todo la «igualdad de formación para ambos sexos». Y cuando el general en jefe manda las huestes obedecen, y esto fue lo que hicieron las derechas cuando solicitaron en el Parlamento, en julio de 1934, la desaparición del Plan Profesional y la vuelta al de 1914. La correlación de fuerzas había cambiado con las elecciones de 1933. En diciembre del mismo año una diputada de la CEDA, Francisca Bohigas, encabeza una proposición de ley en la que solicitaba entre otras cosas el restablecimiento de Escuelas Normales independientes para alumnos y alumnas, así como una modificación de su plan de estudios y una reducción de sus cursos. Las reacciones no se hicieron esperar; entre otras, las alumnas de Escuelas Normales dirigieron una carta a Bohigas lamentando «que una mujer haya sido la principal propulsora de la propuesta llevada a las Cortes»: «sentimos un poco rebajada nuestra dignidad al pensar que pueda haber personas que tengan un concepto tan arcaico de lo que es nuestro sexo y de la misión especial que nos compete»(24). El escándalo alcanzó gran amplitud hasta el punto que el Ministerio de Instrucción Pública se vio obligado a intervenir y a mantener la situación de coeducación, a lo que contribuyó sin duda también la presión ejercida por los directores de las Normales. La II República impulsó por tanto la igualdad de los sexos en el interior de las instituciones educativas; sin embargo, continuaron existiendo ciertas medidas discriminatorias, así, por ejemplo, en el examen de ingreso, las alumnas además de superar los mismos ejercicios que sus compañeros debían aprobar uno de costura o bordado en blanco. Distinción que se mantiene también en el plan de estudios: en tercer curso y por lo que se refiere a los trabajos de especialización, los alumnos podrán elegir los que consideren más convenientes, pero «el alumnado femenino estudiará necesariamente economía doméstica y enseñanzas del hogar». La relación de la mujer con el hogar parece hacerla especialmente apta para trabajar en la escuela. Como afirmaba el socialista Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza, en una circular del 12 de enero de 1932, «la escuela ha de

(23) Para más detalles puede consultarse M. PEREZ GALAN, *Op. c.*, pág. 230.

(24) *Revista de Escuelas Normales*, marzo, 1935, pág. 86.

transformarse en el sentido de ser cada día más un hogar. Ha de ser la verdadera casa del niño». Parece oportuno resaltar esta misión de protección y asistencia que se atribuye a la mujer en tanto que prolongación de la maternidad más allá de las esferas domésticas al seno mismo de la vida social. Sin duda esta proyección femenina, fabricada en cierta medida por las propias mujeres, explica, en parte, la feminización creciente que ha sufrido el magisterio. En 1931 el profesorado mismo de las Normales se decantaba hacia el lado femenino: de un total de 558 profesores, 312 eran mujeres.

El mencionado Reglamento de Escuelas Normales (17 de abril de 1933) pretendía insertar a los maestros en la vida social, para lo cual era preciso hacer de las Normales una caja de resonancia de su entorno inmediato. Era preciso «ensanchar el horizonte cultural del Magisterio primario» (art. 19). Para ello no bastaba con las disciplinas del Plan de Estudios que el Reglamento agrupaba así:

- a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales.
- b) Metodologías especiales.
- c) Materiales artísticos y prácticos.

Era preciso abrir las Escuelas Normales al mundo de los maestros en ejercicio, como preconizaban los institucionistas, mediante misiones pedagógicas y obras culturales capaces de romper a la vez el aislamiento de las Normales y del magisterio primario.

Por primera vez en la historia los maestros encontraron en el Estado apoyo y reconocimiento de su profesión —más allá de la hueca palabrería—, actitud que incrementaba su valor en la medida en que las funciones de control y de ideologización mixtificadora dejaban paso a un trabajo de enriquecimiento social y cultural al servicio de las comunidades. Entusiasmados por este nuevo ideal los reformadores del Ministerio llegaron hasta a pedir del maestro que «procurarse elevar el nivel económico de su círculo social por obra de su enseñanza» (art. 20).

Durante la II República el número de maestros aumentó de 36.680 en 1931 a 51.593 en 1935; se construyeron nuevas escuelas —más de 22.000— y se incrementó, como ya se ha dicho, sustancialmente su sueldo. Pero los maestros, sobre todo, encontraron en el Gobierno Republicano un estímulo y un refuerzo a sus aspiraciones profesionales. La creación de Universidades Populares en Madrid, Sevilla, Segovia, Valencia, y otras ciudades, la efervescencia de ateneos, clubs, centros culturales, en fin, el apoyo desde el Estado a una política educativa desde el pueblo y para el pueblo explica, en gran parte, el compromiso decidido de la mayor parte de los maestros a favor de la República y del Frente Popular.

Toda esta amplia y esforzada reforma se verá abortada por el golpe militar de julio de 1936. El 10 de diciembre de 1936 el *BOE* de Burgos hará pública una circular dirigida a las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública en la que entre otras cosas se afirma: «Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada *Libre de Enseñanza*, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas». A partir de entonces era preciso formar generaciones de creyentes y ciudadanos sumisos al orden totalitario. En el *BOE* (Burgos, 1 de diciembre de 1937) Francisco G.

Jordana dirigiéndose al Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza afirmaba que la labor depuradora había alcanzado ya a más de 50.000 maestros. España comenzaba a marchar al paso de la oca. Se abría una negra etapa para el Magisterio y para las Escuelas Normales que todavía en la actualidad no deja de surtir sus efectos.

4. *El totalitarismo de la pedagogía franquista*

En 1939, terminada la Guerra Civil, se restablece la enseñanza en las Normales. La voluntad del nuevo régimen de depurar a funcionarios supuestamente no adictos se manifestó muy pronto(25). El magisterio será uno de los cuerpos purgados más extensa e implacablemente y ello, no sólo por el fuerte impulso que como queda indicado le había dado la II República, sino también porque el nuevo régimen necesitaba propagandistas fieles para generalizar su ideal. José María Pemán, entonces Presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, lo expresa así en la mencionada Circular de diciembre de 1936: «es necesario garantizar a los españoles, que con las armas en la mano y sin regateos de sacrificios y sangre salven la causa de la civilización, que no se volverá a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo los hogares honrados de España...». Se hacen recaer así sobre los maestros, autoridades delegadas y tuteladas, graves y pesadas responsabilidades, pero además se invoca para ello la defensa de la civilización que, como puede observarse, adquiere significaciones distintas según qué grupos la utilicen como justificación de sus decisiones y la adopten como bandera. La diezma sufrida por el Magisterio debió de ser muy amplia pues ya el *BOE* del 11 de noviembre de ese mismo año consideraba que este cuerpo estaba podrido en casi su totalidad(26).

Precisamente el 14 de julio de 1939 se reanudan las clases en las Normales por una Orden cuyo artículo 10 dice: «Para reanudar los estudios, según lo dispuesto en la presente Orden, todos los alumnos y alumnas del Plan Profesional serán sometidos a la depuración que determina la Orden Circular de la Comisión de Cultura y Enseñanza del 29 de abril de 1937. Las Comisiones Depuradoras procederán pues inmediatamente a realizar tal cometido». Tan maltrecho debió de quedar este cuerpo de funcionarios que un decreto del 10 de febrero de 1940 restablece el artículo 28 del Real Decreto del 30 de junio de 1914 y anula el 18 del decreto del 29 de septiembre de 1931. Lo cual supone que todos los que acrediten

(25) La Junta de Defensa Nacional promulgará un decreto en 1936 que declara fuera de ley a los partidos y agrupaciones del Frente Popular, y cuyo artículo 3.º dice que los funcionarios podrán ser corregidos, suspendidos y sustituidos de sus cargos cuando aconsejen tales medidas sus actuaciones antipatrióticas o contrarias al Movimiento Nacional. La ley de Responsabilidades Políticas de febrero de 1939 fijará las normas para realizar la depuración de funcionarios. Tal función estará encomendada a Tribunales especiales nacional y regionales compuestos por representantes del Ejército, de la Magistratura y de la Falange.

(26) Han proporcionado cifras estimativas acerca de esta depuración J. GARCIA ABAD y C. ARREDONDO, «Purga de funcionarios», en *Revista de Historia Internacional*, números 6 y 7, septiembre-octubre, 1975, pp. 6-15 y 54-60, respectivamente.

poseer el grado de Bachiller pueden obtener el de maestro si, además de un informe favorable de conducta expedido por la autoridad militar, civil y eclesiástica, aprueban en las Normales Pedagogía, Religión y Moral (si son alumnas han de aprobar además Labores y Economía doméstica) y realizan prácticas durante dos cursos. Claro que en este caso concreto las prácticas quedarán reducidas a 5 meses (desde febrero a vacaciones de verano o un período similar), y se organiza un curso intensivo, que finalizará también en julio, para cursar Pedagogía, Moral y Religión. Tanto para oficiales como para libres el Ministerio organizará un cursillo complementario destinado a formar patriótica y políticamente a los futuros maestros. La vigencia de este Decreto se circunscribirá a los dos cursos inmediatos. No es difícil imaginarse la «esmerada» formación profesional que recibieron los primeros maestros formados en los moldes franquistas.

Si como se ha mostrado con antelación la formación del maestro público primario se caracterizaba fundamentalmente por una instrucción de bajo nivel --si se exceptúa el paréntesis de la II República--, de nuevo, y pese a las declaraciones de principios según las cuales se dotaría al Magisterio de mejoras ostensibles en su ejercicio profesional, tales mejoras quedaron reducidas de hecho al refuerzo de «el prestigio espiritual del Magisterio», y esto en una dirección partidista (27). Desde el punto de vista cultural y económico el cuerpo de maestros sufrió un fuerte retroceso respecto a la II República. El nuevo Estado no le exigirá para ingresar en la Normal el título de Bachiller sino solamente el de bachiller elemental. Pero la miseria cultural del Magisterio no proviene ahora sólo de esta exigencia menor sino y sobre todo de la pobreza de contenidos, de una formación doctrinal y doctrinaria descaradamente monolítica y dogmática, unidimensional y tendenciosa, destinada a formar maestros caracterizados por una identidad cultural cerrada y pobre en consonancia con la miseria social de estos años de la Dictadura. En plena guerra civil se escribieron textos claros según los cuales «la orientación pedagógica fundamental» debía estar dominada por la «orientación política nacional». «Disciplina, aplicación y moralidad: esto es lo que pide a la juventud la Patria de Franco, nuestro insigne Caudillo» (28). Y es que Franco además de ser gran estadista se convierte en la voz más autorizada de la nueva España. Es precisamente este insigne Caudillo quien afirma: «sois vosotros, los Maestros, los que tenéis que cultivar los ideales nacionales y a los que corresponde la misión extraordinaria y sagrada de forjar la grandeza de España». «La labor del Magisterio ha de subir de plano. La Instrucción importa poco que sea grande o chica: lo indispensable, lo preciso, es educar» (29). Como Dios, y siguiendo las sabias directrices del Jefe del Estado, el maestro ha de crear patriotas de la nada. Para educar hasta los contenidos le sobran (30). Para el

(27) Véase la Ley del 17 de julio de 1945 en su Preámbulo.

(28) E. SUÑER, «En torno al niño», *Revista Atenas*, Burgos, enero, 1938, II Año Triunfal, Año IX, N.º 77, pp. 4-5.

(29) V. GARCIA HOZ, *Selección Pedagógica*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1948, pág. 539.

(30) J. PEMARTIN, uno de los importantes ideólogos de este momento cuya línea totalitaria fracasa a partir de 1945 con la victoria de los aliados, escribe en una obra paradójicamente titulada *¿Qué es lo nuevo?*: «He aquí pues la solución del problema español. El Fascismo, el absolutismo jurídico hegeliano no sólo puede y debe darse en

nuevo régimen la acción educativa ha de ser ante todo moral y religiosa; el carácter científico y profesional dominante en la II República tiende a ser eliminado como peligroso para pasar a ocupar el puesto de honor el adoctrinamiento religioso y patriótico formulado en los códigos del Movimiento Nacional. La enseñanza de la Religión será obligatoria en todos los niveles de enseñanza, prohibiéndose total y definitivamente cualquier enseñanza contraria a la ortodoxia católica. Tal proselitismo totalitario acompañado de fuertes dosis de profilaxis y estrecha policía se generalizará también a la enseñanza de lo que entonces se denominó «segunda religión»: la enseñanza de la historia. Con esta nueva ciencia se pretendía inculcar en los niños una concreta idea de patria a cuya unidad contribuirá igualmente la importancia concedida a la enseñanza del castellano como lengua oficial (se prohibirá el uso de otras lenguas). De ahí que en la formación moral y religiosa de los niños, especialmente si son de clases humildes, la Iglesia secular y regular se considere colaboradora insustituible que además podrá abrir sus propios Centros de Enseñanza financiados en parte por el Estado y, entre ellos, Escuelas Normales. (Véase el artículo 62 de la ley de 1945). Nuevos colaboradores y tutores diligentes encontrará también el Magisterio en el Frente de Juventudes y en la Sección Femenina(31).

Entre las más importantes ciencias fundadoras de la Nueva Pedagogía española están la Teología y la Filosofía (perenne), siendo el proceso educativo definido «como la unión del alma del educador con la del educando». Estos textos legislativos participan plenamente de los mismos ideales que los pedagógicos: «El Maestro debe ser, ante todo, un ministro de la verdad, que es vida en Dios y que de Dios sale y a los Maestros viene»(32). Tantas idas y venidas indican que los textos jurídicos no tienen por qué responder a criterios de concisión y doctrina distintos de los que reinan en los pedagógicos de la época: en realidad son a veces los mismos agentes quienes redactan unos y otros; Todos rezuman en consecuencia ese aroma que se deja percibir más allá de la hojarasca retórica y que indica que los poderes fácticos tienen claro interés no sólo en doblegar las conciencias sino y muy especialmente en adiestrar los cuerpos. Y precisamente los maestros primarios serán objeto y blanco de una moralización y de una domesticación sin precedentes. Centrémonos en el Plan de 1950 —ya que el de 1945 es un Plan provisional de corta duración—, cuyo artículo 5.º dice que la preparación de los futuros maestros comprenderá, siguiendo este orden, formación religiosa y moral, formación político-social, formación física, cultura general, formación

España, sino que es España la única Nación Europea donde cabe en un sentido absoluto: porque nuestro Fascismo, nuestro absolutismo hegeliano-jurídico, ha de sustentarse necesariamente como Forma, en una Sustancialidad histórica católica-tradicional; es decir, fundamentarse en la verdad trascendente. Hemos dicho anteriormente que teníamos derecho en España a ser más papistas que el Papa; del mismo modo podemos ser más fascistas que el mismo Fascismo; porque nuestro fascismo ha de ser perfecto, absoluto: «el Fascismo es una concepción religiosa», ha escrito Mussolini. El Fascismo Español será, pues, la Religión de la Religión». De esta religiosidad fascista, huer a relumbrona, están plagados los textos pedagógicos de este período.

(31) Véase V. GARCIA HOZ, «De la educación social», *Revista Española de Pedagogía*, n.º 37, julio-septiembre, 1951, pp. 407-418.

(32) Introducción al decreto del 7 de julio de 1950 por el que se aprueba el «Reglamento de las Escuelas de Magisterio».

profesional teórica y formación profesional práctica. Respecto a la cultura general no es necesario insistir en la importancia que adquieren determinadas materias tales como Lengua y Literatura españolas y Geografía e Historia que, como ya hemos comprobado, tenían tradicionalmente, desde el siglo XIX, un peso considerable en el interior del currículum formal del Magisterio, al que se añade ahora el concedido a la formación religiosa y patriótica (33). Pero interesa especialmente examinar la formación profesional teórica en la cual cobra una nueva dimensión la Filosofía (que engloba Psicología, Lógica y Ética en 1.º curso y Ontología General y Especial en 2.º), que contribuirá al adoctrinamiento del Magisterio en una dirección bastante similar a la marcada por las asignaturas antes citadas, si se tiene en cuenta el carácter marcadamente escolástico que por esos años la caracteriza. La Psicología aparece pues con un estatuto ambiguo, vinculada por una parte a la Filosofía y por otra a la Pedagogía (Psicología pedagógica y psicológica en 2.º). El interés se desplaza hacia el maestro que además deberá estudiar Fisiología e Higiene, Pedagogía —que ahora debe responder a los cánones de la más tradicional pedagogía clásica—, Organización Escolar y parcialmente Metodología de las materias comprendidas en cultura general. Otra de las innovaciones importantes será la supresión del estudio de las Cuestiones económicas y sociales; no parece interesarle al nuevo gobierno que los maestros conozcan la realidad material en la que desempeñan su misión. Su labor ha de estar guiada por valores eternos que fueron precisamente los defendidos por los escritores y eclesiásticos hispanos del Siglo de Oro.

El decreto de 1950 que aprueba el Reglamento de las Normales ofrece numerosos datos acerca de cual ha de ser el nuevo talante que deben adquirir los normalistas: todas las Normales se ponen bajo la advocación del Divino Maestro y sus dependencias estarán presididas por el Crucifijo y por la imagen de la Virgen (artículo 2); existirá en ellas una capilla a cargo de un capellán que cuidará de la dirección espiritual de los alumnos (artículo 4); se elimina el régimen de coeducación por considerarlo contrario a la religión cristiana y a los sanos principios del Movimiento Nacional, los profesores serán, consecuentemente, del mismo sexo que los alumnos (artículo 3). Entre las obligaciones de los alumnos está el considerar la labor académica como un servicio obligatorio a la Patria y encuadrarse en la Sección de Enseñanza del Frente de Juventudes o de escolares de la Sección Femenina (artículo 17). Al finalizar sus estudios estarán asimismo obligados a asistir con aprovechamiento a un turno de campamentos o albergues organizado por el Frente de Juventudes o la Sección Femenina. Al comenzar y finalizar la jornada en la Normal se izará y arriará la bandera bajo la dirección del Profesor de Formación Político-social (artículo 173). Los profesores de la Normal cumplirán estrictamente la disciplina pues faltar a ella «será considerado falta grave de vocación para el Magisterio y justamente castigada» (artículo 178).

Y precisamente la vocación, esa cantinela que no se ha dejado de oír desde el momento en que se institucionaliza la formación del Magisterio, se convierte

(33) Estos dos tipos de formación que se complementan en tiempos del nacionalcatolicismo aparecen claramente ilustrados en los artículos 68 y 69 del decreto ya citado del 7 de julio de 1950.

ahora en su virtud más relevante. Otra de las autoridades pedagógicas españolas cuyas voces se dejan oír todavía escribía entonces: «Bien está volver a hablar del Magisterio como de una vocación. Y muy bien descubrirle al actor la nobleza del personaje, bajo los percales con que habitualmente nos lo presenta la farsa»; sólo así, reivindicando la primacía de la vocación se valoran debidamente según esta autora las dos dimensiones que encierra la profesión magisterial: el arte y la técnica (34).

Para el nuevo ideario «el difícil cometido de la noble y elevada misión del maestro» no parece fácilmente compaginable con que éste padezca defectos físicos, y, en este sentido, el afán por la perfección de la raza —de resonancias fascistas— parece pesar también sobre el futuro enseñante. «La falta de una mano o de una pierna, aún subsanada para el uso corriente por algún aparato ortopédico, será causa suficiente e ineludible para no poder ejercer el Magisterio, siéndolo asimismo la deformidad de los miembros inferiores cuando requieran el auxilio de muletas, y de los superiores que, aún teniéndolos no posean la aptitud necesaria para desarrollar la enseñanza en la forma que establece la vigente Ley de Educación Primaria» (artículo 8.º de la Ley de 1950). No se autorizará el ingreso ni la realización de los estudios de Magisterio tampoco a los sordomudos o ciegos (artículo 9). La educación física y el deporte potenciados en este período cobran un nuevo sentido en el interior de este marco. No parecen ser suficientes para las autoridades públicas en búsqueda de legitimación social los principios eternos. A la vocación y a la integridad física se suma otra condición indispensable para ser buen maestro: no inmiscuirse en el terreno de las autoridades que están por encima de él. Pues apurando un tanto el análisis, lo que el nuevo Estado le exige fundamentalmente aparece explicitado en el decreto del 7 de julio de 1950: «El Maestro ha de tener vocación y no ser un íntroso, que es la mayor de las imprudencias».

5. *Tiempos modernos*

Ya hemos mostrado como según los regímenes políticos y los momentos históricos se modifican las funciones que se exigen a los maestros públicos, pues a la vez que se matizan las que se les encomendaron en el momento de su aparición en la escena social, surgen otras nuevas. Examinemos el Plan de 1967, resultado de la aplicación de la Ley del 21 de diciembre de 1955. En él se encuentran también novedades y regularidades respecto a la etapa inmediatamente anterior. Entre las primeras destacan la ampliación de la cultura general de los aspirantes a maestros, ya que a partir de ahora se les exige para ingresar en la Normal el bachillerato superior. Los años de estudio en las Normales van a verse no obstante reducidos a dos pudiendo darse conjuntamente a alumnos y alumnas las materias comunes «con lo que, sin detrimento de los valores morales que han de presidir la formación del Maestro, se alcanzará el máximo rendimiento del profe-

(34) M.ª A. GALINO, «Prólogo» a la obra *Jesucristo, lección y ejemplo de educadores* de A. SERRANO DE HARO, Ed. Escuela Española, Madrid, 1963.

sorado existente» (Introducción a la Ley del 21/12/1965). Se establece además el acceso directo al cuerpo para los alumnos que obtengan mejor expediente académico, rigiendo para los demás el concurso-oposición. Surgen dos nuevas figuras en el ámbito de la política educativa: la agrupación escolar y la escuela comarcal, que intentan servir de cauce «eficaz» a las demandas de educación que por estos años comienzan a surgir con fuerza inusitada en el marco de unas relaciones sociales caracterizadas por un despegue del capitalismo en el cual la promoción individual y una cierta cualificación de la mano de obra aparecen como necesarias para el equilibrio social y la rentabilidad económica.

El Plan de 1967 y las materias que propone como objeto de estudio nos recuerdan vagamente el Plan Profesional de la II República, por supuesto recordado y empobrecido. Un lugar especial ocupa de nuevo la Didáctica, tanto como materia específica como las Didácticas de las distintas materias; la Pedagogía sigue ocupando la plaza que ya había conquistado hacía años, en tanto que la Psicología se independiza y adquiere relieve siendo ahora la Sociología de la educación la que surge con un estatuto especial; mejor dicho, de hecho es como si no existiese, ya que aparece fundida con la Filosofía (Filosofía y Sociología de la educación). Al lado de un buscado y aparente «profesionalismo», en consecuencia con las exigencias tecnocráticas del Gobierno de ese momento (conviene recordar que López Rodó y sus colaboradores tratan de encubrir sus opciones políticas tras estrategias y medidas que ellos presentan como exclusivamente técnicas), pervive en la formación de los aprendices de maestros la inculcación religiosa y patriótica de años pasados. Se instituye así un programa híbrido con características peculiares en el mundo Occidental (el slogan entonces al uso era «España es diferente»); en él se intentan armonizar concepciones y teorías dispares que parecen responder a los intereses de los tecnócratas y a los de ciertos grupos partidarios de hacer pervivir los principios del Movimiento Nacional. Además de Didáctica, Psicología, Pedagogía y Organización Escolar, los normalistas han de estudiar la Didáctica de la Religión y de la Formación del Espíritu Nacional en sus dos cursos de estancia en la Normal ya que sin duda estas materias les ayudarán a adecuarse a la definición que de ellos hace la mencionada Ley: «ser personas de vocación clara, de ejemplar conducta moral y social y que han de poseer la preparación profesional competente». Maestros que cuentan entre sus deberes, y en primer lugar, cooperar con la familia, la Iglesia, las instituciones del Estado, el Movimiento y con las Corporaciones locales en todo lo que tenga por referencia la Educación Primaria (Artículo 57), pues su auténtica misión consistirá ahora en proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria, formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno; infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria de acuerdo con los Principios inspiradores del Movimiento; capacitar a la niñez para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural, y contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial. Para cumplir esta última función contará entre sus asesores con dos organismos aprobados también por la Ley: el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

Justamente un año antes —1966— la UNESCO y la OIT formularon una recomendación conjunta sobre cual debería ser la situación del magisterio y en particular su formación. Según el artículo 20, ésta comprendería esencialmente:

- a) Estudios generales.
- b) Estudios de los elementos fundamentales de Filosofía, Psicología y Sociología de la educación así como el estudio de la Teoría y de la Historia de la educación, la Educación comparada, la Pedagogía experimental, la Administración escolar y los Métodos de enseñanza de las diversas materias.
- c) Estudios relacionados con el campo en el que el interesado va a ejercer la docencia.
- d) Práctica de la enseñanza y de las actividades paraescolares bajo la dirección de profesores bien cualificados(35).

Esta recomendación, además de servir para establecer una comparación entre la formación recibida entonces por los maestros españoles y la considerada idónea por ciertos organismos internacionales, pone de manifiesto la importancia que por esos años adquiere la educación, especialmente en sus niveles más generales, así como la tutoría que dichos organismos se arrojan en nombre de los especialistas de que disponen para marcar las directrices a las que han de plegarse los enseñantes.

Ya se ha indicado como los tecnócratas, personajes que se presentan a sí mismos como un grupo sin ideología volcado a la reforma educativa únicamente en nombre del rendimiento y de la eficacia, supieron intergar en su programa sin grandes dificultades una parte de las mixtificaciones pedagógicas heredadas del nacional-catolicismo. Surge así una amalgama de tecnicismo, humanismo y personalismo sin precedentes. En este contexto aparece el *Libro Blanco* y después la Ley General de Educación de 1970, que una vez más replantean la formación y perfeccionamiento de los maestros de EGB. Veamos más de cerca como en ella confluyen distintas corrientes entre las que sobresale la tecnocrática: «Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: Hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles». Y poco más adelante se añade: «El período

(35) B. GIMENO y J. MARIN IBAÑEZ, *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio Comparativo internacional*, Teide-Unesco, Barcelona, 1980, pág. 58.

de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza»(36). Un análisis superficial del lenguaje utilizado muestra que tras formas de expresión ambiguas algo permanece ya que el sujeto sigue siendo el responsable de su propio éxito o fracaso escolar; el optimismo meritocrático de esta etapa no hace sino enmascarar las estrechas imbricaciones existentes entre clases sociales y educación, ya que para nada se pone en relación «la capacidad» de cada uno de los españoles con su origen y condición social.

Pero la Ley no sólo hará recaer su peso en los alumnos, también comprometerá en su victoria a los profesores, que han de contribuir a mejorar el rendimiento y la calidad del sistema educativo. En esta tarea les orientarán los ICEs y además se compromete el Ministerio a una revisión de los contenidos educativos, una mayor adecuación entre los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, la introducción de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar...

Todos estos esfuerzos de «racionalización» modernizadora no son obstáculo para afirmar que son fines de la educación en todos sus niveles «1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias: la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino. 2. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país. 3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patriotismo cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional»(37). El Estado sigue garantizando los derechos de la Iglesia católica en materia de educación lo que, entre otras cosas, supone la enseñanza religiosa y la acción moral y espiritual en todos los centros de enseñanza. Hasta 1977 no desaparecerá la asignatura de Formación Política de la enseñanza universitaria (Real Decreto de 4 de marzo).

Por esta Ley las Normales cambian de nombre, y se convierten en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, pero en realidad hoy es el día en que de hecho no se han integrado en la Universidad, gozando así de una posición especial como veremos más adelante. Un lenguaje nuevo, fruto de un maridaje armonioso entre la tecnocracia, el espiritualismo y aquellos aspectos más superficiales y vulgarizados de las llamadas ciencias psicopedagógicas, recorre la Ley General de Educación. Y así en su artículo 16 y siguientes, al referirse a la EGB promulga que ésta no sólo ha de orientarse a la adquisición, desarrollo y

(36) *BOE*, 6/8/1970, pág. 1.287.

(37) *BOE*, 6/8/1970, pág. 1.342.

utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, sino también al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de hábitos y nociones religioso-morales... Insistirá poco después en que los métodos didácticos aplicados a la EGB habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares así como sus hábitos de cooperación, para hacer incluso mención del estudio sistemático de las posibilidades ecológicas en las zonas próximas a la entidad escolar. A partir de ahora los escolares además de ser estudiosos han de ser también creativos. Y para hacer más patente la igualdad de oportunidades que se abre a todos, solamente aquellos «que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el título de Graduado Escolar». Por los restantes no hay que preocuparse ya que sólo a ellos se debe, a su falta de capacidades individuales, su fracaso escolar. Si insistimos en la concepción meritocrática de la Ley respecto a la EGB es porque creemos que dicha concepción necesariamente incide en las funciones que se les asignan a los maestros y por consiguiente en lo que ha de ser su formación.


En el *BOE* del 25 de junio de 1977 y conforme a la Ley de 1970 los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB se estructuran del modo siguiente:

Se establecen cinco especialidades: Ciencias, Ciencias Humanas, Filología, Educación Preescolar y Educación Especial, si bien esta última especialidad solamente se impartirá en aquellas Escuelas Universitarias autorizadas por la Dirección General de Ordenación Universitaria y el Instituto Nacional de Educación Especial. Quedan no obstante refrendados definitivamente los planes de estudio que entonces se siguen con carácter experimental en las Escuelas Universitarias.

Se establecen asignaturas comunes a las cinco especialidades: Pedagogía, Psicología, Sociología, Lengua Española, Matemáticas, Expresión Plástica, Música y Didáctica de la Educación Física. Se constata pues que junto a materias ya tradicionales presentes en el currículum del Magisterio la Sociología sigue sin gozar de predicamento entre los poderes públicos mientras que la Expresión Plástica y la Música aparecen como dos soportes destinados seguramente a facilitar una mayor originalidad y creatividad en los alumnos.

Ningún apartado existe pues en estos textos legislativos que plantee la exigencia a los futuros educadores de estudiar y analizar la interdependencia existente entre los modelos internos de funcionamiento de los centros escolares y las condiciones sociales en los que emergen, es decir, se elimina su acceso a la comprensión de las funciones sociales que cumplen. Lo que interesa es que se conviertan en «técnicos», en especialistas vertidos al estudio del niño y a las técnicas y métodos de enseñanza fundamentalmente, llegando a pasar incluso a un segundo plano, para muchos de los que se creen llamados a «orientar» a los maestros, los contenidos mismos de aprendizaje, cuya programación y objetivos responden a principios «científicos» que nada tienen que ver con las realidades sociales y políticas en las que dichos aprendizajes se realizan. Pero no es necesario profundizar mucho en las interrelaciones existentes entre el sistema educativo y el capitalismo español del tardo franquismo y la transición para darse cuenta de que el orden social existente y, en consecuencia, la legitimidad de que gozan algunos grupos sociales,

no sólo se perpetúa sino que se ve afianzada por procedimientos cada vez más sutiles y opacos que los habituales. Y así en el campo educativo estamos asistiendo a numerosas metamorfosis que, sin embargo, no parecen alterar la vieja lógica de la dominación. La organización de los centros de enseñanza se sigue caracterizando por unas relaciones de autoridad fuertemente jerárquicas, por una cada vez mayor división del saber en disciplinas bien diferenciadas, por la programación a la vez elementalista y totalitaria de actividades específicas en espacios y tiempos concretos, por la aplicación de procedimientos de examen disfrazados ahora tras la denominación de evaluación continua... Síntomas todos ellos de que las instituciones educativas no parecen estar encaminadas a terminar con los formulismos que imperan en la enseñanza, ni con la carrera de competitividades, éxitos y fracasos individuales en que se ven empeñados sus usuarios. Por el contrario, este estado de cosas parece contribuir a mantenerlos alejados de toda autonomía y capacidad crítica al impedir en la práctica una cooperación real que les permita comprender y transformar las realidades en las que viven.



Las Escuelas Universitarias de Magisterio en el marco del actual sistema educativo

El recorrido que acabamos de efectuar en el apartado precedente nos ha proporcionado el sustrato ideológico, legislativo y funcional dentro del cual se han movido estas instituciones escolares. Vamos a concretarnos ahora a establecer la estructura general de las mismas en el período que tiene como punto de arranque la reforma de 1970.

Ante todo conviene subrayar el continuo relegamiento de las Escuelas de Magisterio por parte de la investigación sociológica centrada en la educación, a pesar de tratarse de instituciones claves para entender el papel que juega el ciclo básico de la escolaridad. En esto se ha seguido la línea marcada por la política educativa: la incorporación de estas Escuelas a la Universidad ha llevado a estudiarlas como si se tratasen de otros centros de igual rango, sin entrar en mayores sutilezas. Ni siquiera se ha puesto de relieve que tal asimilación es algo más bien formal, que ha mantenido las peculiaridades de las Escuelas de Magisterio claramente diferenciadas del conjunto de instituciones universitarias. Así, por ejemplo: permanencia de la vetusta organización cuasi familiarista; ningún fomento de la investigación; profesorado con categorías distintas; planes de estudio provisionales durante una década; confusión de ciencias con estatutos epistemológicos heterogéneos (suele darse la amalgama en un solo bloque de filosofía, psicología y sociología), y muy especialmente clientelas de alumnos con una extracción social sesgada y alejada de lo que es la media del conjunto universitario.

Esta posición marginal respecto del resto de la Universidad indica, muy probablemente, la jerarquización interna de nuestro sistema de enseñanza, en función de los objetivos sociales encomendados. Difícilmente se aviene con el carácter elitista de la Universidad una institución —como es la encargada de formar a los maestros— de la que van a salir profesionales destinados a una tarea de aculturación de las clases populares.

Por eso, en el campo de la práctica sociológica no se ha salido, salvo contadas excepciones, del horizonte de la ideología dominante, esto es, seguir manteniendo el carácter peculiar de los maestros y de su formación porque es la suya una función también específica, pero sin explicar la razón sociológica de este hecho.

Es más, tampoco existen datos abundantes sobre estas instituciones en estudios que, como los Informes FOESSA, han cuantificado con cierto detalle el sistema educativo.

Nada de extraño tiene, en definitiva, que los planteamientos que sobre las Escuelas de Magisterio se formulan desde supuestos e intencionalidades diversas, continúen anclados en estereotipos, prejuicios o lugares comunes. El análisis riguroso de la institución queda todavía por hacer(1).

Un primer intento es el que aquí nos planteamos, el cual, por lo baldío del terreno en que se mueve, ha de comenzar por lo más simple y, al tiempo, indispensable para construir una teoría razonablemente consistente. Ciertas magnitudes cuantificadoras de la institución se hacen indispensables; aquéllas que nos proporcionan descripciones de los efectivos de estas Escuelas, de su evolución temporal y de su posición relativa en el contexto de la Universidad. A partir de este marco general podremos avanzar con los datos y la información obtenidos de la muestra por nosotros estudiada.

Un conjunto de indicadores expresivos de la estructura de estos centros viene referido a los *alumnos* que atienden (ver tablas 1 a 5). En primer lugar, la evolución de la matrícula ha seguido un proceso internamente diferenciado, con fases diversas. Si tomamos como curso de referencia el de 1964-65, podemos comprobar que se produce un incremento de la matrícula hasta el año académico 1967-68, momento en que tiene lugar una inflexión(2) que se caracteriza por iniciar un descenso del número total de alumnos a lo largo de los seis cursos siguientes (con excepción del de 1970-71, similar en su matrícula al de 1964-65). El sentido de esta evolución puede estar en algunas medidas administrativas: concretamente la entrada en vigor del «plan del 67», al exigir el bachillerato superior, frena la afluencia de estudiantes, que se dirigen a la Universidad, para la que los requisitos de ingreso quedan casi equiparados a los que ahora se establecen en las Escuelas de Magisterio. Todo parece indicar que los estudiantes prefieren las Facultades universitarias sobre los estudios de magisterio (como refleja la tabla 5).

La aprobación, en 1970, de la Ley General de Educación, cuya traducción en la opinión pública es la creación de actitudes más favorables hacia la escuela, y por lo que a los maestros se refiere una cierta mejora económica y de *status*,

(1) La pobreza de investigaciones sobre el magisterio afecta no sólo al dominio sociológico, sino a otros enfoques teóricos, en correspondencia con el bajo *grupo de status* otorgado al maestro. No obstante, algunos trabajos sociológicos han planteado el asunto con cierta fineza de análisis. Además de los *Informes FOESSA*, cabe mencionar escritos como los de V. PEREZ DIAZ, «Consideraciones sobre la escuela y el maestro rural», en *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*, Seminarios y Ediciones, Madrid, 1972; A. GOMEZ BARNUSELL, *El magisterio como profesión*, Ariel, Barcelona, 1972; J. MASJOAN, *Els mestres de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona, 1974. El mejor estudio de conjunto, rico en hipótesis y sugerencias, es el reciente de C. LERENA, «El oficio de maestro», *Sistema*, núms. 50-51, noviembre de 1982.

(2) Quizá convenga tener en cuenta que para esta fecha se ha cortado el trasvase que durante la primera mitad de los sesenta afluyó desde seminarios y conventos a las Escuelas de Magisterio. La secularización de la sociedad durante este tiempo tuvo su réplica en la reconversión de los aspirantes a clérigos en aspirantes a maestros. En este caso, las tesis de Weber adquieren pleno sentido. Cfr. M. WEBER, *Economía y Sociedad*, FCE, México, 1944, especialmente «Origen y transformación de la autoridad carismática», pp. 856 y ss.

apenas influye en la demanda de este tipo de carrera. La plena igualación de las condiciones necesarias para el acceso entre estos estudios y los demás centros de la Universidad sigue produciendo un alejamiento de los estudiantes hacia otros lugares que se consideran más estrictamente universitarios.

En 1975-76 vuelven de nuevo a recuperar estas Escuelas el número de alumnos con que contaban once cursos atrás, superándolo significativamente. ¿Cuál es la razón de este cambio? Hay que tener en cuenta que en 1974 el ministerio de Martínez Esteruelas implanta la selectividad para las Facultades: esta medida origina un trasvase del alumnado rechazado (o de aquél otro no suficientemente estimulado) a otros centros de más fácil acceso. Desde entonces, el número de alumnos de Magisterio ha superado ampliamente al de la década de los sesenta, aun cuando no se trata de un crecimiento ininterrumpido: a partir de 1978-79 se estanca el proceso y se aprecia un suave decrecimiento. En todo caso, la incorporación de las Escuelas de Magisterio a la Universidad parece que ha tenido como consecuencia —tal vez no prevista del todo— su transformación en centros de segunda categoría: a ellos llegan alumnos que casi siempre se compararán, en términos de inferioridad, con las Facultades; las Escuelas se convierten así en circuitos *de paso* hacia otros centros o en lugares *de recogida* de los alumnos rechazados por aquéllos. No queremos decir con ello que todos los alumnos se caractericen así; pero es indudable que una parte de ellos puede sentirse frustrada o marginada por estudiar una carrera de un rango universitario de orden inferior. Sobre este extremo volveremos más adelante.

La evolución de la escolarización no ha sido la misma para todos los centros: los estatales son los que han experimentado un mayor incremento, en tanto que los privados crecen menos y más tardíamente. De hecho, las Escuelas privadas sufren, a partir del curso 1968-69, un bajón en el número de alumnos matriculados del que no se recuperan hasta el curso 1977-78, donde vuelven a alcanzar un volumen similar al que tenían catorce años atrás. En los prolegómenos de la reforma escolar de 1970 y durante sus primeros años de vigencia, se produce un espectacular retraimiento de las Escuelas privadas. Todo parece indicar que por lo que a estos centros se refiere, el letargo se abandona una vez que la política de subvenciones a la enseñanza privada se fortalece y asegura.

Analizadas en el conjunto del ciclo universitario (tablas 4 y 5), las Escuelas de Magisterio ocupan una situación intermedia: el número de sus alumnos aumenta al igual que lo hace el de Facultades y E.T.S., diferenciándose así de otras Escuelas Universitarias, con tasa de crecimiento negativa. Ahora bien, las Escuelas de Magisterio crecen más que las E.T.S. y menos que las Facultades, si bien conviene matizar esta afirmación. Durante el período que va de 1968 a 1975, las Escuelas de Magisterio, como el resto de Escuelas Universitarias, ve disminuir su alumnado; desde el último de los años mencionados, los estudiantes de Magisterio inician un fuerte ritmo expansivo, que les aleja de la recesión que tiene lugar en las demás Escuelas Universitarias. Los datos parecen volver a confirmar lo ya señalado, que el fuerte despegue de los estudios de Magisterio depende estrechamente de la implantación de la selectividad en las Facultades. Lo cual indica que a aquéllas llegan alumnos que anteriormente preferían carreras largas y de *status* superior.

Por lo que se refiere a la composición y características de los estudiantes de Magisterio, la primera variable reveladora es el sexo: las mujeres vienen a representar los dos tercios del total del alumnado. Si tomamos el intervalo 1973-1981 (tabla 2), comprobamos que la participación de las mujeres tiende a aumentar, especialmente en la enseñanza privada. Estos datos son extremadamente significativos acerca de la vigencia de la ideología dominante en el ámbito de las prácticas educativas: el magisterio como profesión específicamente de mujeres, adaptada a unas supuestas cualidades del «espíritu femenino» (más «sensible» y adecuado para la tarea «profunda» de educar). De este modo, se ha pretendido obtener (y en muchas ocasiones con éxito) una simbiosis familia-escuela, ámbito privilegiado del desempeño social de la mujer. La educación primera queda convertida por la racionalidad dominante en la *vocación* sustancial de la mujer que pretenda salir del hogar, ya que la escuela es la proyección misma del hogar. De este modo, tiene lugar, como escribe Lerena, la «consolidación de la tradicional división social entre los sexos: la infancia, los niños, para las mujeres»(3).

Un punto que parece haber variado en la composición de estos alumnos es el de su extracción geográfica. Hasta la década de los setenta, eran las provincias castellanas quienes proveían en una parte sustancial al conjunto del profesorado primario(4). Con los datos que nosotros tenemos (tablas 3 y 4) referidos a las distintas Universidades, esa secular tendencia ha sido alterada. En primer lugar, mantienen el ritmo progresivo en el crecimiento de alumnos especialmente los centros de Madrid, Barcelona, Oviedo, Santander, Bilbao, Valencia, Zaragoza, Extremadura y la totalidad de los andaluces. Desde el punto de vista del porcentaje de alumnos que cada Universidad representa del total, nos encontramos con que Madrid y Barcelona tienen la tasa más alta, si bien se mantiene relativamente estable la proporción a lo largo de la década, y que en el conjunto de las Universidades castellanas se produce un reflujó de alumnos que se cifran en torno a un quinto del total, proporción similar a la de las Universidades andaluzas. Junto con Madrid y Barcelona, son los grandes núcleos urbanos (Sevilla, Valencia, Bilbao) los que ven aumentar sensiblemente el número de estudiantes de Magisterio. Es cierto que con este único indicador no puede afirmarse sin más que Castilla ha perdido su hegemonía; mas si podemos conjeturar que su presencia es menos masiva que en períodos precedentes; habrá que esperar, de todos modos, a las cifras, inéditas al escribir estas páginas, del Censo de 1981. No obstante es la variable que a continuación vamos a tener en cuenta, la que tiene hoy una mayor relevancia explicativa.

Esta variable con más peso específico en la configuración del alumnado de Escuelas de Magisterio es, junto con el sexo, la clase social. En efecto, estamos ante un grupo académico estrechamente ligado a clases subalternas (media-baja y baja), con una escasa representación de clases altas. La situación es particularmente reveladora al compararse con la extracción social de los alumnos de otros centros universitarios (tablas 6 y 7). Si tenemos en cuenta la profesión del padre,

(3) C. LERENA, «El oficio de maestro», *cit.*, p. 87.

(4) C. LERENA, «El oficio...», p. 86.

los porcentajes más altos de hijos de «No activos» y «Trabajadores» corresponden a las Escuelas de Magisterio, a las que, además, concurre la menor representación de hijos de «Directivos» y «Profesionales liberales». En lo que concierne a los estudios cursados por los padres, también son los alumnos de estas Escuelas quienes proceden de un medio social con escasa cultura académica: muy pocos de sus padres tienen estudios superiores; por el contrario, cerca de los dos tercios de ellos tienen exclusivamente los primarios(5). Así las cosas y con la alta tasa de alumnado femenino, es razonable pensar que la posición social del maestro no ha variado sustancialmente, a pesar de ciertas mejoras innegables de sus condiciones académicas y materiales. El hecho de que se siga nutriendo de las capas sociales de las que tradicionalmente lo hacía, nos lo corrobora. Las clases medias-bajas y las bajas son las que siguen viendo en estos estudios la salida promocional más congruente con su particular incardinación en la estructura social. No sólo porque se trata de una carrera (ahora universitaria) corta (también lo son otras Escuelas Universitarias con menor representación de clases populares), sino fundamentalmente porque existe una asociación socialmente determinada entre el nivel de expectativas de estos estratos y la imagen que tienen del maestro y de los estudios «superiores» —tradicionalmente reservados a las clases ilustradas. Se solapan así la función del maestro con el objetivo que en muchos casos cumple la primera enseñanza: el moverse dentro de una empobrecida constelación de aspiraciones (culturales y sociales) capaz de convencer a los sujetos de clases subordinadas de su «incapacidad» para miras de más altos vuelos. Son estas clases las que por su posición estructural se encargan de producir la reproducción de sus propias condiciones de vida.

Veamos algunas características del *profesorado* de las Escuelas de Magisterio. La primera de ellas es su crecimiento ininterrumpido al menos desde el curso 1964-65, contando en la actualidad los centros estatales con el triple de efectivos de entonces. Por el contrario, en las instituciones privadas se produce una caída en 1969-70 que llega hasta hoy, en que el total de profesores es la mitad de los que había en 1964-65 (tablas 8 a 12).

La línea seguida por los profesores en lo concerniente a su número es hasta cierto punto afín a la de los alumnos. Unos y otros aumentan sensiblemente en torno a la mitad de los años setenta, si bien esta tendencia sólo es aplicable al profesorado estatal; el crecimiento de éste supera con creces el incremento de los alumnos de los centros respectivos. Por el contrario, en las instituciones privadas, la recuperación de alumnos que comienza en 1977-78 no se acompaña de un ritmo similar en el número de profesores. Ciertamente, las situaciones de partida de

(5) El origen social de los alumnos de Magisterio tiene las características indicadas no sólo en España, sino en prácticamente todos los países europeos. Diversos estudios han obtenido similares conclusiones: que «los maestros de primaria provienen principalmente de ambientes sociales medios o inferiores (funcionarios o empleados de rango inferior, obreros cualificados, trabajadores autónomos modestos) (...). En uno de cada cinco casos, el padre ha realizado estudios superiores, universitarios o no. Parece, sin embargo, que, para una gran parte de esta población, haya sido elegida la profesión de maestro de primaria como una especie de último recurso, por falta de éxito en otros estudios estimados como mejores, o en razón de mediocres resultados escolares anteriores». G. DE LANDSHEERE, *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea, Madrid, 1977, pág. 179.

centros estatales y privados eran muy diferentes: las correspondientes proporciones de alumnos por profesor eran siete veces mayor en la estatal que en la privada (tabla 13). En los últimos años estas proporciones han ido aproximándose y limando sus excesivas distancias. Esta reducción del número de alumnos por profesor en la enseñanza estatal supone, al menos formalmente, la existencia de condiciones más favorables para el desarrollo de la docencia.

Una precisión más: mientras que, como hemos dicho, el crecimiento de los alumnos tendía a estabilizarse, el de los profesores, al menos hasta el curso 1980-81 y para la enseñanza estatal, continúa siendo positivo. Sobre todo es fuerte el incremento en la enseñanza estatal. Habrá que esperar a ver qué efectos produce sobre los efectivos del profesorado la reciente implantación de la selectividad de alumnos en las Escuelas de Magisterio. No es aventurado suponer que lo estabilizará, si es que no lo reduce.

En comparación con otros centros universitarios, el número de profesores de Escuelas de Magisterio ha tenido un crecimiento menor (tabla 12). De hecho y en función de la curva de crecimiento de los alumnos (ver tabla 5), nos encontramos con que los profesores de estas Escuelas y los de Facultades tienen tasas de desarrollo equiparables; pero en relación con E.T.S. y otras Escuelas Universitarias los de Magisterio han quedado rezagados. Piénsese, por ejemplo, que las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería, con crecimiento negativo de alumnos, experimentan un progresivo incremento de su profesorado a lo largo del período 1967-1980. La tendencia a aumentar el conjunto del profesorado es, desde luego, general en toda la Universidad; pero se deduce, de lo que acabamos de decir, que no siempre acompaña a una evolución equivalente del alumnado. Estas disparidades, mantenidas a lo largo de un período tan dilatado, cabe presumir que obedecen a criterios discriminativos, establecidos en función del rango que a cada estrato de la Universidad se concede. Lo cual nos lleva a suponer que las Escuelas de Magisterio ocupan el nivel inferior, y consecuentemente ello expresa elocuentemente la percepción que la política educativa hasta ahora seguida tiene acerca del profesorado del ciclo primario.

Hemos visto el proceso de creciente aumento de los efectivos profesoriales de las Escuelas de Magisterio; pero, ¿a qué tipos de profesores nos referimos? ¿Han crecido por igual todas las categorías que componen la anárquica y desigual estructura de nuestro profesorado universitario? La tónica de estas Escuelas, aún manteniéndose dentro del marco de lo que es propio de toda la Universidad (proliferación de profesores contratados, cuya proporción es muy superior a la de los numerarios), presenta perfiles singulares (tablas 10 y 11). Así, en el intervalo 1973-78, mientras catedráticos y profesores titulares permanecen prácticamente inmóviles en su número, los encargados y adjuntos duplican su volumen. De lo que se desprende que las necesidades perentorias surgidas en el período a causa del rápido auge del alumnado son atendidas por un profesorado con *status* y remuneración menores a los de los numerarios, quienes, por otra parte —de acuerdo con la organización patrimonialista de nuestra Universidad—, continúan detentando el poder académico y administrativo. El malthusianismo de estos últimos no puede entenderse si no se le pone en conexión con la peculiar estructura de las Escuelas de Magisterio, dotadas de un robusto carácter familiarista y

localista. Es cierto que esta tendencia tiende a invertirse a partir de 1978-79, al incorporarse nuevos catedráticos y aparecer por vez primera los agregados numéricos. Este cuerpo se convierte, al menos en términos cuantitativos, en una cuña entre catedráticos (que están otra vez en crecimiento cero) y los contratados, que en ningún momento han descendido de representar la mitad del total de los docentes. Si se tiene en cuenta que son los catedráticos quienes monopolizan el poder académico, su fijeza cuantitativa en estos centros puede estar indicando un estancamiento más profundo: el del propio funcionamiento de la institución. Unas Escuelas que han crecido notablemente, que han sido incorporadas a la organización universitaria y que han renovado sus planes de estudio continúan siendo dirigidas por las mismas personas —aunque no en todos los casos, por supuesto— que lo hacían bajo condiciones bien distintas.

Otra vertiente que singulariza a este profesorado es la alta tasa de mujeres presentes en él. De igual modo que el alumnado femenino supera al masculino (absolutamente y en relación a otros centros universitarios), también las mujeres alcanzan aquí porcentajes muy elevados: mujeres son prácticamente la mitad de todos los profesores (tabla 9). Ello pone de relieve una vez más la íntima ligazón existente entre la enseñanza primera y la mujer, a quien se le reserva un papel que discurre entre dos formas complementarias de «hogar»: el de la familia y de la escuela. Esto resulta igualmente válido para la formación del profesorado de EGB, encomendada como ninguna otra tarea formativa —a excepción de la propia EGB— a mujeres. Es importante subrayar que en aquellos estudios universitarios en los que el número de alumnos mujeres es mayor que en Magisterio (es el caso de Enfermería), el porcentaje de profesores que son mujeres no alcanza una tasa tan alta como en el caso que nos ocupa. Los datos comparativos entre las diversas Escuelas Universitarias los refleja la tabla siguiente:

**Profesores de Escuelas Universitarias, según sexo
Curso 1980-81. Centros estatales**

	Profesores	
	Total	% de mujeres
<i>Escuelas de Formación del Profesorado de EGB</i>	(2.918)	47,6
Escuelas de Arquitectura e Ingeniería	(3.319)	7,4
Escuelas de Estudios Empresariales	(957)	21,3
Escuelas de Enfermería	(448)	35,7

Fuente: MEC. *Información estadística básica sobre educación universitaria*. Curso 1980-81.

Un último aspecto que vamos a analizar tiene que ver con el *funcionamiento cualitativo* de las Escuelas de Magisterio. Aunque en este terreno los datos son pocos, carecemos por el momento de cualquiera otra fuente que nos los proporcione mejor (6). Un primer indicador es el que expresan las tasas alumnos/profe-

(6) Nos referimos aquí a la falta de fuentes *sociológicas* para estudiar la calidad de enseñanza. En otros campos se han hecho trabajos que pueden proporcionar una imagen de los contenidos pedagógicos y de los sistemas

sor (tabla 13). Globalmente consideradas, estas tasas se mantienen uniformes a todo lo largo del período 1964-80. Ahora bien, conviene que discriminemos los datos: en la enseñanza privada se produce un aumento de la tasa, en tanto que en la estatal disminuye sensiblemente, de acuerdo con las respectivas curvas de crecimiento del profesorado de una y otra enseñanza. Aunque actualmente la tasa es inferior en la enseñanza privada, la tendencia apunta a aproximarla a la estatal, que, bajo este punto de vista, «mejora» sustancialmente.

Respecto a otras modalidades de enseñanza universitaria, las Escuelas de Magisterio mantienen unas tasas alumnos/profesor claramente diferenciadas, coherentes con otros rasgos particulares ya señalados. Así (tabla 14), son estas Escuelas las que tienen el mayor número de alumnos por profesor de toda la Universidad, extremo éste que se acentúa si solamente tenemos en cuenta la enseñanza de Magisterio estatal. En teoría, un profesor de Escuela de Magisterio estatal tiene, por término medio, tres veces más alumnos que uno de E.T.S., el doble que el de Escuelas Universitarias de Arquitectura e Ingeniería y un tercio más que otro de Facultad. Al profesor de la enseñanza privada le corresponde un número de alumnos aproximadamente igual al que tiene el docente de Facultad.

Ahora bien, esta tasa que estamos manejando es muy poco fiable; para que lo fuera sería necesario conocer cada centro y saber qué profesores se encargan estrictamente de la docencia y cuáles de las prácticas; qué nivel de dedicación real existe entre el profesorado. De ahí que si bien esta tasa pone de relieve, de un modo mostrenco, la singularidad de las Escuelas de Magisterio, muy poco dice acerca del funcionamiento concreto de la institución; a lo más indica que en el mundo uninversitario son estas Escuelas las que parten de unas condiciones reales menos favorables para una enseñanza de mayor calidad. Y esto a sabiendas de que no puede establecerse, sin más, la identificación de pocos alumnos con enseñanza de calidad.

Para aproximarnos algo más a su funcionamiento disponemos de datos sobre los alumnos repetidores (tabla 16) y de los que terminan los estudios (tabla 15). Unos y otros han de compararse si queremos obtener una representación más ajustada de lo que acontece dentro de la enseñanza que estamos estudiando. De entrada se observa que a partir del curso 1975-76 se origina una tendencia a disminuir el número de repetidores, iniciándose en el curso siguiente una progresiva e importante reducción en el porcentaje de alumnos que finalizan sus estudios. Si disminuyen los repetidores y también lo hacen los que terminan, una conclusión se impone: estamos ante dos resultados que se refuerzan en su función de eliminación. Por razones que son ahora mismo difíciles de verificar (y que pueden tener que ver con el aumento de las exigencias académicas una vez asumida la fuerte explosión escolar que ha afectado a estos centros; con el deseo de seleccionar internamente a aquellos alumnos a quienes el profesorado estima que encarnar mejor las «capacidades» que considera idóneas para la profesión de maestro; o con el abonado puro y simple de una parte del alumnado que ha

metodológicos empleados en estos centros. Tal es el caso de J. GIMENO SACRISTAN, M. FERNANDEZ PEREZ. *La formación del profesorado de EGB*. MUI, Madrid, 1980.

llegado aquí frustrado y rechazado de otros centros), la mortandad escolar ha aumentado de forma notoria. No parece suceder lo que en otras instituciones académicas: abundancia de alumnos que prolongan los estudios más allá de un tiempo razonable; en las Escuelas de Magisterio los sempiternos repetidores son puestos en camino del abandono. En definitiva, la muy baja tasa de repetidores junto a la todavía más reducida de finalizadores, nos sugieren que la institución despliega una eficaz acción eliminadora; por parte de los alumnos podría pensarse que inician estos estudios cohortes de ellos que en poco o nada se adaptan a las exigencias de la institución y a los que ésta acaba por suprimir.

El hecho de que en los centros estatales tenga lugar una mayor mortandad escolar —sólo algo más de la mitad de los alumnos que comienzan terminan el ciclo completo— indica que en ellos sucede algo extraño. Por el contrario, en la enseñanza privada todo parece estar muy claro por parte de alumnos e institución: la mayoría de los que comienzan terminan.

Tal vez convenga volver sobre una hipótesis ya apuntada: Al ser las Escuelas de Magisterio en parte centros residuales a los que acceden alumnos no admitidos —o rechazados— por otras instituciones, cuyo nivel de expectativas no incluía unos estudios con una configuración profesional tan marcada, acaban por dejarlos prontamente. Podría tratarse, en este caso, de una autoeliminación por parte de los estudiantes, previamente rechazados por otros filtros selectivos más explícitos del sistema. Así entendida la cuestión, la selectividad hasta ahora exigida para el ingreso en Facultades ha constituido un poderoso lastre condicionador del funcionamiento de las Escuelas de Magisterio, centros asilares de unos alumnos que en muchos casos presumiblemente no los eligieron.

Tampoco hemos de infravalorar otra cara de la moneda: los estudios de Magisterio pueden ser para algunos un trampolín para acceder, evitando complicaciones primerizas (selectividad, que hasta el curso 1981-82 no era necesaria; primeros cursos, etc.), a carreras de ciclo largo. Pero el *currículum* de esta enseñanza, tan genérico en algunos aspectos y tan marcado por la orientación pedagógica en otros, puede eliminar a muchos sujetos encuadrados en esta categoría.

Cabría suponer también que a estos centros van ciertas clientelas con bajas aspiraciones intelectuales: todos aquéllos que catapultados por la familia sólo ven en el Magisterio una carrera corta para la que se requieren pocos esfuerzos (de acuerdo con la tradicional imagen que de estos estudios se ha tenido en nuestra sociedad, especialmente después de la Guerra Civil). En este caso, la atonía intelectual puede llevar indefectiblemente a la mortandad.

Sean como fueren las cosas, lo cierto es que las Escuelas de Magisterio (por sus características estructurales, por las de los alumnos o por ambas) desperdician gran parte de sus recursos al eliminar a porcentajes tan altos de alumnos.

Y pese a ello no todos los que terminan encuentran después trabajo como profesores. Aunque en este terreno los datos no son excesivamente fiables, ya que se obtienen por inferencia, se sitúan, sin embargo, en la tendencia general que se da en otras carreras universitarias: una alta tasa de parados entre los titulados de las Escuelas de Magisterio. En concreto, para el período 1974-1978 (precisamente

el de más fuerte incremento de la matrícula de alumnos en estos Centros), el mercado de trabajo sólo absorbió el 53 por 100 de los titulados(7).

Una vez establecido el marco general dentro del que se desenvuelven las Escuelas de Magisterio, es hora de abordar un análisis más minucioso de las mismas. Nuestro interés se va a mover, prioritariamente, en el campo de las mutuas implicaciones entre estructura social e institución escolar teniendo en cuenta que, en este caso, se trata de una producción específica de las condiciones que hacen posible la reproducción del sistema de enseñanza en su ciclo primero. Los datos primarios que manejaremos, obtenidos en el trabajo de campo descrito en los Apéndices, abordan fundamentalmente tres núcleos de cuestiones: 1. las clientelas de las Escuelas; 2. las características socio-profesionales de su profesorado, y 3. los procesos productivos que tienen lugar dentro de la institución en cuanto centro de socialización profesional.

* * *

(7) Fundación Universidad-Empresa, *Los estudios de profesor de Educación General Básica*, Madrid, 1981, pág. 104.



Los estudiantes de las Escuelas de Magisterio como grupo social

La función que cumple y el correlativo prestigio que una profesión tiene vienen definidos, en primer término, por los estratos sociales de que la misma se nutre. Hay una permanente dialéctica de lo objetivo -en este caso, la profesión de maestro- y lo subjetivo -la percepción social de la misma en virtud de la cual el rango atribuido a una posición social dice mucho acerca de a quiénes se la reserva y para qué cometidos sirve. Esto quiere decir que la profesión en cuestión está cubierta de un aura particular que la hace especialmente atrayente -por afinidad, facilidad, proximidad o rentabilidad- para determinados sectores sociales.

Ciertamente, en este proceso, el sistema educativo juega un papel decisivo aunque no determinante del todo. A él le corresponde otorgar las cualificaciones pertinentes, así como distribuir a los alumnos entre las diversas «líneas» de desarrollo escolar posibles; mas al hacerlo no actúa sobre sujetos abstractos o genéricos, sino sobre miembros integrados en una realidad social heterogénea y desigual, cuya más directa influencia sobre el porvenir educativo es, precisamente, realzar alguna de las líneas del sistema de enseñanza, oscureciendo o incluso bloqueando otras. Por ello, no pueden aceptarse sin más, al menos para la sociedad española, las tesis de Blau y Duncan sobre la movilidad social, que sostienen que la misma depende cada vez más de las cualificaciones educativas y menos del origen social (1). Decir y mantener tal aseveración es signo de poca comprensión del funcionamiento del sistema educativo y un enmascaramiento de la profunda desigualdad de la estructura social.

La íntima imbricación entre clases sociales-sistema de enseñanza-profesiones debe analizarse en su totalidad y en sus recíprocas interdependencias, teniendo en

(1) P.M. BLAU, O.D. DUNCAN, *The american occupational structure*, John Wiley, New York, 1967. Citamos particularmente esta obra porque sus presupuestos empiezan a difundirse hoy, tímidamente eso sí, entre nosotros, y a ejercer influencia sobre una política educativa autocalificada de progresista y que no hace sino reavivar los planteamientos meritocráticos y legitimar el orden social en virtud del profesionalismo de Parsons.

cuenta, por supuesto, el filtro selectivo inicial, en donde confluyen origen social con estudios y carreras idóneas, esto es, percibidas por cada grupo, estrato o clase como propias de ellas, como suficientes para la promoción social de los hijos, como arquetipo que colma todas -o casi todas- sus expectativas sociales. De ahí que resulte parcialmente incorrecto plantearse la incidencia del origen social sobre el éxito escolar a partir, exclusivamente, de las notas académicas; éstas, sin duda, reflejan parte de la dependencia social del rendimiento escolar; pero la cuestión se retrotrae más atrás de las notas y bajo un prisma bien diferente.

En realidad, el origen social determina más enérgicamente por medio de la *autoeliminación* de los estudiantes: de un lado los que *abandonan* la enseñanza, de otro, los que quedan *relegados* o *desplazados* a ciertos ciclos o líneas de segunda o tercera categoría (2). Es aquí, creemos, donde se entrelazan decisivamente expectativas sociales, capital cultural familiar y de clase, posibilidades educativas y ofertas profesionales. El sistema de enseñanza distribuye a los alumnos a través de una red que acomoda el horizonte social de partida (dilatado o de cortas miras) a estudios diseñados diferencialmente para cada tipo-ideal de alumno; estudios que desembocan en ocupaciones que, hasta cierto punto, devuelven al punto de partida, es decir, a la clase de pertenencia. Una vez dentro del sistema de enseñanza, éste funciona convenciendo al alumno de «valer» o «no valer», de «estar capacitado» o «no estar capacitado» para elegir una u otra modalidad escolar o simplemente para seguir o dejar los estudios.

Nuestra investigación aborda precisamente uno de estos circuitos escolares que, en buena medida, puede ser considerado como destinado a relegar a él estratos sociales bien definidos, o a alumnos que han dirigido sus esfuerzos en vano a estudios superiores de mayor rango. El interés de corroborar esta hipótesis, por lo que respecta a las Escuelas de Magisterio, es múltiple: comprobar efectivamente que se trata de un camino de relegación para estratos sociales particulares; conocer el capital cultural que aportan a la enseñanza, y elaborar una prognosis acerca de cuál será el horizonte intelectual y social dentro del que van a moverse como profesionales en el nivel básico de la docencia. Si tenemos en cuenta que los estímulos culturales que recibe gran parte de la población, sobre todo las clases populares, quedan circunscritos al ámbito escolar y por lo mismo al bagaje de sus profesores podemos vislumbrar la trascendencia que tiene el mundo social al que pertenecen las clientelas de estas Escuelas.

1. *Origen social*

Que a los estudios de Magisterio accedan de manera preponderante alumnos de un estrato social particular, se encuentra en estrecha dependencia con la propia imagen social de la profesión docente. En efecto, el maestro se ha venido

(2) Sobre esta forma de selección cfr. P. BOURDIEU, J.-C. PASSERON, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1966, pp. 25 ss., y *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977, pp. 189 ss.

caracterizando entre nosotros, como hemos visto, por un bajo *status* acorde con una función poco o nada estimada y si cabe peor remunerada. Quedaba así excluida, como profesión, para las clases altas. Tampoco los estratos más inferiores de las clases bajas tenían posibilidad de llegar a estos estudios, por la sencilla razón de tener vetado el estudio mismo. Quedan las clases medias, en sus capas bajas, como proveedoras de enseñantes del ciclo básico. ¿Continúa vigente hoy esta tendencia secular? Veámoslo con los datos de nuestra muestra.

De entrada, los alumnos encuestados proceden en una alta proporción del medio rural; en efecto, *algo más de un tercio de la muestra* (tabla 73) *afirma proceder de poblaciones con menos de 20.000 habitantes*. Es más, un cuarto de estos alumnos es de origen netamente rural, al haber vivido infancia y juventud en poblaciones con menos de 5.000 habitantes. Ello nos está indicando que el poder de atracción de la profesión docente en su nivel básico es activo especialmente en el *habitat* rural. Hay que tener en cuenta que en este medio una de las tradicionales formas de movilidad social venía siéndolo el sacerdocio; mas prácticamente extinguida esta vía por la secularización iniciada en la década de los sesenta, se produce un trasvase a la otra modalidad de promoción, el magisterio, forma secularizada de ejercer una función moralizadora. De otro lado, la mayor afluencia de mujeres a los estudios en los años setenta es canalizada, en ámbitos rurales, hacia una carrera tradicionalmente valorada como idónea para el estudiantado femenino.

Otro dato perfila más las características de esta población. De los que estudian en Madrid, una parte no ha nacido en esta ciudad (tablas 74 y 17). Lo que puede interpretarse en un doble sentido: o bien que se trata de inmigrantes rurales o bien que residen en pueblos de las provincias circundantes de Madrid, a donde se desplazan a estudiar. En ambos casos estamos ante una pervivencia de patrones culturales y sociales del mundo rural incrustados en el modo de vida urbano. A decir verdad, todo proceso migratorio, al menos en las primeras generaciones, no altera sino que refuerza el universo simbólico de origen; esto parece haber sucedido con este grupo de estudiantes.

Un índice que fortalece la ruralidad de la muestra queda reflejado en sus creencias religiosas (tabla 84), que como más adelante se verá no se corresponden con la ideología explícitamente confesada en otros dominios. *Las tres cuartas partes de los encuestados son creyentes católicos*. Con todas las reservas que esta afirmación suscita -hay muchos grados y maneras de serlo-, es indudable que la religión católica tiene aquí una presencia más propia de una sociedad rural que urbana. También es cierto que los estereotipos en torno al maestro lo muestran como una especie de «apóstol laico», razón por la cual esta profesión puede atraer especialmente a individuos y a grupos de convicciones religiosas más arraigadas, lo que explicaría una presencia tan nutrida de creyentes entre los estudiantes de Magisterio.

Si la ruralidad parece clara, no menos lo es su particular posición en la estructura de clases. Hemos comentado en un apartado precedente tal extremo, señalando que a estas Escuelas llegan, comparativamente con el resto de la Universidad, alumnos de clases subalternas. El resultado de nuestra investigación nos permite mayores precisiones analíticas para el universo objeto de estudio. Las

categorías profesionales más abundantes entre los padres de los alumnos son (tabla 85) las siguientes y por orden decreciente: «Obreros cualificados», «Trabajadores independientes o autónomos», «Empleados administrativos», «Pequeños propietarios agrícolas» y «Obreros sin cualificar». Ellas representan casi las tres cuartas partes del total. O lo que es igual: *la extracción de los aspirantes a maestros se hace fundamentalmente entre los estratos bajos de las clases medias y algún pequeño sector de la clase baja*. Por el contrario, apenas están representadas las diversas categorías profesionales de la clase alta.

Que las madres de estos alumnos apenas si trabajen es otro rasgo muy definitorio del grupo y que la diferencia de las mujeres de clase media-alta, cuya posición social, más liberada de la tutela masculina, se realiza a través del trabajo y no por adscripción familiar.

Los ingresos económicos familiares, aunque menos fiables que la profesión del padre para establecer la clase social (ya que se trata de una estimación subjetiva de los encuestados, que en no pocas ocasiones desconocen su cuantía), ayudan, no obstante, a precisarla porque los estudiantes perciben bajo mil formas las condiciones económicas de su familia. Pues bien, casi un tercio de los que responden (tabla 90) calculan los ingresos anuales en una cantidad que no supera 1.300.000 pesetas, existiendo, además, un significativo 15 por 100 que los sitúan alrededor de 300.000 pesetas. Con las reservas señaladas -no se olvide que hay un cuarto de alumnos que «no saben» los ingresos familiares-, tenemos que concluir por afirmar que las posibilidades económicas de estos grupos refuerzan su inclusión en los estratos inferiores de la jerarquía social.

Estos indicadores objetivos de la clase social se corresponden, en bastante medida, con la *percepción subjetiva* que los alumnos tienen de su *status* social. En efecto, *tres de cada cuatro alumnos creen pertenecer a las clases media-baja o baja* (tabla 82), *proporción que es inferior a la que les corresponde por la profesión del padre* (tabla 86), dándose así la tendencia a *sobrevalorar subjetivamente* el origen social (tabla 120). Tal vez sea ello consecuencia producida por la creencia de que estudiar es siempre un signo de distinción que eleva por encima de otras familias de la misma clase. Puede que sea debido a que al comparar la profesión del padre con la que ellos aspiran a ser, captan algún tipo de movilidad que les hace valorar la posición familiar a partir de la imagen anticipada de su rol profesional. En este caso, sucedería que los estudios de Magisterio -y su consiguiente proyección práctica- son vistos por los alumnos de los estratos bajos como un ascenso social *limitado*: abandono de la situación de origen y reubicación en las clases medias: en el nivel bajo quienes proceden de la clase baja y en el nivel alto quienes provienen del bajo; estratos éstos en donde colocan de modo mayoritario la clase social que creen ellos corresponde a los maestros (tabla 65). Comparando, pues, la profesión del padre (tabla 86), la estimación subjetiva de la clase de pertenencia (tabla 82) y la valoración de la clase social de los maestros (tabla 65), según los estudiantes, comprobamos que tiene lugar una *movilidad social escalonada* en su percepción subjetiva: por el hecho de estudiar Magisterio hay conciencia de haber dado un pequeño paso promocional (excepto para la clase alta, cuyos miembros lo sienten más bien como un «descenso»); después, la profesión a la que previsiblemente han de conducir los estudios es colocada un

peldaño más arriba en la jerarquía social. El resultado final es, globalmente considerado, una movilidad *restringida* contenida dentro de los límites de las clases medias.

Desde otra perspectiva, quienes acceden a los estudios de Magisterio viven en clases sociales distantes de la cultura dominante y de las pautas del mundo académico. La abundancia de hijos de obreros, trabajadores autónomos, empleados y agricultores pequeños evidencia la poca capacidad de atracción que la docencia básica ejerce sobre las clases intelectuales o los sectores económicamente privilegiados de la sociedad. Tampoco florecen los estudiantes de Magisterio entre los hijos de maestros; *no hay*, a diferencia de lo que sucede en otras profesiones, *reproducción endogrupal*. Por todo ello es posible pensar que la educación primera está encomendada, en una alta proporción, a *grupos sociales cuya única cultura académica procede de la academia misma* y, por lo tanto, lo que en ella hagan ha de resultar de decisiva trascendencia para su ulterior acción docente.

Un conjunto de indicadores confirma lo dicho (tablas 87, 88 y 119) *El nivel de estudios familiar de la muestra queda predominantemente situado en los «primarios»*. Los abuelos son los que tienen la más alta tasa de analfabetismo, en tanto que los padres no han pasado en su mayoría de la escuela primaria, particularmente las madres -cuatro de cada cinco tienen la escolaridad primaria-, que son también menos alfabetas que los padres. La representación de estudios tales como el Bachillerato, ATS, Peritos, etc. es el sector de las clases medias con algún tipo de cualificación académica. Padres con estudios universitarios son escasos (el 2,70 por 100 de padres y el 0,50 por 100 de madres), casi los mismos que han estudiado Magisterio (2 por 100 de padres y 2,70 por 100 de madres). Por el contrario, *prácticamente todos los miembros jóvenes de estas familias frecuentan la enseñanza en alguno de sus ciclos* (tabla 80).

Ahora bien, una vez que el origen cultural es, por la mayoría de los estudiantes, superado, esperan remontarlo respecto de sí mismos a través de su descendencia. Las expectativas de estudios manifestadas para los hijos (tablas 89 y 119) se cifran, dos de cada tres casos, en la Universidad.

Analizado en conjunto el nivel de estudios familiar (tabla 119) de los encuestados, observamos una línea de desarrollo que produce *movilidad académica*, más afín a los grupos de *status* que a las clases sociales. Se trata de una movilidad que afecta directamente al prestigio inherente a los estudios académicos, elevando el grado de los mismos intergeneracionalmente, pero dejando intacta la estructura fundamental de las clases sociales. Quienes han nacido en una familia con un equipamiento académico escaso o nulo, ven el acceso al estudio como salida a las limitaciones de la adscripción de origen; una vez introducidos en esta vía, los deseos de recorrerla en su totalidad es expresión de la fe puesta en la proclamada promoción escolar. Si tenemos en cuenta, como acabamos de ver, la reducida movilidad ascendente producida (se limita a reordenaciones *dentro de una misma clase*), podemos concluir que estudiar -prioritariamente en la Universidad- atrae por el *status* que de ello se deriva, con independencia del valor de cambio con que el título se cotiza en el mercado laboral. Conviene por ello tener muy presente esta dimensión subjetiva (socialmente configurada) a la hora de analizar las

relaciones educación y empleo. La gente estudia por razones muy variadas, que no siempre se cifran en la rentabilidad profesional. Estudiar supone hoy en nuestra sociedad y para los estratos inferiores de la misma un privilegio en sí mismo, un *signo de distinción* que secularmente se reservaba a los retoños de las clases ociosas. Otra cuestión es la operación ideológica que este proceso encubre: el circunscribirse, en la mayoría de los casos, a una acción que funciona en el campo simbólico e iconográfico, sin ninguna repercusión sobre la práctica y la estructura social.

2. *Vida material y universo cultural*

Pertenecer a una determinada clase social conlleva el moverse dentro de las coordenadas de un mundo limitado material y culturalmente. Esta «herencia» tiene su influencia en las aspiraciones sentidas, en la selección de una u otra vía de socialización secundaria, en el éxito escolar y en la proyección de una particular cosmovisión sobre el ejercicio de la profesión docente. Sin caer en ningún reduccionismo, parece fuera de toda duda que la clase social subyace en todas estas «realidades», y que es esta base la que en definitiva establece el grado y calidad de la vida material y cultural de los sujetos, socializándolos anticipadamente en lo que con posterioridad ha de ser su posición social.

¿Es esto así en el caso que nos ocupa? Hemos constatado que, por su origen, los estudiantes de las Escuelas de Magisterio se encuadran dentro de las clases medias en sus estratos bajos. ¿Qué correspondencia existe entre tal adscripción social y la respectiva «riqueza» material y cultural de las familias? Cifrándonos a los datos primarios de que disponemos, el asunto es como sigue. En primer lugar, el equipamiento de las familias refleja, bastante claramente, su clase social. Sobre todo estamos en presencia de grupos caracterizados por una infraestructura que les sitúa en un grado de participación no muy amplio en el consumo material. Es posible que debido a que una parte de ellos tiene como grupos de referencia a los rurales, donde como es sabido los índices de consumo son inferiores a los urbanos; pero de un modo más fundamental porque sus ingresos económicos son ciertamente limitados (tabla 90). Nos encontramos, en suma, con la mayoría de familias equipadas con casa propia -cuatro de cada cinco-, no obstante existir una parte a tener en cuenta -una de cada diez- que no la posee (tabla 92). Si tenemos presente que son casi todas ellas familias con varios hijos, radicadas bastante es en un habitat rural -donde el tamaño de la vivienda es por lo general mayor-, la extensión de esta casa es muy afín a la de las clases sociales (medias-bajas) que constituyen básicamente la muestra: mayoría de hogares familiares comprendidos entre 60 y 120 m² (tabla 91).

En una sociedad como la española, caracterizada en su proceso modernizador por la extensión del consumo ostensible, éste se convierte en un índice bastante claro de clase social, siempre y cuando se considere que también el consumo es diferencial para cada clase social. Las familias de la muestra consumen amplia y desigualmente. Así, una alta proporción de las mismas -para éste y los siguientes datos ver tabla 92- tiene, además de piso propio, teléfono y automóvil, indicado-

res todos ellos que dicen poco acerca de la clase social en nuestra sociedad. Sin embargo, en objetos tales como TV color y calefacción, los porcentajes se reducen notablemente, dejándose sentir la presencia de economías modestas entre los alumnos encuestados. Hay otros elementos materiales expresivos de una más selectiva elección cultural de las comodidades del hogar, tales como los libros y la música técnicamente reproducida; en estos casos, las familias que las tienen se reducen más -una de cada tres-. Un aparato como el «lavavajillas» puede revelar-nos algunas peculiaridades de estas familias. Como símbolo de bienestar, este artefacto ha contado poco, ya que su función quedaba anulada por otra más ideológica, la que la mujer venía desplegando como «ama de casa» en la división sexual del trabajo. Tan sólo en aquellos medios -y no en todos- donde la mujer se incorpora al trabajo extradoméstico adquiere pleno sentido la máquina en cuestión. Pues bien, que únicamente una de cada diez familias de la muestra tengan «lavavajillas» sugiere, además de limitaciones económicas -que no han actuado en el caso de objetos más valiosos y que sin embargo poseen-, la existencia de una vigorosa ideología femenina. No es casual que sean estos los medios en donde mayor presión parece existir entre las mujeres para que se embarquen en una carrera estereotipada de «femenina».

La posición familiar tiene una proyección decisiva en la continuidad de la socialización realizada por las instituciones educativas, de modo fundamental en el tipo de centro que se escoge para los hijos. La autoimagen del grupo familiar está presente a la hora de decidir qué van a estudiar y *dónde* los hijos. Quedó de manifiesto más arriba la conexión entre un tipo de estudio -el Magisterio- y las clases medias-bajas. Ahora trataremos de establecer algún tipo de relación entre tales estratos y la modalidad de enseñanza que frecuentan. La mayoría de los alumnos encuestados asiste a centros estatales, si bien en la enseñanza privada se encuentra un porcentaje bastante significativo: más de un tercio del total (tabla 83). El porcentaje de los que van a centros de la Iglesia se mantiene prácticamente idéntico en EGB y BUP, síntoma del carácter unitario, envolvente y continuista de la enseñanza religiosa. Pero sobre todo destaca que en un medio cuyo nivel económico medio es limitado, se recurra a una enseñanza más costosa. Presumiblemente dos factores expliquen la situación. De una parte, la educación se ha visto en los años sesenta como un signo de distinción, siempre y cuando tuviese lugar en «colegios de pago»; nada de extraño tiene que la incorporación de las clases medias-bajas al consumo -de educación- se realizase al socaire de aquellos símbolos propios de la «cultura pecuniaria», aseguradores de un distanciamiento objetivo de la anterior posición de penuria. De otra parte, no ha de soslayarse que la población a la que nos referimos es predominantemente femenina, siendo ella la destinada -por distinción y por moral- a la enseñanza religiosa, aseguradora de la real emergencia del «espíritu» y «virtudes» acordes con su sexo.

No se reduce la influencia familiar al tipo de centro al que envían a sus hijos; se ejerce también y más eficazmente a través de las condiciones materiales y psicosociales del hogar y del *habitat*, especialmente aquéllas con una incidencia más directa en el estudio y sus exigencias. La información que al respecto hemos obtenido cubre varias vertientes de tales condiciones. En primer lugar, el tipo de residencia durante el curso, que para la muestra es mayoritariamente el hogar

familiar (tabla 75); tan sólo un tercio vive fuera del mismo, aquél que se ha desplazado de su población de origen para estudiar. En este grupo, la fórmula de residencia más extendida corresponde al piso compartido -uno de cada dos vive así-, en tanto que residencias más costosas y escasas -como el Colegio Mayor- apenas se utilizan. Pero sin duda el piso compartido ofrece como espacio para el desarrollo de la vida cotidiana un significado que no puede pasarse por alto: escapa a cualquier tipo de control, regla o norma -que se dan tanto en el hogar como en los Colegios y pensiones-, con la habituación a un estilo de vida más autónomo, relajado y liberal, que puede tener consecuencias sobre la eventual acción moral que el estudiante inexorablemente llevará a cabo como profesor. Desde este punto de vista, la vida cotidiana que acompaña al estudio en el caso de quienes así viven puede favorecer actitudes y valores alejados del sistema normativo conservador.

Dentro de cada una de estas modalidades de residencia, ¿qué espacio se les reserva a los estudiantes para su actividad central? La mitad de ellos (tabla 76) afirma que dispone de habitación propia, mientras que los demás emplean espacios diversos: habitaciones compartidas, no tienen lugar fijo para el estudio o lo hacen cada vez en sitios diferentes; están también quienes estudian en bibliotecas, que son, desde luego, muy pocos (el 4 por 100). Esta baja proporción de frecuentadores de bibliotecas es un índice de la escasez de ellas y también del bajo nivel lector de los estudiantes, que se limitan a los libros que pueden adquirir por sí mismos. Si tenemos en cuenta la penuria de las bibliotecas privadas -cuando las hay y con las excepciones de rigor-, más todavía en un sector social con un bajo nivel cultural, puede inferirse que el material de trabajo casi exclusivo de estos alumnos se circunscribe a apuntes y libros de texto (ver tabla 30).

Ahora bien, desde un punto de vista estrictamente material, los alumnos que viven solos en un piso son quienes mejor están: disponen de habitación propia y regularmente van a bibliotecas (tabla 118). La familia, cuando con ella se vive, facilita también el estudio al proporcionar a un estudiante de cada dos un espacio individual; es, sin embargo, la que también obliga más a la trashumancia espacial para estudiar -casi uno de cada cinco que residen con su familia ha de hacerlo-. Los Colegios Mayores, al estar dotados de bibliotecas, permiten sin duda unas condiciones más facilitadoras del estudio, aunque los allí residentes prefieren mejor hacerlo en su habitación, que en uno de cada dos casos comparten con otro.

En estrecha dependencia de la clase social y las posibilidades culturales que brinda se encuentra otro atributo de la población estudiantil: simultanear o no trabajo y estudio. No es necesario insistir en las particulares condiciones que afectan a una u otra situación, especialmente por lo que se refiere al tiempo libre y al contacto con la cultura extraacadémica y sus derivaciones para el estudio mismo. Pues bien, en el caso de los estudiantes de Magisterio, un porcentaje elevado -próximo a la cuarta parte- trabaja y estudia (tabla 72). Una proporción tan considerable de alumnos trabajadores expresa que en las Escuelas de Magisterio que analizamos se matriculan personas que, a pesar de tener ya un trabajo, esperan obtener una promoción (objetiva y o subjetiva) a través de estos estudios. De ser cierta tal hipótesis, tendríamos la confirmación de que el Magisterio

sigue conservando un rango distintivo entre los estratos inferiores de las clases sociales. También pudiera ser que este ciclo académico sea utilizado como puente para el arribo a la Universidad por quienes al trabajar encuentran más dificultades para pasar la selectividad y los primeros cursos de los centros superiores. En todos los casos, este alumnado tiene seriamente comprometidas sus posibilidades de dedicación al estudio y el desarrollo de actitudes ociosas hacia el saber.

El círculo de amigos es bastante similar a lo que los estudiantes son (tabla 77). Uno de cada dos sólo estudia; uno de cada cinco estudia y trabaja, y uno de cada diez trabaja. Este cruce de círculos homogéneos es exponente de la importancia de las afinidades a la hora de formarse agregados sociales; es también revelador de las distancias sociales que implica la división social del trabajo: se produce una segregación entre estudiantes y trabajadores. El estudiante, más si lo es de un ciclo que desemboca en una profesión de carácter intelectual, discrimina dentro de su propia clase social a los amigos en función del rol que él cree estar destinado a desempeñar, eligiendo a aquéllos que en ese momento tienen posición social análoga.

Aspecto éste que queda mejor perfilado si se tiene en cuenta *la procedencia de los amigos* (tabla 78). Prácticamente *la mitad son compañeros de la Escuela*, algo más de una quinta parte amigos de la infancia y una décima vecinos del barrio; amigos compañeros del trabajo no pasan del 3,30 por 100. Si confrontamos éstos con los precedentes datos, observamos que entre los diversos espacios sociales en donde el alumno establece interacciones, va cribando diferenciadoramente a los individuos que habrán de constituir el círculo de los íntimos. La Escuela es, sin reservas, el ámbito más privilegiado para la amistad, puesto que es allí donde abundan los iguales. La infancia continúa presente en la juventud, aunque parece tender a convertirse en una categoría residual. El barrio, el habitat residencial, no tiene un peso importante, en correspondencia con el significado urbano del mismo (su carácter artificial) o como consecuencia del alejamiento material y psicológico del estudiante rural de su entorno. El dato más revelador es que *el trabajo es el medio que menos propicia la amistad*; tal vez porque en él sólo se pone en juego la parcela personal exigida por la especialización profesional, reservando a la esfera privada el mundo de los afectos; quizá porque ese trabajo es visto como una actividad secundaria y episódica que se quiere superar precisamente por medio del estudio. Es lógico que en este caso los amigos se encuentren allí donde se tienen puestas las expectativas. Una vez aquí, parece que con quienes es más fácil entablar relaciones amistosas es con personas que comparten un proyecto vital similar, esto es, trabajar y estudiar. En definitiva, factor determinante en la selección de amigos parece ser el estudio: de hecho, los porcentajes de amigos que estudian equivalen a la suma de amigos de la Escuela, de la infancia y del barrio. Todo indicaría que los amigos que perduran del pasado y los que se encuentran en el vecindario son filtrados por la cualidad de dedicarse a estudiar. *Amistad*, pues, típicamente *endogrupal* entre los estudiantes.

Sea porque muchos trabajan y estudian, sea debido a la organización de los estudios de Magisterio, los estudiantes encuestados confiesan disponer de *poco tiempo libre* (tabla 48). La mayoría de ellos -alrededor de dos tercios- dice tener entre 4 y 1 horas diarias. Por el contrario, un porcentaje algo mayor dedica a

actividades escolares entre 8 y 4 horas al día. Ello representa para un grupo notable de alumnos que tienen pocas oportunidades, al margen de la Escuela, para practicar otras actividades culturales. Además, las obligaciones académicas suelen ocupar buena parte del tiempo libre de los estudiantes: según sus respuestas (tabla 50), la mitad de ellos estudia diariamente temas de clase en su tiempo libre, actividad que junto con conversar con amigos es la más habitual. Si añadimos a ello que los amigos son principalmente compañeros de la institución escolar en donde están (tabla 78), podemos calibrar la duradera influencia de la misma a lo largo del ciclo diario de la vida estudiantil.

Mas retornemos al tiempo libre. ¿Cómo es invertido por los estudiantes? Aparte las dos actividades ya mencionadas y relacionadas con la Escuela, ocupan sus ratos de ocio con medios que no difieren sustancialmente de los empleados por el conjunto de la sociedad en que viven (tabla 50). Así, «oír la radio» y «ver la TV» se encuentran entre sus pasatiempos predilectos. «Pasear» es otra distracción frecuente, que suponemos ha de ser cauce de relaciones amistosas o amorosas. Ocupaciones más individuales -tales como «leer la prensa» o «escuchar música»- tienen también un lugar destacado, si bien por debajo de las anteriores.

Analizando el repertorio de actividades de ocio de acuerdo con diversas unidades espacio-temporales (tabla 50), se constata que son predominantes aquéllas que están a disposición en el propio domicilio (TV, radio, música, prensa), en detrimento de otras externas o que requieren un mayor esfuerzo selectivo (museos, teatros, exposiciones, conciertos). Una serie de actividades tiene un ritmo temporal muy regular: diariamente «conversar con amigos», «estudiar temas de clase», «oír radio» y «ver la TV»; semanalmente «leer la prensa» y «pasear»; mensualmente «ir al cine», «ir de compras» y «leer libros»; alguna vez al año «visitar museos», «ir al teatro» y «asistir a exposiciones». En todos los casos prácticamente uno de cada dos estudiantes realiza esas actividades con la frecuencia expresada. Sorprende que en un grupo que se ha confesado por mayoría católico -dos tercios- las prácticas religiosas ocupen un lugar tan discreto: menos de un tercio del total asiste a ellas semanalmente, mientras que una proporción similar lo hace alguna vez al mes o al año y un mayor número no asiste nunca. Este y otros indicadores que iremos examinando nos ponen en la pista de que estamos ante un colectivo en el que las creencias religiosas tienen un carácter más nominal que real; que su religiosidad es producto de su adscripción a un medio familiar que la ostenta, pero sin llegar siquiera a conservar los imperativos culturales más elementales. Esta disimetría entre lo ideológico -en términos religiosos- y la práctica social de los estudiantes implica que en ellos también ha prendido la modernización secularizada y, por tanto, también es posible desvincular su futura práctica profesional de sus connotaciones religiosas, situando la legitimidad educativa en una esfera desligada de la religión.

Por lo que a su tiempo libre respecta, podemos afirmar que, globalmente, los estudiantes siguen pautas de comportamiento homologables a los estándares de las clases medias: recurso frecuente a los medios de masas salpicado de vez en cuando por el consumo de una cultura más selectiva. Manifiestan también un bajo nivel lector, común al resto de nuestra sociedad -la lectura de libros es ocasional, ocupación que se hace alguna vez al mes o al año, para dos de cada tres

estudiantes-, extremo éste de enorme trascendencia si se considera que a ellos ha de corresponder inculcar y modelar los hábitos lectores en las nuevas generaciones.

Una última precisión sobre la lectura. Hemos expuesto antes que los estudiantes leían en su tiempo libre sobre todo apuntes de clase (tabla 50). Otras preguntas nos han proporcionado perfiles más netos sobre el asunto. Una mayoría de alumnos muy alta -el 86 por 100- dice leer libros que no tienen el atributo de ser libros de texto. Es sintomático, sin embargo, que preguntados sobre el contenido de estas lecturas no contesta gran parte de ellos -el 74 por 100-. Es de pensar que no se trata de un olvido fugaz, sino de que leen en realidad menos de lo que dicen; cultivan su autoimagen -al fin de cuentas viven en la academia- de personas preocupadas por las letras, pero puestos en el brete de concretar esas valoraciones ideológicas descubren el carácter de las mismas. De hecho, al pedirles que nos dijese si en el último mes habían leído alguna obra de literatura, contestaron afirmativamente aun menos -casi un 20 por 100- que en el caso precedente (tabla 49). Ponderando una con otra respuesta se saca la inevitable verificación de que leen menos de lo que declaran, y de que sobre todo leen obras de literatura que se han recomendado en las asignaturas específicas (una pregunta cuyos datos no figuran en el «Apéndice» pedía el título de la obra leída: la distribución de títulos tendía a acumular los mismos según Escuela y turno; expresión inequívoca de que leen a impulsos de las exigencias docentes y por el correlativo carácter obligatorio de las mismas).

Las recíprocas implicaciones de lo material y lo cultural vuelven a hacer acto de presencia en el tema de la lectura. De entre los diversos factores que la estimulan, los que tienen más peso específico son el ambiente familiar y la práctica escolar; y con ellos la biblioteca expresa objetivamente la atención que se le presta. Siguiendo las indicaciones de los estudiantes, descubrimos que los modos más extendidos de acercarse a los libros son en orden preferencial la compra, el préstamo de los amigos y las bibliotecas públicas (tabla 47). Por otro lado se comprueba (tabla 111) que los estudiantes que no se limitan a la lectura de textos obligados, los consiguen preferentemente de su familia, de sus amigos o los compran; mientras, el estudiante apegado a la rutina del libro de texto recurre ante todo a las bibliotecas (de la Escuela y públicas). De donde se desprende que *las instituciones académicas en cuestión fomentan poco la lectura libre; en contrapartida, el círculo social inmediato es el que contribuye decisivamente a la creación de hábitos de lectura*. Dado que este círculo es para la muestra investigada de una cierta carencia de cultura académica y presumiblemente literaria, hay que concluir que difícilmente aportarán estos alumnos un capital cultural activo a sus usos profesionales.

3. *Trayectoria académica*

Los efectos que se derivan de ser miembro de una constelación cultural particular se sitúan preferentemente en el ámbito de lo que se pide y se espera de cada sujeto, al hacer emerger, oscureciendo o encubriendo otras, ciertas parcelas

de la vida social como significativas para la biografía personal y también colectiva. Tres esferas relevantes para esclarecer este juego de reciprocidades atraen nuestra atención. En primer lugar los logros académicos, a continuación las motivaciones y expectativas, por último la estructura ideológica. Lo más recurrente ha sido, en el análisis de las clases sociales, centrarse en el último punto, como si la ideología agotase prácticamente el contenido simbólico de las clases sociales. Aquí partimos de un supuesto diferente: la ideología --especialmente la expresada en lo político-- es menos relevante que otras dimensiones de la existencia individual y social, más fuertemente determinadas por la estructura de clases. Algunas de ellas veremos en este y siguientes apartados.

Prioritariamente ha de analizarse la trayectoria de un grupo social a lo largo del sistema de enseñanza. Para el caso de los estudiantes de Magisterio utilizamos tres indicadores principales: 1. si estudian (o han estudiado) otra carrera distinta de la actual; 2. en qué materias han obtenido mejores calificaciones; 3. cuál es la media de su expediente durante una serie de cursos. Todo ello lo pondremos en relación con su origen social y cultural.

Los estudiantes de la muestra lo son casi exclusivamente de Magisterio, esto es, no han hecho o hacen otros estudios (tabla 22): únicamente uno de cada diez ha estudiado o está estudiando en algún ciclo superior distinto. Ciertamente la simultaneidad o acumulación de estudios se da allí donde las condiciones económicas y culturales lo permiten. No parece ser este el caso de las clases medias-bajas ni de unos alumnos que en una elevada tasa trabajan.

Es oportuno, no obstante, traer a colación dos factores que complementan lo anterior. De un lado, al Magisterio recurren también alumnos que no pudieron proseguir los iniciados estudios en Facultades, que abandonaron por una carrera más corta: un cuarto de los alumnos que ha estudiado antes en otro centro lo ha hecho en Facultades (tabla 22); bien podría tratarse de una cohorte de fracasados. De otro lado, son muchos los estudiantes que esperan, por mediación del Magisterio, acceder a la Universidad de ciclo largo (tabla 24). Confirmación por enésima vez del carácter clasista de las Escuelas de Magisterio, entendiendo por «clasismo» el carácter de institución reservada a sectores sociales muy concretos, aquéllos que no pueden (económica o intelectualmente) ir más allá. Esta peculiaridad influirá indudablemente en el funcionamiento mismo de la institución, en su horizonte intelectual y en sus perspectivas sociales; de igual modo se dejarán sentir sus efectos en la enseñanza básica. Las Escuelas de Magisterio se mueven -y no sólo por lo que su estructura sea, sino por imperativos emanados del sistema social en donde actúan- dentro de un horizonte difícilmente estimulante.

A esta modalidad de estudios arriban alumnos con logros muy marcados en el curriculum escolar. Efectivamente, la gran mayoría se encuadra en el sector de lo que convencionalmente se conoce por «letras», al menos son asignaturas de esta orientación -Literatura, luego Historia- las que acumulan los mejores resultados en Bachillerato y C.O.U. (tabla 38). Por el contrario, no llegan a un tercio los que el éxito más acentuado lo obtienen en ciencias exactas y naturales. Todo ello desvela que estamos ante clientelas afines, al menos en gustos escolares, a las que componían la vetusta Facultad de Filosofía y Letras. Bien es verdad que no

podemos extrapolar sin más de las calificaciones del Bachillerato las preferencias intelectuales; no tienen por qué coincidir; pero el dato señala una tendencia bastante acusada de los estudiantes de Magisterio a destacar -académicamente- en las letras, y ello les habría llevado, en caso de haber optado por un centro superior, por aquella institución más en consonancia con su *background* académico.

Las notas escolares constituyen, pese a su carga arbitraria y contingente, un indispensable indicador de las posibilidades de un grupo social en términos de logros académicos, así como son expresión de la acción de filtros seleccionadores -no tanto porque prejuzguen el resultado de un examen específicamente selectivo, cuanto por fomentar autoimágenes, yo-sociales recubiertos por el atributo de la «valía» o la «incapacidad» para el estudio, la «inclinación» a una u otra carrera; de ahí proceden prognosis orientadoras que marcarán muy consistentemente el ulterior desarrollo del estudiante como tal. Por los datos de que disponemos, no parecen repartirse al azar, al menos en las Escuelas comprendidas en la muestra, los expedientes académicos de los estudiantes. En otras palabras: a estos centros vienen sujetos con *notas medias bajas en C.O.U. y especialmente en selectividad* (tabla 39), independientemente del tipo de enseñanza en donde han cursado la EGB y el BUP (tabla 106). La selectividad, que sólo han pasado los alumnos de 1.º curso de la muestra, rebaja sensiblemente el resultado académico alcanzado en C.O.U. *El promedio obtenido en este curso tiende a reproducirse en los dos años primeros de la Escuela, lo cual dice mucho acerca de la regularidad académica con que se comporta este grupo.* ¿Es legítimo deducir que es su adscripción a la clase media-baja la razón última de este rendimiento? La respuesta podría ser afirmativa si se tratase de una cohorte no previamente seleccionada; pero en este caso estamos ante alumnos de origen social particular, que no representan, sin embargo, a todos los de su estrato.

Es posible enfocar la dependencia clase social-rendimiento académico, por lo que a los estudios de Magisterio se refiere, desde una óptica más significativa. Disponemos, en primer lugar, de la distribución de notas de C.O.U., según la profesión del padre (tabla 107). A partir de esta información es posible establecer una doble estratificación: Las más altas notas corresponden a las clases media-baja y baja, y los peores resultados a las clases media-alta y alta. ¿Qué se desprende de esta relación? Parece claro: Ha tenido lugar una selección en virtud de la cual los hijos de las clases altas eligen el Magisterio *si* tienen un bajo nivel de logros académicos; por el contrario, los sectores sociales subalternos llegan a estos estudios con un previo expediente más brillante. La interpretación que se impone es la ya sostenida en otros lugares de este libro: *estudiar Magisterio es visto como promoción por los estratos más desfavorecidos; en los mejor situados, cursar tal carrera es más bien el último recurso de los que fracasan en otras empresas escolares de más alto prestigio.*

Una vez en la Escuela de Magisterio, la distribución social de las notas observadas en C.O.U. no se mantiene tan perceptiblemente, repartiéndose más aleatoriamente (tablas 108 y 109). No obstante, *las mejores notas siguen produciéndose entre las clases media-baja y baja.* Esta fidelidad hemos de entenderla en su justo sentido: el alumno que procede de capas sociales

deprimidas -sobre todo culturalmente- y consigue franquear las barreras selectivas del sistema de enseñanza, es posiblemente el que mejor se adapta a sus exigencias, pues en aquél se condensan todas sus expectativas culturales y puede que hasta vitales. Los sectores medio y alto suelen tener una actitud más despreocupada hacia un modo de vida -el escolar- que en no pocas ocasiones nada nuevo ni excitante aporta al cosmos familiar. Estos alumnos son los que pueden tomarse también a la ligera su historial académico, ya que no es el mismo la única vía social para la promoción biográfica.

En definitiva, el expediente académico, unido a la clase social, parece jugar un papel de primer orden a la hora de elegir la carrera de Magisterio. Si en general a ella acceden alumnos de resultados mediocres, éstos descienden más a medida que ascendemos por la jerarquía social. Por cuanto es legítimo afirmar que la clase social interviene decididamente en la determinación del rendimiento escolar, pero en un sentido singular: primeramente, seleccionando cualitativamente los sujetos que optan por el Magisterio (con «buen» expediente los de estratos bajos, con «mal» expediente los de los altos), provocando después un rendimiento diferencial favorable a los alumnos de clases bajas. *Todo se concita, creemos, de modo que el sistema de enseñanza convence, con su específica manera de hacerlo -las notas-, a aquellos a quienes les están reservadas determinadas posiciones académicas y profesionales, de que esa es su inevitable suerte.*

4. *Motivaciones para el estudio y expectativas profesionales*

La elección de un particular ciclo escolar pone en marcha los específicos mecanismos sociales inherentes a cada posición social. Por de pronto, en aquella decisión entran a formar parte las expectativas familiares, la autoimagen del sujeto construida en los procesos de socialización, los previos veredictos del sistema de enseñanza y las escalas de *status* profesionales. El origen social, en suma, subyace en las elecciones -sociales- que los individuos toman.

El tipo de estudios que estamos analizando presenta además la particularidad de desembocar en una práctica social muy definida, la profesión de maestro, de hondas connotaciones históricas e ideológicas, tal como se expuso en otro capítulo. Si hemos comprobado que a esta carrera llegan alumnos de un concreto origen social, obligado es pensar que se deberá a que en ella ven realizarse algunos de los ideales colectivos por los que se guían. Cierta clase de analogía y de simetría tiene que haber entre el aura de maestro y los prejuicios endogrupalés de los estratos de que se nutre.

Siguiendo las expresas manifestaciones de los alumnos encuestados, las razones que les inducen a preferir estos estudios se sitúan en torno a los dos agregados sociales de los que preferentemente proceden: las clases medias bajas y las mujeres. Son las características sociales de unas y otras las que impulsan a sus miembros para tomar tal decisión. Así (tabla 23), el motivo más comúnmente señalado -uno de cada tres lo hace- para decantarse por el Magisterio es «Porque me gusta tratar con niños», en donde se detecta la presencia de elementos relacionados con el rol tradicional de la mujer. En segundo lugar, los otros dos

motivos más extendidos en la conciencia colectiva -«Porque tengo vocación» y «Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad»-, esconden, bajo su imagen idealizada, la función moralizadora que se pide y espera del maestro. Como el sacerdocio, se cree -lo creen los actores implicados- que la docencia exige «vocación», «llamada» especial que en este caso se desacraliza para entenderla como una afinidad entre las «capacidades» y las tareas profesionales, que tiene como destino último servir desinteresadamente a los demás a fin de mejorar la sociedad. Esta visión moralizadora del mundo es muy propia de las clases medias, sostén y baluarte de la moral burguesa.

La variable sexo es altamente discriminatoria; son las mujeres quienes en una proporción casi doble a la de los hombres se deciden por el Magisterio porque les gusta el trato con los niños (tabla 94). Explícito indicador de que la educación básica es sobre todo una institución próxima y afín a la familia, a quien prolonga y sobre la que se proyecta. Es así señuelo para atraer a aquellas mujeres que previamente han interiorizado su papel sexual en la sociedad de clases, esto es, de cuidadoras de niños. De otra parte, hay que llamar la atención de que son las mujeres las que atribuyen a la educación una contribución menor al cambio social, de donde podría extraerse actitud más conservadora en ellas, a tono con su rol. En el caso de los hombres, aun señalando como razones dominantes la «vocación» y el «trato con niños» -en menor proporción siempre que las mujeres-, alegan otros impulsos más *materiales*: «En una carrera corta», «No pude matricularme en otro centro universitario», «Mi familia desea que me haga profesor de EGB».

No menos significativa resulta ser sobre las motivaciones de los estudiantes la población en donde estudian. Es Madrid, un espacio densamente urbano, la que arroja mayores porcentajes de alumnos cuyas preferencias por la docencia se basan en sus propiedades morales, en tanto que fuera de esta ciudad -con un mayor componente rural- abundan razones más terrenales (tabla 93), tales como el ser una carrera de ciclo corto o el no poder matricularse en otros centros. Varias conclusiones se desprenden de todo ello: primero, en los medios rurales, además de razones idealistas, hay mayor presencia de móviles económicos y de fuertes condicionamientos que impiden elegir entre Magisterio y otros estudios que casi nunca hay en la provincia. Además, al ser una carrera corta permite, superando el *status* de origen, tener acceso a rentabilizarla prontamente. Por otra parte, encontramos la confirmación de que la escuela y el maestro son, estructural e ideológicamente, un producto urbano, siendo en este medio donde mejor conserva sus «esencias». El joven rural parece ser más consciente de que su preferencia académica se debe a las limitaciones de que parte; el joven urbano actúa más de acuerdo con una «ética de la convicción».

El empleo de la clase social como punto referencial de estas motivaciones introduce mayores complejidades en el análisis (tabla 95). Las tres razones dominantes -«trato con niños», «vocación» y «mejorar la sociedad»- tienen el reparto siguiente entre las clases sociales: la alta y la media-alta se destacan por su inclinación al trato con los niños, en tanto que la baja y la media-baja dicen en más casos querer mejorar la sociedad; la clase baja, en cuanto a tener vocación, se aproxima a la clase alta. La tendencia general es, entre los estratos altos, de

predominio de justificaciones de corte psicologista («capacidad» para tratar con los niños); en los estratos bajos, son más activos móviles morales. Como ya hemos señalado, son estas últimas clases las que más compenetradas se hallan con la visión redentorista atribuida a la escuela por la moral burguesa.

Hay, empero, un quinto de alumnos que confiesa estar en las Escuelas de Magisterio no por lo que ellas son, sino por razones extrínsecas. Aunque pormenorizando los motivos de este grupo corremos el riesgo de perdernos en pequeños porcentajes, conviene no menospreciarlos, ya que revelan relaciones interesantes entre la estructura social y la elección de carrera. Así, son los alumnos de clase alta los únicos que manifiestan no haber sido presionados por la familia en la elección, mientras que los de clase baja son quienes más dicen haberla sufrido. Solamente estudiantes de clases media-baja y baja estiman que el Magisterio «es una carrera socialmente bien considerada», y alumnos de la misma procedencia son los únicos a quienes daba lo mismo matricularse aquí o en otro centro. Parece estar vigente en ciertos ámbitos de las clases subordinadas una imagen arquetípica del maestro que no se da en los estratos altos, y que sería el fundamento último de sus actitudes diferentes a la hora de aconsejar a sus hijos esta carrera como socialización profesional. Otro rasgo del que parecen adolecer las clases bajas es la indecisión entre sus miembros, una menor capacidad resolutoria en términos intelectuales, puesto que son ellos los menos expeditivos hacia las posibles alternativas de estudio, así como también reciben una mayor presión del grupo familiar para determinarse electivamente.

La decantación por unos estudios, sobre todo si son de índole profesional, implica cierto grado de expectativas pragmáticas sobre los mismos: la utilidad que de ellos se piensa o se cree poder obtener. La motivación que conduce a estudiar una carrera se enlaza directamente con las esperanzas puestas en la misma en el plano de la realización profesional. Consiguientemente se activan los supuestos sociales subyacentes en cada elección académico-profesional. Por otra parte, esta anticipación predictiva previa a la decisión académica condiciona el estudio mismo, en la medida que es percibido y revestido de significados acordes con la proyección práctica y simbólica (prestigio) de que se le dota. En fin, en el valor de cambio que se concede a unos estudios podremos encontrar también razones de su opción preferencial.

Disponemos, para la muestra de referencia, de datos muy elocuentes (tabla 24). Un poco menos de la mitad de la misma piensa dedicarse a ejercer la profesión docente al finalizar los estudios y un 15 por 100 no tiene decidido aún -es decir, cuando se hizo el trabajo de campo- nada. Comparando estas intenciones con las motivaciones (tabla 23), hallamos que en el plano de las autojustificaciones hay muchos más alumnos identificados con lo que estudian, que en el nivel de las valoraciones prácticas, ya que no todos los que han elegido gustosamente -según ellos- el Magisterio piensan ejercerlo. Esta discrepancia nos remite el hecho de la mezcla de motivos heterogéneos en toda conducta social y a la necesidad perentoria de legitimar lo que se hace, con independencia de la trascendencia vital que se le atribuye.

Conocidos los que establecen una línea sin solución de continuidad entre estudios y rol profesional, así como los indecisos, queda por saber los juicios

pragmáticos del resto (algo más de una tercera parte). Mayoritariamente -casi uno de cada cinco del total muestral- proyecta «Continuar estudios en otro centro universitario», y en menor medida «Trabajar en lo que salga». En el primer caso nos topamos, una vez más, con el papel, dependiente de las Facultades, que juegan las Escuelas de Magisterio: sin necesidad de selectividad para incorporarse a aquéllas -este trámite no lo pasaron los alumnos de 2.º y 3.º curso de la muestra-, con un techo de exigencias presumiblemente menor, las Escuelas son utilizadas por una parte del alumnado como plataforma para acceder a las carreras de ciclo largo. Para este grupo, las Escuelas son simplemente un primer ciclo -menos complejo- de Facultad y no un centro de estudios directamente vinculado a una profesión.

Quienes piensan, al dar por finalizados los estudios, «Trabajar en lo que salga», constituyen un grupo heteróclito en donde pueden coexistir sujetos que desean tener sin más un título académico, el que fuere, con otros atenazados por el riesgo del paro, que desean trabajar inmediatamente en cualquiera de las posibilidades que se les ofrezcan.

Más estas expectativas adquieren todo su sentido estudiadas en función de otras variables. Empecemos por la clase social (tabla 97). El estrato alto es el que tiene una imagen anticipada del futuro más nítida: en él se incluye la proporción más alta de alumnos cuyo propósito es o bien ser profesores o bien continuar estudiando en otro centro universitario. En las clases medias se prodigan sujetos indecisos o proclives a proseguir los estudios. La clase baja se acerca a la alta en lo que concierne a la lógica continuidad profesional de los estudios de Magisterio, a la media-baja en «Trabajar en lo que salga» y a las clases medias en general en la irresolución. *Los estratos sociales de donde salen las clientelas numéricamente más altas del Magisterio tienen como proyecto ejercer aquello para lo que estudian y, de no ser así, pretenden la rentabilidad inmediata del título por otras vías laborales*, rebajando sensiblemente las expectativas de continuidad de estudios más largos. No obstante, en todas las clases sociales ha prendido un activo deseo de no limitarse a una carrera universitaria menor.

La utilidad de la variable sexo es más discriminativa (tabla 97). Más de la mitad de las mujeres encuestadas esperan ser profesoras; por el contrario, sólo dos de cada cinco estudiantes varones tienen esa esperanza, incrementando respecto de las mujeres la intención de continuar estudiando. No pecamos de reiterativos al recordar que éste es un oficio socialmente definido como principalmente «de mujeres», y que un móvil predominante radica en el deseo de «tratar con niños». Congruentemente, son las mujeres las que más a gusto parecen sentirse en este clima, y las que encuentran una coherencia más elevada entre los estereotipos sociales, sus expectativas y las prácticas sociales a que aquéllas les conducen. De este modo, la socialización anticipadora del rol profesional que son los estudios de Magisterio, parecen actuar reforzando el capital social que las mujeres aportan, y de un modo más aleatorio sobre los hombres.

El *habitat* en donde se realizan los estudios incide, aunque no demasiado, en el campo de las expectativas. Ahora bien, algunas tendencias emergen a partir de este criterio (tabla 96). Los «madrileños» se orientan más hacia la práctica

docente o hacia la continuidad de los estudios; los alumnos de otras provincias basculan más hacia la indecisión o la aceptación de cualquier trabajo.

La acción socializadora de la institución escolar en donde se encuentran moldea también las esperanzas de futuro. Los alumnos del curso primero (tabla 96) son los que más confían en llegar a ser profesores; confianza o deseo que sensiblemente se reduce en los cursos siguientes. En el último de todos, próximo ya el final de su «pasaje» estudiantil, la actitud abierta a trabajar en cualquier terreno gana adeptos. El curso intermedio se caracteriza por florecer en no resueltos o en dispuestos a seguir estudios en otra parte. El paso por la Escuela parece que atempera las iniciales esperanzas. Varios factores podrían actuar (riesgo de desempleo, necesidad perentoria de autonomía económica, etc.), pero sin duda la Escuela concreta teórica y prácticamente el atractivo -o su falta- de la profesión elegida, ajustando o desajustando motivaciones y expectativas.

5. *Actitudes y valores sociales*

El conjunto de supuestos, valores y creencias que sustenta el grupo de estudiantes de Magisterio posee una singular importancia por cuanto no se trata de un repertorio de carácter privado o limitado a su grupo de origen, sino que se proyectará sobre el proceso socializador en que intervienen, desbordando en consecuencia la reproducción endogrupal. Actitudes y valores que provienen de las clases sociales de donde se extraen los alumnos, pero también de la práctica educativa que en la Escuela se lleva a cabo, especialmente en el campo de la ideología vinculada al oficio de maestro. Conviene advertir, no obstante, que tenemos que proceder con cierta vigilancia para evitar caer en simplismos o reduccionismos a que se es tan proclive en el dominio de la ideología, muy particularmente si ésta se refiere a la enseñanza básica y a las clases medias bajas. La realidad es, como veremos, más compleja y contradictoria que los sobados prejuicios dominantes en ciertos círculos teóricos.

Metodológicamente, el análisis de este apartado se desarrolla en torno a tres núcleos de indicadores: 1. indicadores sociales, 2. indicadores políticos, y 3. indicadores educativos. En los tres consideramos activas normas emanadas tanto de la clase social cuanto del sistema de enseñanza. En cierto grado éstos son también indicadores mostrativos del progresismo/conservadurismo de las clases medias-bajas y del ciclo escolar objeto de este libro. Son, por último, descriptivos del capital socio-cultural y político que las nuevas promociones de maestros aportan a la enseñanza, y por lo mismo base de toda prospectiva de las posibilidades innovadoras y de cambio en el tramo primero del sistema de enseñanza.

Se ha señalado en otro lugar la preponderancia de alumnos que se declaran católicos (tabla 84): prácticamente tres de cada cuatro confiesan serlo. Establecimos igualmente que el aura moral de la profesión podría tener que ver con la atracción que la misma ejerce sobre los creyentes. Este primer e importante rasgo de la muestra no es, como pudiera creerse, determinante del mundo axiológico en que los estudiantes se mueven. Porque las actitudes y valores confesados en el

campo social son sustancialmente divergentes de su fe; tal vez por ello esta fe sea más que nada *un componente residual*, formalmente confesada pero en poco o nada operante sobre hábitos y juicios valorativos. Vimos ya que la misma apenas si se traducía en prácticas religiosas. Ahora comprobamos que sobre la ideología influye aún menos.

Efectivamente, estos estudiantes tienen, *grosso modo*, un esquema de valores acordes con una sociedad moderna y secularizada (ver tabla 59). Para referirnos, de momento, a aquéllos que tienen que ver más con la moral, diremos que la inmensa mayoría -más de dos tercios- está de acuerdo con el divorcio; más de la mitad es favorable a unas «relaciones sexuales libres»; otro tanto es indiferente o está en desacuerdo con el matrimonio religioso; más de la tercera parte acepta la homosexualidad, hacia la que es indiferente cerca de la mitad de los encuestados; en fin, un porcentaje significativo (30 por 100) está de acuerdo con el aborto, cuestión respecto de la cual se da el mayor alto grado de rechazo -uno de cada dos- y el menor de indiferencia -uno de cada diez-. Incluso son prodivorcistas muchos de los que aceptan el matrimonio religioso; un dato elocuente de la pérdida del carisma con que esta institución ha sido dotada por la Iglesia. La escasa representación de sectores contrarios a la homosexualidad o a las relaciones sexuales libres fortalece si cabe más la ruptura de la concepción católica del matrimonio como única institución legítima de unas relaciones sexuales cuyo objetivo es la reproducción biológica. Distanciamiento entre la ideología religiosa formalmente profesada y los valores morales en uso que evidencia lo engañoso del análisis que se conforma con los simples nominalismos ideológicos (ya sean religiosos, políticos o de cualquier otra índole), sin penetrar en los marcos de referencia constitutivos de la vida cotidiana. Y, obvio es en este caso, los estudiantes se rigen por normas que están del lado de la modernidad.

Pero no sólo esta modernidad impregna las normas morales de los aspirantes a maestros. Así, sus escalas de prestigio profesional ofrecen una imagen alejada del modelo tradicional. Preguntados por la valoración subjetiva que concedían a una serie de profesiones (tabla 62), han señalado con la más baja puntuación posible al «militar» y luego al «sacerdote», dos oficios secularmente distinguidos y fundamentales de la estructura tradicional española. Los valores inherentes a una y otra forma de vida están en franco retroceso depreciativo, hasta para aquéllos que también dentro de esa misma tradición eran temidos -o podrían aspirar a serlo- como bastiones de un cierto código moral y simbólico. Después de estos oficios del «honor y la fe», los peor considerados son los que se refieren a trabajos manuales («jornales», «fontaneros»), seguidos de «empleados administrativos» (un trabajo no manual pero de escasa cualificación). Una posición intermedia ocupan los «banqueros», profesión para la que cuenta mucho el *status* adscrito y posiblemente menos los méritos personales; profesión, por lo demás, de muy difícil acceso para las clases medias-bajas. En primera fila figuran actividades que exigen carreras académicas previas y que tienen un carácter «orgánico» -en el sentido *gramsciano*- en la sociedad contemporánea. Así, lugar destacado ocupan el «profesor de EGB» -una clara traslación al dominio valorativo de las autolegitimaciones- y el «diputado», a quienes siguen el «abogado» y el «periodista». Cuatro subsistemas parecen adquirir especial relieve, consecuentemente,

ante estos estudiantes: la enseñanza, la política, la justicia y los medios de masas. Sectores todos ellos muy representativos de la organización social de las sociedades capitalistas avanzadas. Los juicios de valor de los encuestados revelan, por lo demás, una completa interiorización de las jerarquías sociales emanadas de la división del trabajo, al conferir un rango mayor al intelectual; valor éste en donde se percibe la impronta del sistema de enseñanza con sus cribas selectivas y diferenciadoras: los que elimina prontamente -porque «no valen»- son destinados a oficios manuales; los retenidos -porque «valen»-, como es el caso de los sujetos de la muestra, son promocionados al superior oficio de la inteligencia.

Cierto que si es ésta la escala preeminente, hay otras en activo menos extendidas pero representativas de las fuerzas tradicionales que persisten en este alumnado. Nos referimos a un grupo muy constante cuantitativamente -una décima parte del total- que privilegia al «banquero», al «militar» y al «sacerdote». Quizá sea aquí donde de un modo más decantado tengan vigencia las pautas y valores más conservadores de nuestra sociedad.

Cuestión como ninguna otra para hacer aflorar el progresismo/conservadurismo en las actitudes sociales es la opinión hacia la mujer. En aspectos como el divorcio y el aborto, según expusimos, los estudiantes son, colectivamente considerados, moderadamente progresistas. Otra dimensión muy indicativa de sus valores -con repercusiones inmediatas sobre la práctica docente- es la imagen que de la mujer tienen en la división sexual del trabajo. A este efecto les fue ofrecida una relación de profesiones y se les pidió que señalasen en cada una de ellas si era adecuada para las niñas, para los niños o para ambos. Las respuestas (tabla 61) reflejan una muy pequeña, pero significativa, desigualdad sexual en la distribución de las profesiones. Hay, según ellos, oficios que claramente se adscriben más a mujeres que a hombres: tal sucede con el «servicio doméstico» -uno de cada dos para los niños, cuatro de cada cinco para las niñas- y el «secretariado» -tres de cada cinco para los niños, cuatro sobre cinco para las niñas-. Otras profesiones son más específicamente masculinas: «conserje» -cuatro de cada cinco para niños, tres sobre cinco para niñas- y «policía» -casi cuatro sobre cinco para niños, uno de cada dos para niñas-. En todos los casos *el reparto profesional entre roles sexuales diferenciados tiene lugar por abajo de la pirámide ocupacional*: los puestos que, en general, menos cualificación demandan, son los que con nitidez meridiana se atribuye a un sexo o al otro.

En la cúspide de la escala profesional, el reparto tiende a ser más igualitario, no obstante persistir diferencias en función del sexo. Ocupaciones como «profesor de universidad» y «médico» se asignan muy poco más como adecuadas para los hombres que para las mujeres. Otras, «profesor de EGB» y «ATS» son, sobre todo la última, empleos más idóneos para las mujeres. En resumidas cuentas, continúa activa, pero mitigada, la ideología patriarcal, aunque hemos de matizar esta afirmación del modo siguiente: *A medida que una profesión requiere de estudios para su ejercicio, la división sexual tiende a minimizarse*, lo que podría significar que el trato de igual a igual que chicos y chicas mantienen en la enseñanza desdibuja las diferencias de rol atribuibles al sexo. Cuando se trata de profesiones ajenas a sus expectativas -casi siempre por estimarlas por debajo de ellas- o que se vinculan a su experiencia familiar, sale a relucir con más vigor la

diferenciación sexual. Así enfocada la cuestión, la coeducación puede haber constituido una práctica niveladora y disolvente de los arquetipos endrogrupales.

Hacia la libertad de expresión -con sus correlativos de libre pensamiento y difusión sin trabas del mismo- los estudiantes son abiertamente favorables. Interrogados sobre la censura (en medios de masas y espectáculos), cuatro de cada cinco están en desacuerdo con la misma (tabla 59), y sólo uno de cada diez la acepta. Es un síntoma más de un claro talante abierto y flexible relativo a la vida cultural e intelectual de la sociedad; característica sumamente importante en un grupo cuya misión particular ha de ser el cultivo de la inteligencia y la moral en niños y adolescentes.

Es el capítulo de las actitudes y creencias políticas de los estudiantes el que se corresponde de manera más homogénea con la configuración actual del espacio político de la sociedad. La casi totalidad de ellos -nueve de cada diez- es de convicciones democráticas (tabla 51), con una exigua proporción de no demócratas. Actitud positiva hacia la democracia que reparte sus preferencias (tabla 52) entre fórmulas políticas como -en orden preferencial- el «socialismo» y la «monarquía» (más de un tercio del total muestral) y en menor grado la «república» (algo más de una décima parte). Un pequeño grupo (el 3,70 por 100) se decanta por la «dictadura». La lectura combinada de estos datos nos posibilita comprender la hegemonía del «socialismo democrático» y la «monarquía parlamentaria» como ideologías políticas más generalizadas entre los sujetos de la muestra, mientras que la república -como opción diferenciada del socialismo y la monarquía- encuentra pocos adeptos y casi ninguno la dictadura. Sin duda juegan un papel de primer orden las condiciones socio-políticas del contexto en que fue llevado a cabo el trabajo de campo, con una creciente aceptación de la simbiosis monarquía más socialismo, tal como se expresó en las elecciones de octubre de 1982.

El análisis de estas ideologías en función de la clase social (tabla 113) arroja estos resultados: la más baja representación de demócratas y la más alta de no demócratas aparece en la clase alta, seguida, por lo que a no demócratas se refiere, de la media-alta. En los otros dos estratos, la clase baja prácticamente no tiene miembros no demócratas y la media-baja posee un porcentaje de esta actitud inferior también al de los sectores sociales que están por encima de ella. En consecuencia y al menos para el grupo social que la muestra forma, difícilmente puede sostenerse, como es frecuente en generalizaciones teóricas de claro tinte dogmático, que el autoritarismo prolifera en los estratos medios y bajos de la sociedad. *El bastión no democrático se encuentra claramente emplazado, desde luego en el grupo estudiado, en las capas altas del cuerpo social.*

La confluencia de la ideología política con la religiosa presenta facetas un tanto reveladoras (tabla 113). Si bien es verdad que no creyentes y católicos tienen un similar porcentaje de demócratas -nueve de cada diez-, son los católicos quienes en más alto grado se declaran no demócratas. De este modo, *estratos sociales altos, religión católica y autoritarismo político se entrecruzan, ofreciendo así la representación más conservadora del alumnado de estas Escuelas.*

Descendiendo de las creencias políticas generales a las actitudes concretas, emergen una vez más en los estudiantes los atributos específicos de las sociedades

democráticas modernas. En primer lugar, se da entre ellos un *bajo índice de militancia política* (tabla 58): casi la totalidad de los encuestados afirma no pertenecer a partido o sindicato alguno. En segundo lugar, *su abstención* en las elecciones generales (tablas 53 y 56) *es elevada*, en proporción similar a la de la población española en general. Pero aparte estos rasgos comunes, hay en ellos un particular repertorio de actitudes política.

Preguntados por el comportamiento seguido en las elecciones generales de 1979 (tablas 53, 54 y 55), los dos tercios responden que no votaron. Esta alta abstención débese, ante todo, a no tener en aquel momento la edad legalmente establecida para ejercer el derecho al voto. Hay, no obstante, otras razones no despreciables, que sumadas suponen que dos de cada cinco abstencionistas no votaron (o no habrían votado) por razones de peso: no encontrar atractivo ningún partido, no gustarles las elecciones o simple indiferencia les aleja de tal práctica política. Y esta actitud no se refiere sólo al pasado; antes bien, es una proyección retroactiva de sus actuales y futuros criterios. En efecto, la adición de quienes en el 79 *podieron votar y votaron con la de quienes legalmente no podían pero lo habrían hecho de tener la edad* (tablas 53 y 54), *coincide con el número de los que piensan votar en el supuesto de que se convocasen elecciones* (tabla 56); *o sea, en torno a los dos tercios de la muestra piensa votar, idea que rige tanto las hipotéticas actitudes del pasado como las presumibles del futuro.*

¿A qué partidos del espectro político dirigen sus preferencias? Los que en el 79 votaron (tabla 55), se decantan por opciones de izquierda algo más de la mitad. Dentro de la izquierda, destaca el PSOE (dos de cada cinco) y muy por detrás el PCE (uno de cada diez). Los partidos de la derecha no llegan a recoger en conjunto un tercio de los votos, que mayoritariamente se dirigen a UCD (uno de cada cinco) y en porcentajes casi simbólicos a AP y FN, muy afines en cuanto a votos obtenidos.

La intención de voto en el primer trimestre de 1982 continúa básicamente estabilizada en cuanto a izquierda (que mejora un poco) y derecha se refiere, pero no así en las preferencias partidistas (tabla 57). En la izquierda, el PSOE obtiene un 9 por 100 más de votos que en el caso anterior, y el PCE desciende cerca del 7 por 100; así, el primer partido alcanza alrededor de la mitad de los votos, y el segundo queda limitado a una presencia cuasi simbólica. Importantes desplazamientos tienen lugar también en la derecha: UCD pierde el 16 por 100 de sus votantes, AP gana un 7 por 100 y FN permanece estancada en las posiciones de 1979. Un panorama político que, como pudo comprobarse meses después, predecía en gran medida el comportamiento electoral del 28 de octubre; mas con una notable diferencia: la intención de voto de los estudiantes de la muestra se inclina menos hacia la derecha que los resultados globales de las mencionadas elecciones generales, como se aprecia en la tabla adjunta.

Intención de voto de los estudiantes (marzo 1982) y resultado nacional de las elecciones generales al Congreso de los Diputados (octubre 1982)

	Intención de voto de los estudiantes %	Resultado nacional de las elecciones generales %
UCD	8,55	6,37
PSOE	53,10	47,68
PCE	3,31	3,97
AP	10,48	26,10
FN	2,49	0,51
Otros	7,87	12,39
N.C.	14,20	—
Votos blanco/nulos	—	2,98
TOTAL	(725) 100	(21.262.579) 100

Fuentes: Tabla 57 y Junta Electoral Central, *Resumen de los resultados de las elecciones para el Congreso de los Diputados celebradas el día 28 de octubre de 1982* (tablas con datos absolutos). Elaboración propia.

Las mujeres son las que tienen menos prefigurada su elección, mientras que los hombres manifiestan opciones decididas (tabla 114): sus votos, ya sean para la izquierda o para la derecha, sobrepasan siempre a los respectivos de las mujeres. Por lo que atañe a la abstención, es similar para ambos grupos.

Diferencias más esclarecedoras se producen al considerar la clase social (tabla 114). La abstención se concentra en los estratos medio-bajo y bajo, que son también, junto con el medio-alto, los más irresolutos entre las diversas alternativas políticas. La clase alta, seguida de cerca por la media-alta, es la que expresa mayores simpatías por las formaciones de la derecha; hacia las que la clase baja es de todos los sectores el menos proclive. La pretensión de votar a la izquierda se acumula, para todas las clases, en el PSOE; el PCE, por el contrario, no es mencionado por sujeto alguno de las clases alta y media-alta, con porcentajes testimoniales en los otros dos estratos. El PSOE tiene sus clientelas más importantes en las capas baja y media-alta. En definitiva, la clase alta aparece otra vez como detentadora de criterios más claros y definidos: menor abstención e indecisión y porcentaje de votos para partidos de la derecha doble de lo que es promedio en la muestra. La abstención es pródiga entre los estratos medio-bajo y bajo, aun cuando se diferencian ambos sustancialmente en otros aspectos: mayor definición de la clase baja en términos de izquierda y cierta ambigüedad en la media-baja (menos votos para la izquierda y más para la derecha que la clase baja).

No son éstos los únicos atributos que políticamente definen a los estudiantes de Magisterio. Otros, igualmente relevantes, cubren el terreno de las relaciones internacionales y las cuestiones militares (tabla 59). Nuestra incorporación a la

CEE es la que más apoyos -tres de cada cinco- e indiferencias -una de cada cinco- suscita entre los alumnos. Todo cuanto suponga militarismo es abiertamente rechazado y hace disminuir la indecisión. Es lo que sucede con la adhesión a la OTAN -dos de cada tres la desapruéban-, con el aumento del presupuesto militar -rechazado por más de los dos tercios- y con la instalación de armas nucleares en territorio español -desacuerdo que en este caso alcanza casi a nueve de cada diez sujetos-. Los dos últimos supuestos son los que menos indiferencia producen y mayor grado de conciencia crítica hacen aflorar. Si a ello añadimos el bajo prestigio atribuido por este grupo a la profesión de militar, parece evidente que el militarismo y sus secuelas es una institución en abierto retroceso en los parámetros valorativos de los sectores jóvenes de nuestra sociedad, y muy especialmente en aquéllos que han de tener un papel privilegiado en la reproducción de algunos de los esquemas morales y actitudinales de la sociedad del futuro.

Un último capítulo de opiniones que abordamos se dirige a un ámbito que afecta a estos estudiantes por partida doble; se trata de la educación, que sincrónicamente perciben como estudiantes mas para la que se están preparando como eventuales profesores. El complejo de actitudes y creencias emergente sobre esta institución ha de deberse, pensamos, a la socialización del rol propia de la Escuela de Magisterio; no es improbable, empero, que en niveles más ideológicos surta efectos la experiencia biográfica en el sistema de enseñanza y los prejuicios endogrupales. De momento, el análisis se ceñirá al último de los supuestos, dejando para otro apartado la socialización particular de la Escuela.

Asunto controvertido hace pocos años y hoy prácticamente zanjado y despojado de conflictividad para el grupo en cuestión es la coeducación. Existe una casi total unanimidad en aceptarla (tablas 59 y 60; nótese que los porcentajes son, en uno y otro caso, prácticamente los mismos, aunque la pregunta se efectuase bajo dos diferentes formulaciones; es un signo inequívoco de la clara actitud hacia el tema). Nada de extraño tiene: el mundo moral e ideológico en que viven estos aspirantes a profesores no responde ya en absoluto al mundo propio del maestro negativamente prejuiciado hacia el sexo y su mezcolanza en un mismo espacio. Además, un papel destacado en este cambio ha debido desempeñar la experiencia personal de los estudiantes: ellos han frecuentado centros de enseñanza -sobre todo públicos- en donde lo normal es esta práctica, libre de los anatemas morales y las racionalizaciones pseudocientíficas (la ocurrente educación que algunos denominan «diferenciada en función del sexo») que otrora la proscibían. De ahí que en ellos no haya reserva o matización alguna al respecto: «Niños y niñas han de recibir en la escuela la misma educación, sin diferencias de ningún tipo», es el *dictum* abrumadoramente elegido -más de nueve de cada diez- por los encuestados (tabla 60).

Otra de las cuestiones pendiente de resolver, por su carácter conflictivo, en el mundo de la enseñanza es la financiación con cargo al Estado de los centros privados. Los estudiantes se muestran no partidarios de la misma por mayoría (tabla 59), si bien un porcentaje considerable -equivalente a la mitad de la mayoría- la defiende. Posiblemente en este extremo sea donde más vigencia conservan las creencias religiosas de los encuestados asociadas a una situación de su inmediato pasado: el haber cursado los estudios previos al Magisterio

en instituciones privadas (recuérdese que esta enseñanza ha sido seguida por más de la tercera parte; cfr. tabla 93). La ideología política, por el contrario, no guarda relación muy estrecha con las actitudes aquí mantenidas: los en desacuerdo con la financiación son más que los que piensan votar a partidos de la izquierda o de los que pretenden hacerlo a los de la derecha. Podría ser importante la clase social: en los estratos medios siempre ha sido considerada como un signo de distinción -al que se asociaba como derivación justificativa la mejor calidad- la enseñanza privada; su subvención por el Estado permitiría a estos sectores mayor oportunidad de frecuentarla. Dicho esto, no está de más volver al principio, esto es, que hay mayoría de estudiantes que al rechazar el carácter subsidiario del Estado se colocan preferentemente del lado de la escuela pública.

Ciertos planteamientos sobre la enseñanza reflejan más fielmente la asunción de racionalizaciones educativas y sus consiguientes repercusiones en la estructura de las clases sociales. Buen ejemplo de aquéllos es la selectividad, medida que reúne supuestos muy variados pero en su conjunto inspirados en el formalismo igualitario, el funcionalismo y la meritocracia. Pues bien, ¿qué piensan de ella aplicada a su propio centro los estudiantes de Magisterio? La proporción más alta se decide por creerla necesaria -tres de cada cinco-, aunque en este bloque es mayoría quien estima que su necesidad es matizable (tabla 37). La tercera parte de la muestra es contraria a la selectividad. Si nos atenemos a la distribución de estas opiniones según diversas variables (tabla 104), el panorama queda del modo siguiente: 1. Los no demócratas son ligeramente más favorables a la selectividad que los demócratas, que lo son menos y además matizan su necesidad. 2. Las mujeres optan en menor medida por la selectividad a ultranza, relativizando su necesidad. 3. Las clases alta y media-alta son las defensoras más decididas de una selectividad absoluta y, en su caso, con matices; contrariamente de lo que suscriben estratos medio-bajo y bajo, opuestos más que los otros dos al filtro selectivo. En suma, los estudiantes han interiorizado ampliamente una de las normas clave que preside el funcionamiento del sistema de enseñanza en la sociedad de clases; pero lo han hecho desigualmente: mujeres, clases media-baja y baja la aceptan menos que sus correlativos grupos alternativos. *Son, por tanto, aquéllos sobre los que actúa desfavorablemente la enseñanza quienes menos aceptan cribas eliminatorias. Con lo que se pone de relieve que no siempre son los actores sociales tan inconscientes de las vías a través de las cuales se fragua su desigualitario destino.*

Una imagen típica de este alumno es, en resumen, la que refleja cuantitativamente la tabla siguiente.

**Características sociológicas del alumno típico de Magisterio
de la muestra estudiada
(Curso 1981-82. Distrito de Madrid)**

	%
Mujer	70
25 años o menos	92
Soltero (a)	93
No trabaja	74
Población de origen:	
— Más de 20.000 habitantes	55
— 2.000 habitantes o menos	18
	} 73
Residencia durante el curso: Con la familia	68
<hr/>	
No ha estudiado otra carrera	88
Estudia Magisterio porque:	
— Le gusta tratar con niños	37
— Tiene vocación	23
— Es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad	15
	} 75
<hr/>	
Clase social subjetiva de su familia: Media-Baja	63
Profesión del padre:	
— Obrero cualificado	21
— Trabajador independiente o autónomo	18
— Empleado administrativo	11
— Pequeño propietario agrícola	10
— Obrero sin cualificar	8
	} 68
No trabaja la madre	85
Estudios del padre: Primarios	68
Estudios de la madre: Primarios	75
<hr/>	
Demócrata	90
No milita en partidos políticos o sindicatos	96
Creyente religioso	76



Los profesores

La particular función asignada a las Escuelas de Magisterio en nuestro sistema educativo se ha traducido, como acabamos de exponer en el precedente capítulo, en un flujo estudiantil singularizado, con fisonomía propia dentro de la población universitaria, especialmente en lo concerniente a su extracción social. Más para una comprensión más cabal de la institución y de su misión, hemos de prestar atención al otro agente personal que en ella actúa: los profesores. El particular rol profesional que le corresponde, presumiblemente habrá de producir un perfil social igualmente particular, resultado de las prácticas derivadas de su inserción en la estructura educativa.

En el caso de los profesores de las actuales Escuelas de Magisterio resulta harto difícil la defensa de la tesis que defiende que su incorporación a estos centros es el resultado de que sus concretas expectativas profesionales sintonizan con el carácter de la institución; o en otras palabras, que su inicial vinculación profesional se explica por su identificación con la función atribuida a la institución -formar maestros-. Si tal aserto pudo ser válido en otro contexto -aquél en el que por su posición marginal la docencia de las Escuelas requería de un menor nivel de requisitos académicos, así como de un alto grado de un *ethos* moral específico, que filtraba discriminativamente a los aspirantes al profesorado-, hoy puede que haya dejado de serlo en grado considerable. Convertidas en instituciones de rango universitario, en una época pródiga en titulados superiores en paro, las Escuelas de Magisterio no podían por menos que atraer a gentes que barajaban en su abanico de posibilidades la docencia en ciclos que exigen pre-requisitos similares: el Bachillerato y la Universidad. Ahora bien, que la concreción de posibles elecciones se materialice en las Escuelas es, pese al innegable componente azaroso de la misma, indicativa de algunas peculiaridades que no pueden pasarse por alto, si tratamos de describir y explicar con cierta fidelidad este grupo profesional así como la socialización que realiza.

En primer lugar, una parte del profesorado encuentra en las Escuelas su más plena y congruente realización profesional: nos referimos a quienes imparten lo que se viene denominando -a nuestro entender, impropriamente- disciplinas «pro-

fesionales» o «específicas» (todas las relativas al dominio psicológico-pedagógico), así como otras materias englobadas bajo el rótulo general de «especiales». En segundo lugar, la práctica totalidad de las demás disciplinas del curriculum pierden un tanto su pureza epistemológica y se las transfigura al añadirles un sustantivo -didáctica- que las adjetiva; qué duda cabe que el titulado por cualquier Facultad (o ETS), a la hora de hacerse cargo de un puesto docente, ha de sopesar -mínimamente, si se quiere- los inconvenientes de la subordinación de los contenidos sustantivos de su saber a las exigencias didácticas de su presentación; de donde en igualdad de condiciones ante un centro que demande el saber y otro su didáctica, la opción por este último revela ya alguna actitud favorable a la socialización profesional de los maestros. En tercer lugar, las Escuelas de Magisterio (a diferencia de otros centros universitarios) no se dirigen al cultivo de la ciencia o de la investigación, sino a transmitir un saber más sintetizado y esquematizado, lo que ha de contribuir a hacer menos atractiva la institución para quienes tengan actitudes más creativas u orientadas hacia la ciencia en sentido estricto. Queda, en fin, un último aspecto, cuya acción sólo se deja sentir una vez que se es profesor de las Escuelas: se trata de su estructura organizativa y de las prácticas sociales que en ellas tienen lugar; su influencia ha de ser decisiva en la configuración del perfil profesional del profesorado y en las características que adquiere su función docente. Organización que depende en gran medida de los atributos antes mencionados: falta de un claro estatuto epistemológico de las ciencias impartidas, que se refleja en una agrupación de asignaturas que lo menos que de ella puede decirse es que resulta confusa y arbitraria; ausencia de estímulos teóricos y de condiciones para la investigación; un cierto formalismo derivado de la preocupación más por los métodos que por los contenidos; un riesgo de rebajamiento cualitativo del saber al reducir sensiblemente el tiempo destinado a cada ciencia, que es compartido por su contenido real y por los métodos para enseñarla; por último, el agravio comparativo proveniente de que las Escuelas, siendo Universidad, ofrecen a su profesorado un *status* inferior respecto a otros centros del mismo ciclo. Todo ello, sin duda, ha de producir características particulares en este grupo profesional.

Singularidad que se pone también de manifiesto en la imagen profesional que de sí mismos han de tener los profesores. No son esencialmente, a diferencia de otros enseñantes, transmisores de un saber, sino sobre todo *super-profesores*: porque además de enseñar como cualquier otro profesor, están proponiendo -explícita o solapadamente- un modelo de *cómo* enseñar. En un medio donde se prima la dimensión pedagógica del saber, nada de extraño tiene que las percepciones socializadoras se refuercen destacadamente por el lado del modelo, en detrimento de otras vertientes. Al mismo tiempo, esta peculiar tarea ha de tener alguna resonancia sobre los esquemas auto-valorativos de los profesores.

Tres niveles parecen, en consecuencia, relevantes para el análisis sociológico de este profesorado: (1) La *posición social* en que se mueve tanto por su origen de clase como por la que le corresponde de conformidad con su rol actual; (2) la *estructura profesional* en la que se encuadra, y (3) las *orientaciones valorativas* que sustenta. Todo ello nos ha de proporcionar un tipo-ideal de la oferta social, cultural e ideológica de las Escuelas de Magisterio a su alumnado. Es necesario

advertir, no obstante, que las conclusiones inferidas del material empírico sobre el profesorado obtenido en nuestra investigación adolecen de las limitaciones señaladas en el Apéndice 2 (se trata de una muestra no estrictamente representativa), y que por lo tanto han de entenderse con reservas y en todo caso confirmarse en ulteriores investigaciones.

1. *Posición social*

El sentido que los profesores tienen del lugar que les corresponde en la estructura de clases viene determinado, fundamentalmente, por la profesión que desempeñan, por el *status* a ella adscrito y por lo que la misma significa en términos de movilidad social (esto es, en comparación con el origen familiar y con otras posiciones sociales que eventualmente han podido ser ocupadas con anterioridad). De hecho, la actual situación socio-profesional va a ser evaluada en razón de la *distancia* que se supone media entre ella y el trecho recorrido previamente.

En términos estrictamente académicos, los profesores encuestados han ascendido en relación con sus padres (tabla 176), ya que de éstos un poco más de la mitad no tiene título escolar alguno. Por otra parte, la función docente en la Escuela representa, para la mitad del grupo, la superación de una etapa biográfica previa de inferior rango, puesto que antes de poseer la titulación superior pasaron por la de maestro (tabla 174). Mas uno y otro dato hemos de perfilarlos mejor. Si los comparamos con sus alumnos, los profesores provienen de un medio con un índice notablemente más elevado de cultura académica. Ahora bien, este medio es significativamente el de los maestros. En capítulos anteriores se ha señalado que el profesorado de estos centros se ha nutrido sustancialmente del estrato social que los maestros forman, quienes encuentran en las mismas el cauce de promoción social más lógico. La tendencia está hoy día en plena vigencia. Primero, porque cuando los profesores han nacido en una familia en donde alguno de los padres tiene un título, éste es en una proporción importante -un tercio- el de Magisterio. Segundo, su propio curriculum como enseñantes se compone de dos fases sucesivas y superpuestas: el Magisterio es el primer eslabón que permite engarzarse después a la Universidad (en su ciclo largo) y eventualmente a una función docente cuyo *status* se sitúa por encima de la docencia básica. Si en el caso de los alumnos pudimos afirmar que apenas se daba auto-reproducción del grupo de maestros, otra conclusión distinta se impone en lo que concierne a los profesores. Estos proceden del Magisterio, bien porque sus padres lo son, bien porque ellos lo fueron -aunque no sea más que formalmente- antes de convertirse en profesores de maestros. Parece, por tanto, dibujarse cierta tendencia a una *movilidad social restringida, que no se sale fuera del marco de la reproducción de la profesión de docente primario*.

Dicho esto conviene de inmediato añadir que para otra parte importante de los profesores la situación es muy distinta. O su origen familiar no radica en el Magisterio (se trata de esa holgada mitad cuyos padres no poseen título, así como de quienes proceden de padres con título universitario -un tercio de los titulados-), o ellos mismos no han pasado por la fase intermedia de la Escuela de Magisterio para acceder después a la Universidad. Este sector del profesorado podría estar

constituido ampliamente por *aquellos titulados superiores que se han incorporado a las Escuelas en la década de los setenta al margen del círculo tradicional de reproducción propio del Magisterio*. Si es así, es probable que sus características han de estar más en consonancia con las del profesorado universitario en general.

La descripción de la posición social se completa al conocer las relaciones que los profesores de Escuelas mantienen con otros grupos profesionales (tabla 153). Nueve de cada diez encuestados revelan tratar con más frecuencia a profesores de su propia Escuela. Fuera de ella, las interacciones más activas corresponden casi por igual (uno de cada cuatro) a profesores de Facultades y a profesores de EGB. Expresión de su particular entronque en el sistema de enseñanza son estas relaciones: constituyen *un grupo a caballo entre la EGB y las Facultades*; además, manifiestan con nitidez la existencia de dos subgrupos diferenciados por su origen; los que proceden de un medio de maestros (que seguirían conservando con ellos lazos vinculantes) y los que se mueven sobre todo en el ámbito de las Facultades (que serían los que carecen de elementos de unión con el Magisterio).

Mayoritariamente, *el profesorado se adscribe subjetivamente a la clase media (tabla 169), preferentemente en el estrato alto de esta clase* (más de la mitad así lo hace). También en este caso tiene lugar un claro distanciamiento perceptivo de la clase a la que pertenecen sus alumnos y en parte del estrato ocupado por los maestros. Es éste un extremo que conviene subrayar: muchos de los profesores encuestados -principalmente entre los contratados- reciben una remuneración por su trabajo sensiblemente menor a la de los maestros; sin embargo, esta desigualdad económica no tiene traducción o incidencia sobre el *status*. Cuenta más la práctica profesional -el ser formador de maestros- que los ingresos económicos a la hora de configurar las percepciones subjetivas del prestigio inherente a una posición social. En definitiva, convendrá mejor que nos refiramos a estos profesores como un grupo de *status* para describir su situación en la estructura social.

Un factor más que contribuye a reforzar esta adscripción social viene representado por la ideología propia de la función docente, evocadora de imágenes profesionales que se distancian considerablemente de lo que suele ser un trabajador. Así, sólo uno de cada cuatro encuestados (tabla 152) piensa que es «trabajador asalariado». Por el contrario, la mayoría estima pertenecer a categorías tales como «profesional liberal» o «funcionario medio» (uno sobre cinco en cada caso), «técnico cualificado» (uno de cada seis) y «cuadro superior» (uno de cada quince). Adviértase que entre las categorías elegidas las hay que ni remotamente sirven para describir el oficio de profesor, si bien son plenamente operativas en la construcción de la identidad socio-profesional. La existencia, empero, de un sector que no duda en situarse en la esfera del trabajo asalariado, revela una corriente de clara conciencia realista alejada de mistificaciones y de imágenes idealizadas de sí mismos y de su tarea. Indudablemente la notoria presencia de profesores contratados en la muestra (y en general en las Escuelas), ha tenido que ser un hecho de honda repercusión en este cambio de autoimagen para no pocos profesores. Dimensión de bastante trascendencia si se tiene presente la hegemonía largo tiempo vigente en el campo de las prácticas escolares del esencialismo idealizante, y que comienza a tener su primera quiebra por el lado de quienes

tienen como objetivo asegurar su permanencia. Pero en todo caso no hay indicios suficientes para elaborar una prognosis, como se ha hecho en otros países (1), concebida en términos de gradual «proletarización» del profesorado, especialmente en un estrato en el que la fuente principal del sentido de la identidad profesional radica en el *status*.

2. Estructura profesional

La configuración del personal docente de las Escuelas de Magisterio como grupo profesional depende estrechamente de la particular ubicación de aquéllas en el sistema de enseñanza. Expusimos en su momento que estos centros, en virtud de la reforma de 1970, pasan a transformarse en instituciones universitarias de ciclo corto; tal cambio ha debido tener su correspondiente influencia en el reclutamiento de los nuevos aspirantes a desempeñar este rol profesional. Es superfluo añadir que los estratos con expectativas de hacerlos son prioritariamente los titulados bisoños o los profesores procedentes de otros ciclos previos a la Universidad; estos últimos serán, con toda probabilidad, quienes en términos de *status* vean en el arribo a las Escuelas una auténtica manera de promocionarse al acceder al nivel más superior del sistema de enseñanza.

Disponemos de datos muy elocuentes al respecto. Los profesores que respondieron al cuestionario se han incorporado a las Escuelas hace poco tiempo; en concreto, más de las dos terceras partes ingresaron como profesores iniciada la década de los setenta, y casi la mitad del total lo hizo a partir de 1975 (tabla 121). Estamos, pues, ante una muestra especialmente representativa de profesores que lo son de las Escuelas una vez que fueron convertidas en universitarias. ¿De dónde proceden? La base de reclutamiento se sitúa preferentemente en otros ciclos escolares y en grado sensiblemente inferior en titulados sin previa experiencia docente (tabla 177). Si nos atenemos a este material empírico, constatamos que *el Bachillerato es el período escolar de donde se ha extraído con mayor frecuencia el profesorado incorporado en los últimos años. En proporción muy baja han contribuido las Facultades y la EGB*. El sentido de estas líneas de reclutamiento parece ser claro: la mayor capacidad de atracción de las Escuelas se esparce entre quienes pudiendo -por estar en posesión de la requerida titulación- perciben ascenso de *status* en el paso a la docencia en estas instituciones; esto sucede privilegiadamente en el Bachillerato, pues es en él donde se solapan requisitos objetivos y posibilidades (subjectivamente sentidas) de movilidad profesional. Por descontado que esta subida es mayor para el profesorado de EGB; mas la precondition de la titulación superior se da entre ellos escasamente, con lo que tienen bloqueada la marcha ascendente sobre las instituciones; además, suelen estar distanciados -en todos los sentidos- de los centros de cooptación. Cuando se

(1) Es el caso de los trabajos llevados a cabo en Italia por M. DEI, M. BARBAGLI, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna, 1969, y M. DEI, A. COBALTI, *Insegnanti: Innovazione e adattamento*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.

trata de profesores que lo fueron antes de Facultades o ETS, la razón de su pase a las Escuelas puede estar en algún tipo de mejora de la situación profesional (contrato más favorable, oposiciones ganadas). En resumidas cuentas, el corrimiento más numeroso de profesores hacia las Escuelas proviene del Bachillerato, en virtud de las ofertas de movilidad más fácil (la misma titulación) y prometedora (desde las Escuelas puede saltarse a las Facultades) que la institución auspicia.

Un indicador que expone la afinidad entre las Escuelas y el Bachillerato es el referido a la titulación académica del profesorado (tabla 175): la de licenciado es la más extendida -tres de cada cuatro-, mientras que el doctorado no llega a ser tenido por una quinta parte de los encuestados. Queda aún un reducido número de profesores de carácter residual que no tiene el título de licenciado, bien porque pertenecen a una etapa anterior (en la que no siempre se exigía este requisito), bien porque imparten materias especiales cuya formación no se adquiere en centros universitarios. Este hecho, aun siendo bastante significativo, no refleja plenamente la situación, que se caracteriza mejor si nos adentramos en el mundo de las opiniones: sólo algunos profesores más de los que ya tienen el título de *doctor* estiman que el mismo es «imprescindible» o «necesario» para la docencia en este nivel (tabla 126), proporción similar a la de los que tienen una actitud de indiferencia hacia el mismo; casi la mitad considera que es «conveniente». Una exigencia que en Facultades y ETS resulta ser hoy absoluta para cualquier movimiento, por pequeño que sea, en la posición académica, es vista en las Escuelas como un atributo más bien ornamental. Es cierto que estas valoraciones vienen determinadas por la práctica profesional de estos centros: aquí la carrera académica no necesita, como prerrequisito, del doctorado. Precisamente por ello son afines, en el campo de las condiciones previas al reclutamiento, al Bachillerato, y también por la misma razón ha tenido lugar un trasvase de este ciclo al que estamos analizando.

En cuanto a las categorías administrativas dentro de las cuales se encuadran, los profesores encuestados pertenecen en partes prácticamente iguales a las dos grandes que existen actualmente (tabla 122); una relación entre numerarios y no numerarios que se aproxima bastante a la distribución del profesorado de todas las Escuelas de Magisterio (tabla 11). La conversión en numerarios de los profesores de la muestra se ha llevado a cabo en dos momentos muy marcados: antes de comenzar la década de los setenta y después de finalizada ésta; durante los años setenta son escasos los profesores que obtienen la condición de funcionarios. Es sobre todo a partir de 1980 cuando, coincidiendo con las oposiciones a agregados, se produce la mayor cooptación de profesorado numerario. Ahora bien, tanto o más que estos datos importa conocer los criterios que unos y otros profesores manejan para juzgar los diversos sistemas de selección -reales o posibles- para el reclutamiento y la estabilidad profesional de los docentes de estos centros.

Enfrentados a la disyuntiva de decantarse por una u otra de las fórmulas selectivas en uso -el contrato y la oposición-, dos de cada tres profesores prefieren el contrato (tabla 179). Es éste un indicador muy importante: Optan por la vía contractual no sólo quienes más razones tienen para legitimarla (los profesores

contratados), sino también aquéllos que la han superado y adquirido la estabilidad funcional. Se trata, qué duda cabe, de un abierto rechazo de un sistema de acceso -cooptativo- por parte de aquéllos que se oponen a él o que no han tenido suerte al enfrentarse con el mismo; pero es también desechado por una parte de los que consiguieron superarlo con éxito. Si tenemos en cuenta, además, que este criterio ha de ejercer algún papel en la socialización profesional de los estudiantes de Magisterio, podremos calibrar el grado de fuerza que en estos momentos tiene la corriente contraria a las oposiciones (aunque este último sistema sea el definitivamente ganador en la política educativa actual, al haber sido consagrado prácticamente como único en la Ley de Reforma Universitaria de 1983).

Conocida la respuesta global sobre los sistemas selectivos, pasemos a considerar sus matices. Los partidarios del concurso-oposición lo son sobre todo del libre; precisión que viniendo de numerarios puede significar dos cosas: o que parte de ellos consiguió entrar en las Escuelas directamente por oposición y sin experiencia docente anterior en las mismas; o que mantienen como principio absoluto de cooptación para el cuerpo la oposición, sin que la experiencia docente previa la mediatice. En el otro extremo, el de los partidarios del contrato, hay mayor gama de modalidades. Eso sí, se rechaza de forma absoluta el actual contrato-administrativo y se destaca la tendencia favorable a contratos «por períodos (3-4 años) revisables en función de la labor realizada». En menor medida se eligen fórmulas como el contrato-laboral o el permanente (tal como establecía el proyecto de LAU de 1982). Como es bien notorio, el repudio de las oposiciones no significa, en este grupo al menos, estabilidad vitalicia y sin controles, sino más bien la renuncia a lo vitalicio y la demanda de un control más riguroso y permanente que decida acerca de una estabilidad relativa.

¿Qué características presenta la práctica profesional de este grupo que acabamos de definir en términos académico-administrativos? Si empezamos por los rasgos más externos y cuantitativos, la atención se fija en un pre-requisito formal que condiciona el ejercicio profesional: la dedicación al mismo. Según confesión de los propios profesores (tabla 125), se dedican en exclusividad a la enseñanza tres de cada cuatro; el resto de los que contestan se acogen (uno sobre diez en cada caso) a regímenes de dedicación normal o plena. Este subgrupo es el que simultanea la enseñanza en las Escuelas con otra ocupación remunerada (tabla 168). Abundancia, pues, de profesores sólo dedicados a la docencia en un único centro, precondition de una acción pedagógica dilatada e intensa. No debe, sin embargo, reducirse la importancia que tiene casi una quinta parte del profesorado compartiendo la enseñanza en las Escuelas con otra actividad, a la hora de evaluar el funcionamiento de la institución. No queremos con ello afirmar que estos últimos prefieran la dispersión profesional -ya que en no pocos casos viene impuesta por los bajos salarios, o la dificultad en conseguir la dedicación exclusiva-, tan sólo señalar que desde el punto de vista productivo el sistema de enseñanza de las Escuelas habrá de resentirse. Aun a sabiendas de que en este punto la situación de Facultades y ETS es aún peor. ■

Mas el régimen de dedicación es una condición formal que no necesariamente se corresponde con el tipo de acción profesional desarrollada, excepto en lo referente al número de horas a la semana que se destinan a clases. Si nos atene-

mos a este criterio, los profesores de la muestra presentan un alto índice de dedicación: nueve de cada diez invierten seis o más horas a la semana en dar clases (tabla 150). La preparación de estas clases es una actividad a la que se reserva poco tiempo, que se reduce aún más en el caso de otras actividades menos ritualistas y que parecerían propias de una dedicación exclusiva. Es lo que acontece con seminarios, consultas de alumnos y reuniones de profesores: actividades que o no se realizan o a las que se destinan como mucho dos horas semanales. De nuevo es conveniente matizar la conclusión que de lo anterior se desprende; no enjuicamos a los profesores, sino que desvelamos una de las características estructurales de, en principio, la inmensa mayoría de los centros universitarios de nuestro país. Es cierto que la dedicación *real* del profesorado universitario es baja. Pero no lo es menos que el medio en donde esta práctica es habitual se ha configurado conforme a un exclusivo criterio: dar clases lo es todo. Una Universidad infradotada en equipamiento; obsesionada por la oposición y la parcela de poder académico; que dificulta la dedicación exclusiva y que cuando la concede la recompensa mal; que no estimula la investigación y que despilfarra el poco dinero en peregrinos estipendios; una Universidad así estructurada moldea en alumnos y profesores actitudes como las que comentamos, que, por lo demás, no son específicas de este grupo, sino generalizables a cualquier otro de la Universidad. La situación presenta, en el caso de las Escuelas de Magisterio, un ángulo más decisivo: al ser instituciones que reproducen las condiciones del propio sistema de enseñanza en su ciclo inicial, la rutinaria impartición del saber pre-gutenbergtiana se erige en arquetipo pedagógico que se esparce extramuros de la institución.

Al abordar el ejercicio profesional por el lado de la práctica científica hallamos que los profesores cultivan bastante poco la investigación y las publicaciones científicas, mientras que frecuentan predominantemente congresos y cursos (tabla 128). Acerca de la investigación hay dos tipos diferentes de respuestas (tablas 128 y 140): Una mayoría de dos tercios afirma haber realizado o estar realizando en las Escuelas alguna investigación; un tercio declara que en el año anterior a la cumplimentación del cuestionario estaba trabajando en algún proyecto. De tales datos se infieren varias características sobre la investigación en las Escuelas de Magisterio: 1. Existe una alta proporción de profesores (uno de cada cuatro) que nunca ha investigado dentro de la institución a la que actualmente se encuentra vinculado; 2. la investigación adolece de falta de continuidad y de regularidad entre los que dicen investigar; 3. la concreción material de la investigación -libros, artículos- es una actividad que pocos profesores realizan. Confirmación, una vez más, del modelo universitario vigente en nuestra sociedad: dar clases agota la casi totalidad de virtualidades del saber; el profesor se limita a enseñar -en clase- o a recibir -en clases y charlas- el saber de otros. Apenas hay trabajo de creación, que queda relegado a círculos reducidos cuya investigación se deslinda claramente y se aparta de la profesión docente. Algo bien distinto sucede si de los hechos pasamos al terreno de las racionalizaciones: Nueve de cada diez encuestados están de acuerdo en otorgar carácter necesario a la investigación científica en las Escuelas de Magisterio (tabla 141). Además, una proporción similar (tabla 142) cree conveniente iniciar a sus alumnos -eventuales profe-

sores de EGB- en la práctica de la investigación. Subjetivamente, por tanto, el clima es favorable para el fomento de esta actividad y su transmisión por toda la red del sistema de enseñanza.

Los profesores se juzgan a sí mismos bien preparados científicamente (tabla 129); por lo menos dos tercios de ellos consideran que la suya y la de sus compañeros es una «buena» o «suficiente» preparación. Por el contrario, el resto formula una valoración de signo inverso, lo que es muy significativo si tenemos presente que todo grupo profesional tiende a proyectar de sí una imagen favorable. De otro lado, la poca atención prestada a la investigación ha de influir sobre la preparación científica; es muy difícil que ésta avance o simplemente se mantenga lozana si no se la nutre con la base que la hace posible. A esta conclusión parecen haber llegado los que tienen una opinión crítica -en términos científicos- de su grupo.

La organización administrativa que se erige a partir de las distintas áreas científicas del curriculum, es decir, el Departamento, presenta en las Escuelas formas ambiguas y sin estatuto legal. En la realidad, los profesores se encuentran repartidos en torno a unidades que se corresponden, *grosso modo*, con el tradicional agrupamiento de las Facultades, pero sin que existan formalmente Departamentos como tales. Los profesores de las Escuelas son, sin embargo, firmes partidarios de la creación de Departamentos (tabla 143), a los que asignan el objetivo prioritario de «planificar las enseñanzas de un mismo campo de conocimientos» (tabla 144). Bajo otra perspectiva aparece aquí el irrelevante papel conferido a la investigación en la enseñanza, puesto que las relaciones profesionales encauzadas por medio de este órgano buscan ante todo la coordinación docente, y apenas se ve en ellos núcleos con posibilidades poliformas más allá de los ritos pedagógicos al uso.

Estos Departamentos, en opinión de los profesores, deben organizarse utilizando normas que distan bastante de ser las habituales y legales en los medios universitarios (especialmente de las legítimas establecidas en la Ley de Reforma Universitaria). En primer lugar, no es el rango administrativo del profesorado el centro copernicano en torno al cual deben girar la existencia y el funcionamiento de aquéllos, sino que ha de tenerse en cuenta a todo el profesorado integrado en una misma unidad (tabla 145). Para unos, la igualdad (formal) de todos ellos ha de ser absoluta; para otros, es necesario tener en cuenta «la cualificación intelectual, académica y profesional de los profesores». La barrera maniqueísta que viene separando a numerarios y no numerarios queda en este caso arrumbada y sustituida por un nuevo criterio, extensible a cualquier profesor, que supera la dicotomía administrativa y toma en cuenta su preparación intelectual y su dedicación académica. A este planteamiento organizativo de índole cualitativa, se añade otro de naturaleza democrática para la elección del director del Departamento: La mayoría piensa que la selección debe hacerse o por todos los miembros integrados en el organismo o por el Claustro. De este modo, la asociación mecánica de la dirección a un numerario queda rota, incluso entre muchos numerarios.

Como agentes de una profesión, los profesores la ejercen en un medio y en relación con unos clientes que les proporcionan las claves de su identidad profe-

sional. Medio, clientes e identidad son las tres dimensiones que analizaremos seguidamente desde la perspectiva profesional.

El grupo encuestado refleja un alto índice de identificación con la institución en donde desempeña su trabajo. Preguntado acerca de si las Escuelas son los centros adecuados para formar el profesorado de EGB, la casi totalidad contesta afirmativamente (tabla 131). Quienes piensan lo contrario no pasan de ser, cuantitativamente al menos, un sector simbólico, cuyas convicciones apenas tienen arraigo entre sus compañeros. De los que juzgan favorablemente las Escuelas en función del objetivo formalmente atribuido, dos de cada tres prefieren que las mismas sean exclusivamente públicas (y se oponen a las subvenciones a la enseñanza privada, como hemos de ver más adelante).

La percepción que los profesores tienen de sus alumnos es decisiva para entender la conducta que hacia ellos manifiestan, basada en los estereotipos dominantes sobre las clientelas a las que socializan. De entrada, los profesores ven en sus estudiantes cohortes que llegan a las Escuelas con cierto grado de frustración, por no haber podido ser universitarios plenos -del ciclo largo-; según ello, accederían a las Escuelas como un último -tal vez no deseado- recurso ante la inviabilidad de otras opciones más apetecibles (tabla 138). Las discrepancias de opinión entre profesores y alumnos en lo concerniente a las motivaciones para los estudios de Magisterio quedan bien patentes en la siguiente tabla:

Razón fundamental por la que los alumnos se han matriculado en las Escuelas de Magisterio, según la opinión de alumnos y profesores

	Alumnos %	Profesores %
Porque lo desea la familia	2,10	—
Porque es una carrera corta	7,62	55,92
Porque no han podido matricularse en otro centro universitario	6,22	23,65
Porque es una carrera bien pagada	—	—
Porque desde las Escuelas es más fácil el acceso a las Facultades	2,90	4,30
Porque tienen vocación	23,25	5,38
Porque les da igual	1,20	—
Porque les gusta tratar con niños	37,88	1,08
Porque es una carrera socialmente bien considerada	0,20	—
Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad	15,43	2,15
Otras	2,40	4,30
N.C.	0,80	3,22
TOTAL	(998) 100	(93) 100

Fuente: Tablas 23 y 138.

Prácticamente ninguno de los móviles morales o idealistas que proclaman los alumnos son tenidos en cuenta por los profesores, cuya visión es más cruda: pocos son los que creen tratar a alumnos que han escogido como primera elección o por razones intrínsecas los estudios de Magisterio. Una creencia con tanta difusión y de naturaleza tal ha de ser por fuerza poco estimulante para la práctica profesional.

Quizá por sustentar este juicio los profesores son muy partidarios de la implantación de la selectividad para el ingreso en las Escuelas (tabla 136); tan sólo uno de cada diez la rechaza. A esta selectividad se le asignan como objetivos prioritarios: 1. Elevar el nivel de la enseñanza (se presupone que por filtrar a los alumnos más motivados y predisuestos) y 2. acabar con la masificación (tabla 137). Si a ello añadimos que, a juicio de los profesores, sus actuales alumnos (los del curso 1981-82) son iguales o mejores que los que tenían algunos años atrás (tabla 139), llegamos a la conclusión de que *para los profesores la selectividad tiene como función básica reducir el número de alumnos y eliminar el agravio comparativo entre Escuelas y Facultades*, ya que al ser más fácil el acceso a aquellas pudiera entenderse que es también más bajo su nivel de exigencias; se evitaría así el flujo de alumnos rechazados en otros centros. En cambio, aspectos como la inteligencia, la vocación o el paro de los titulados gozan de escasa relevancia en los esquemas legitimadores de la selectividad por parte del profesorado.

La identidad profesional del grupo de profesores, si hemos de dar crédito a sus respuestas, se perfila con gran solidez. En general, se ven a sí mismos como un estrato perfectamente diferenciado dentro del sistema de enseñanza, con menudadas proclividades o deseos de abandonar su posición actual por otra. Esta identidad se produce y refuerza por el predominio de *relaciones endogrupales*: sus interacciones se dan fundamentalmente entre sí, entre profesores de las Escuelas (tabla 153). Por otra parte, hay un amplio frente opuesto a la integración en este nivel de la enseñanza de profesores de otros ciclos (tabla 130). Además, pese a ser nominalmente profesores de Universidad, poco o nada se sienten a ella vinculados (tabla 127). Una clara y profunda línea divisoria surge entre ellos y otros grupos de enseñantes. Por lo tanto, existe una elevada conciencia de pertenencia a un grupo *sui generis*, que sin ser del todo Universidad les posibilita elevarse por encima de ciclos escolares en donde el profesorado tiene una cualificación académica similar.

Esta adherencia profesional es propia de un grupo de *status*; por tanto, su fuente constitutiva es el prestigio antes que la base económica. En efecto, si por el lado material (salarios) los profesores valoran negativamente su oficio, bien diferente es la percepción subjetiva de *status*. Mientras que (ocho de cada diez) estiman que reciben una retribución económica inadecuada, puesto que es poca o escasa (tabla 172), creen que su prestigio ha permanecido igual -eso afirma la mitad de los encuestados- o ha aumentado -según la tercera parte de ellos- en los últimos años (tabla 171).

De conformidad con las relaciones endogrupales y con su *status*, los profesores manifiestan *un grado de satisfacción profesional muy notable*. Enfrentados a la posibilidad de elegir entre continuar en la enseñanza o dedicarse a una actividad diferente (tabla 178), únicamente uno sobre diez opta por la última alterna-

tiva; la mayoría desea seguir en la enseñanza, especialmente en la institución en donde se encuentra -eso piensan dos de cada tres-, y sólo uno de cada diez preferiría pasar a una Facultad.

Cabe por todo ello concluir que los profesores han elaborado una identidad profesional fuertemente trabada, cuyos pilares sustentadores son un *cierto familiarismo interactivo institucional*, la *interiorización del prestigio inherente a la profesión* y una *actitud positiva* hacia la misma -sin la presencia de expectativas crecientes de ascenso que perturbarían el equilibrio que parecen haber logrado-. Podría sostenerse que a estos profesores les corresponde un «estilo de vida» perfectamente aceptado y asumido por los mismos. ¿En dónde se halla la razón última de esta identidad ciertamente estable? Presumiblemente en la función social particular que desempeñan como enseñantes en las Escuelas de Magisterio. Estas son, de todas las instituciones educativas, las únicas en donde el profesorado goza de una posición superior a la de sus alumnos en un doble sentido: junto a la autoridad propia de la relación educativa, aquí encontramos que los titulados que salgan de las Escuelas tendrán una categoría académica y un eventual *status* profesional de rango inferior al que los profesores detentan. De este modo, éstos se mueven en un contexto donde su prestigio profesional se incrementa porque el producto de su acción se recubre, comparativamente, de una cualificación profesional que se mantiene por debajo de la que ellos tienen como docentes de las Escuelas.

3. *Orientaciones valorativas*

Acabamos de referirnos a las peculiaridades que distinguen a los profesores de Escuelas de Magisterio a partir de las prácticas sociales en que transcurre su ejercicio profesional. Un rasgo sumamente importante de esa práctica es que, más que ninguna otra, sobrepasa la mera transmisión cultural y se extiende sobre el terreno de las opiniones y actitudes que se estima son básicas para el desempeño de la profesión docente a que se encuentran destinados sus alumnos. La socialización anticipadora que se desarrolla en las Escuelas convierte a sus profesores en algo más que simples inculcadores de códigos culturales; hace de ellos *un grupo de referencia profesional*, y como tal sus actitudes y valoraciones corren la suerte de constituirse en patrones de comportamiento proyectados sobre el nivel básico de la enseñanza.

De ser cierto esto, el mundo de los juicios de valor de los modelos referenciales ha de tener influencia en la incipiente construcción de la identidad profesional de los alumnos. A fin de poder explicar más fielmente los procesos socializadores que se dan en las Escuelas, elegiremos tres grandes núcleos axiológicos y estudiaremos para cada uno de ellos las actitudes explícitamente sustentadas por los profesores. Empezaremos por las ideologías políticas, para después pasar al ámbito religioso y por último acabar en el terreno socio-educativo.

La actividad política del profesorado se reduce casi exclusivamente a los ritos periódicos del voto. En partidos y sindicatos la militancia es puramente testimonial (tabla 158); los pocos que militan lo hacen preferentemente en partidos como

el PSOE y AP y en sindicatos como la UGT y la UCSTE. Este cuadro cambia sustancialmente si nos referimos a procesos electorales. En este otro supuesto, y concretamente en las elecciones de 1979, la abstención sólo se da en uno de cada diez (tabla 159). Las preferencias entre los que votaron se repartieron en el orden siguiente: El partido más elegido fue el PSOE (por encima de un tercio de los que votaron); en segundo lugar la UCD (una cuarta parte), y seguían después en proporción similar (uno de cada diez) PCE y AP (tabla 160). Si confrontamos estos datos con los de los alumnos (tabla 55), la distribución de los votos del profesorado es análoga para la UCD, más baja para el PSOE y más alta para AP, es decir, un leve deslizamiento hacia la derecha de los profesores respecto del perfil político de los estudiantes.

La proyección de actitudes políticas de cara al futuro mantiene caracteres similares a los señalados en lo concerniente a la abstención (tabla 161), abstención que es menos pronunciada entre los profesores que entre los alumnos (tabla 56). Podría de ello colegirse que los primeros se identifican más con el actual sistema político que los segundos; o quizá que el desencanto y la apatía es mayor entre los más jóvenes.

Sin embargo, un significativo cambio se ha operado en la dirección a donde se encaminan las expectativas de votos. Ante la hipótesis de unas nuevas elecciones generales, la actitud de los profesores sufre importantes desplazamientos en comparación con la orientación seguida en el proceso electoral precedente. Ahora (tabla 162), se decantan más por opciones de izquierda moderada, con la consiguiente reducción de preferencias hacia la derecha. Las intenciones del voto de izquierda se acumulan preferentemente en el PSOE y decrecen para el PCE (el primero tiene un incremento del 15 por 100 y el segundo un descenso del 4 por 100). En la derecha UCD pierde casi todo su anterior electorado, del que sólo un exiguo número se desplaza a AP. Resumiendo: A comienzos de 1982 las previsibles orientaciones políticas de este profesorado eran de algo más de la mitad de la muestra partidaria de ofertas de izquierda (concentradas sobre todo en el PSOE) y de una reducción de los votos a la derecha (una quinta parte para AP), que presumiblemente se han desplazado de UCD al PSOE. Perfil electoral que se dibuja como algo más progresista que el que muestran los alumnos (tabla 62), aunque en éstos la tendencia hacia el PSOE es más acentuada y menos acusada la inclinada por AP. Por tanto, la singularización de las preferencias partidistas del profesorado ha sido excepcionalmente importante durante el período 1979-1982.

Por lo que a actitudes religiosas se refiere, las del grupo de enseñantes encuestado expresan también una mayor secularización que las mantenidas por los alumnos. Uno de cada cuatro profesores afirma ser «no creyente» (tabla 173), proporción que para los alumnos es de uno por cada cinco (tabla 84). Ni que decir tiene que esta pérdida de influencia religiosa habrá de corresponderse con la progresiva autonomización del sistema de enseñanza de las legitimaciones religiosas. Es de suponer, además, que entre los creyentes las normas religiosas orientan cada vez menos su vida cotidiana, puesto que una parte sustancial de votos de izquierda procede de sujetos que son creyentes, y otro tanto acontece con cuestiones sobre las que las actitudes sociales parecen estar muy poco iluminadas por los presupuestos religiosos, como vamos a ver.

Una serie de componentes de la vida social que tradicionalmente quedaba sometida al imperio de la ley religiosa, nos va a permitir comprobar el grado de religiosidad/secularización en los profesores de Magisterio. Nos referimos, en concreto, a la sexualidad y su institucionalización. Si establecemos líneas de paralelismo entre profesores que se declaran creyentes y opiniones sobre aspectos concretos de la sexualidad, nos es posible constatar el abismo que entre ambos mundos se ha abierto. Así, la unidad familiar es vista más bajo su organización moderna que desde los imperativos de la moral católica (tabla 163): solamente un poco más de la mitad de los creyentes está de acuerdo con el vínculo sacramental del matrimonio; por lo que se refiere al divorcio, no llega a una quinta parte del total de encuestados la que lo rechaza, mientras que es aceptado por un número cercano a las dos terceras partes. Las tesis laicas sobre la familia y el matrimonio han ganado adeptos entre profesores que formalmente son creyentes y por lo mismo era de esperar sustentasen tesis de otro orden. Esta contradicción refleja el progresivo alejamiento de la estructura social de los patrones culturales católicos.

La sexualidad y su destino es otra muestra más de lo que acabamos de afirmar. Pocos son los que rechazan la homosexualidad -uno de cada cinco- y algunos más -casi un tercio- las relaciones sexuales libre (tabla 163). Tiene interés confrontar sobre ambos puntos las opiniones de estudiantes y profesores.

Opiniones sobre diversos aspectos de la sexualidad de profesores y alumnos

	Relaciones sexuales libres	Homosexualidad	Aborto
	%	%	%
<i>De acuerdo</i>	%	%	%
Profesores	36,55	31,18	32,25
Alumnos	53,37	37,91	30,29
<i>En desacuerdo</i>			
Profesores	30,10	22,58	49,46
Alumnos	13,54	13,04	56,47
<i>Indiferentes</i>			
Profesores	24,73	35,48	6,45
Alumnos	29,58	46,04	10,84
<i>N. C.</i>			
Profesores	8,62	10,76	11,84
Alumnos	3,51	3,00	2,40
<i>TOTAL</i>			
Profesores	100 (93)	100 (93)	100 (93)
Alumnos	100 (997)	100 (997)	100 (997)

Fuente: Tablas 59 y 163.

Los alumnos expresan actitudes más permisivas que sus profesores, de conformidad sin duda con la época social en que se han socializado, más tolerante que la que correspondió a estos últimos. Sin embargo, en lo tocante a un tema tan conflictivo como el aborto, los profesores encuestados lo defienden en mayor número que los estudiantes. El hecho de que aquéllos tengan una alta tasa de casados y rechacen en menor medida el aborto es una constatación empírica más de la independencia de la institución familiar y de la moral sexual de los dictados religiosos.

En definitiva, los profesores de la muestra componen la imagen de un grupo social bastante modernizado en sus pautas y criterios morales y sociales. Hay una evidente discontinuidad entre aquéllos y la tradición religiosa. Ahora bien, *en general son menos «modernos» que sus alumnos*, lo que puede significar que en este dominio y dado que las opiniones de unos y otros no se distancian en sus orientaciones globales demasiado, la socialización profesional apenas se dejará sentir. No se olvide, desde luego, que estamos empleando datos parciales en este análisis, y que presumiblemente hay en las Escuelas de Magisterio estratos de profesores ideológicamente distantes del grupo que contestó a nuestra encuesta.

En otro orden de cosas, el profesorado acepta la incorporación de nuestro país a organizaciones supranacionales de carácter económico y desapruueba la adhesión a pactos militares (tabla 163). Dos de cada tres encuestados están de acuerdo con nuestro ingreso en la CEE y no hay prácticamente nadie en desacuerdo con tal medida; por el contrario, la adhesión a la OTAN se aprueba por uno de cada cinco y se rechaza por la mitad. En uno y otro caso, los profesores de la muestra son más decididos partidarios que los alumnos de nuestra incorporación.

Un capítulo donde se solapan casi exactamente las opiniones de profesores y alumnos es el relativo al militarismo: la reacción a propuestas tales como la instalación de armas nucleares en suelo español o el aumento de los gastos militares es en ambos grupos similar. De los profesores que tenemos datos comprobamos que diecisiete sobre veinte se oponen a la presencia de armamento nuclear, y quince de cada veinte al incremento de los presupuestos militares (tabla 163). No desempeña un papel discriminador en estos temas la preferencia política, puesto que el juicio contrario al armamentismo y al militarismo desborda con creces el número de votantes de opciones de izquierda.

Situación análoga es la que contiene un punto muy expresivo de la moral pública: La censura de la información y de los espectáculos. Igualmente concuerdan sobre el particular alumnos y profesores, y tampoco es muy significativa la variable política. Los profesores, en proporción de dos a tres, dicen estar en disconformidad con la censura, que acepta uno de cada diez.

Venimos por último a recalcar en las valoraciones del profesorado sobre asuntos estrictamente educativos, pero sobre los que gravitan ideologías políticas y religiosas. Los datos al respecto, conjuntamente con los de los alumnos, son los que recoge la tabla siguiente:

Opiniones de profesores y alumnos sobre diversas cuestiones educativas

	Coeducación	Financiación de la enseñanza privada por el Estado
	%	%
<i>De acuerdo</i>		
Profesores	83,87	25,80
Alumnos	97,19	30,19
<i>En desacuerdo</i>		
Profesores	—	62,36
Alumnos	0,70	57,68
<i>Indiferentes</i>		
Profesores	9,67	5,37
Alumnos	0,90	9,93
<i>N.C.</i>		
Profesores	6,46	6,47
Alumnos	1,21	2,20
<i>TOTAL</i>		
Profesores	100 (93)	100 (93)
Alumnos	100 (997)	100 (997)

Fuente: Tablas 59 y 163.

La coeducación es aceptada plenamente por profesores y (algo más) por alumnos. Esta actitud, que quizá hoy no resulte muy elocuente en términos valorativos, se torna sumamente importante como indicador del cambio acontecido en los últimos lustros, dado que hasta la reforma de 1970 las Escuelas de Magisterio, así como la educación primaria, eran profundamente discriminativas en lo sexual. Recuérdese cuanto hemos dicho al respecto en el primer capítulo, con la tradicional fisión binaria de las Escuelas en una de chicos y otra de chicas, así como la ideológica adscripción del oficio de maestro a las mujeres. Tal cambio de actitud dice mucho acerca de otros procesos acompañantes referidos a opiniones ya tratadas (sobre la familia, el sexo) y a otras concernientes a la progresiva difuminación de la división sexual del trabajo.

El carácter subsidiario del Estado en materia de enseñanza escasamente es defendido por los profesores, quienes, muy por el contrario, desapruaban la financiación de la educación privada con fondos públicos en razón de tres por cada cinco. Ciertamente sobre esta opinión ha de ejercer influencia positiva la práctica profesional del grupo, integrado en instituciones públicas. Pero también convergen otras variables: las inclinaciones políticas de izquierdas; el código moral de un grupo como el de los profesores, más en consonancia con el carácter laico de la enseñanza estatal que no con los *idearios* confesionales de la escuela privada, y la decreciente operatividad de las creencias religiosas sobre la vida socio-profesional de los enseñantes en cuestión. Sobre esta última dimensión

conviene realzar el hecho de que la separación entre la Iglesia y el Estado es casi absoluta en la mente de los creyentes, puesto que no se aceptan por muchos de ellos las subvenciones estatales a los centros privados (de los cuales son religiosos una considerable parte).

En suma, a partir de los datos de que disponemos es lícito concluir afirmando que una parte de los profesores aporta a la institución un capital social y cultural propio de una sociedad de legitimidades racionales, y pensamos que el mismo ha de encauzar el ejercicio profesional de carácter socializador que les corresponde desempeñar, en una orientación que puede suponer una ruptura con la tradición religiosa hasta ahora hegemónica en los estudios de Magisterio.



Profesores y alumnos en la institución

Hasta ahora hemos tenido en cuenta aisladamente a los principales agentes sociales presentes en las Escuelas Universitarias de Magisterio —profesores y alumnos—. Pasemos pues a analizar cómo se opera la interacción entre ambos grupos y a comprobar si las tendencias hasta aquí apuntadas se perpetúan o modifican. En todo caso, se trata de percibir su incidencia en la relación pedagógica misma. En este sentido no está de más indicar que tanto el colectivo de profesores como el de alumnos no constituyen grupos homogéneos y que por tanto las respuestas a los cuestionarios, recogidas en índices estadísticos, precisarían de mayores matizaciones a realizar en ulteriores investigaciones y con la ayuda de otros métodos —entrevistas, grupos de trabajo, etc.—. Se podrían así someter a comprobación algunas de las hipótesis que aquí avanzamos, al mismo tiempo que algunos de los temas tratados podrían adquirir nuevas dimensiones.

Como hemos visto para la mayoría de los profesores el acceso a sus actuales puestos de trabajo ha significado una promoción social conquistada muchas veces a base sobre todo de un «esfuerzo personal» -recordemos que un poco más de la mitad son hijos de padres que carecen de títulos escolares-. Téngase igualmente en cuenta que dos terceras partes del profesorado accedió a su actual situación administrativa a partir de 1970 y casi la mitad a partir de 1975. En suma, la juventud parece caracterizar a este grupo: son mayoritariamente jóvenes en edad, jóvenes en *status* cultural y social, y jóvenes en su acceso a la profesión. Tales características han de tener sin duda una influencia a la hora de pronunciarse sobre cuestiones relacionadas con los alumnos, con el *curriculum* y con el universo ideológico subyacente a las prácticas educativas.

Pasemos sin más rodeos a conocer algunas de las opiniones que los profesores formulan acerca de sus alumnos que sin duda han de adquirir nuevas significaciones cuando las contrastemos con las emitidas por los propios alumnos.

1. *La relación pedagógica*

A primera vista cuando se pide a los profesores que establezcan una compara-

ción entre sus actuales alumnos y los que han tenido algunos años atrás parecen mostrar un cierto grado de satisfacción al valorar a su actual alumnado. Y así contestan que ha mejorado desde el punto de vista del rendimiento respecto a años anteriores, pues mientras no llega al 10 por 100 el porcentaje de los profesores que afirman que los actuales alumnos son peores, casi la mitad los iguala con los de antes y un porcentaje similar piensa que son mejores o bastante mejores. En esta dirección hay que añadir que prácticamente siete de cada diez profesores opinan que los estudiantes están hoy mejor preparados en conocimientos científicos que los que terminaron la carrera hace 10 o más años; sin embargo no son tan claras sus respuestas en lo que se refiere a los conocimientos pedagógicos ya que más de la mitad de los profesores no responden a esta pregunta y los que lo hacen dividen sus respuestas, no llegando al 10 por 100 los que manifiestan que están también mejor preparados pedagógicamente (tablas 155 y 138). Podríamos preguntarnos por qué los profesores que no manifiestan dudas respecto a la superior formación científica de sus actuales alumnos las tienen respecto a su formación pedagógica. Cabría pensar que esta actitud puede estar motivada por distintas razones: la posible identificación de la pedagogía con una ideología fuertemente conservadora -conviene recordar que las Facultades de Pedagogía, hoy de Ciencias de la Educación, han estado y continúan estando prácticamente monopolizadas por representantes de institutos religiosos que gozaban de una fuerte implantación, o al menos contaban con alianzas, en los medios políticos franquistas-. Otra posible explicación de este no pronunciamiento podría provenir de la proliferación en los últimos años de debates y críticas acerca de teorías y métodos pedagógicos y, más en concreto, sobre cuál debería ser su peso en el interior del *currículum* de las Escuelas Universitarias de Magisterio todo ello podría provocar una cierta inseguridad a la hora de manifestarse sobre este tema. Finalmente, se podría también pensar que la mayoría de los profesores especializados en Ciencias Físicas o Exactas y en otras Ciencias Humanas no desean verse asimilados a los pedagogos. Desechamos la posibilidad de que los profesores en tan alto número desconozcan los conocimientos y prácticas pedagógicas que se transmiten en estos centros de enseñanza, ya que, como ellos mismos confiesan en la encuesta, una parte importante de sus actividades cotidianas consiste en hablar con compañeros y alumnos de los problemas relacionados con la enseñanza.

A su vez al comparar el resultado del rendimiento académico obtenido por alumnos y alumnas los profesores tienden a considerar que estas últimas rinden más y aparecen en consecuencia mejor situadas que los alumnos en las categorías relativas a «buen» y «muy buen» rendimiento, balance que continúa siendo ligeramente positivo para ellas en las categorías de «mediano» y «mal» rendimiento (tabla 149). Una vez más existen posibles explicaciones a esta respuesta. Por una parte es posible que las alumnas se adecúen mejor que los alumnos a la imagen del buen estudiante dominante en el estamento profesoral, es decir, que sean más sumisas, más aplicadas y menos críticas al tiempo que manifiesten una mayor humildad ante la adquisición de técnicas de trabajo intelectual. No hay que olvidar que la división social del trabajo entre los sexos ha hecho del magisterio, como queda visto, una profesión típicamente femenina y es muy probable que esta feminización haya generado en las alumnas una mayor conformidad social

que a su vez se ve traducida en un juicio profesoral más positivo sobre ellas. En el capítulo III, al analizar las motivaciones expresadas por los estudiantes para elegir la profesión de maestro, se comprobó que la variable sexo era significativamente discriminativa de las respuestas.

Una dimensión de mayor relevancia para comprender cómo se realiza la interacción entre estos dos colectivos es el de la participación de los alumnos en la gestión de la institución. ¿En qué actividades han de ser copartícipes alumnos y profesores? Las respuestas de los profesores se ordenan del siguiente modo: participación en el claustro, organización de las clases, elección de los métodos, elaboración del programa, participación en las comisiones de evaluación y participación en las comisiones de contratación del profesorado. Como puede observarse en esta graduación de mayor a menor los profesores ponen de manifiesto los campos en los que estarían más dispuestos a colaborar con los alumnos y correlativamente aquellos que consideran más lejanos y ajenos a su intervención. Concretamente el terreno de la evaluación tiende a ser visto, en general, por los profesores como de su exclusiva competencia, y ello no es una casualidad ya que se trata del más poderoso instrumento institucional mediante el cual pueden autoafirmarse ante los alumnos. Si bien las notas y las evaluaciones suelen presentarse más que como sistemas de esfuerzos negativos y positivos como dispositivos necesarios e inherentes al proceso de enseñanza (al permitir conocer en qué momento del aprendizaje se encuentran los alumnos y poder, en teoría, informarles adecuadamente para que corrijan sus errores y superen sus dificultades), lo cierto es que los resultados de las evaluaciones no han servido generalmente sino para jerarquizar, individualizar y seleccionar a los estudiantes. En las Escuelas Universitarias de Magisterio las calificaciones han alcanzado además tal peso que son las únicas instituciones educativas en las que un pequeño porcentaje de alumnos -los de mejor expediente académico- accede directamente a la profesión sin tener que sufrir, como el resto, las penalidades de un concurso-oposición. Se equivocan los que minusvaloran la relevancia del acceso directo pues en realidad no se trata tanto de señalar a un exíguo número de elegidos cuanto del efecto simbólico que esta elección tiene sobre profesores y alumnos. En realidad tal mecanismo constituye una prueba del valor de las evaluaciones y de las notas al facilitar la identificación entre éxito académico y valor personal y profesional. No es pues de extrañar que los profesores intenten defender como campo propio una actividad que les otorga autoridad y que les concede el poder de definir el prototipo del buen alumno que se verá convertido por su sola mediación directamente en maestro. Las Escuelas Universitarias de Magisterio, junto a las Academias Militares y otras escuelas profesionales tienden a señalar a los primeros de la promoción mediante ritos de institución que no tienen sólo la función de recompensar de forma simbólica los esfuerzos personales, sino y sobre todo de coronar al triunfador o triunfadores de una carrera en la que al ser declarados los primeros se convierten necesariamente en modelos a imitar por los que les siguen y en espejos en los que la institución se reconoce a sí misma. Otro de los espacios en que los profesores no parecen demasiado dispuestos a contar con la colaboración de los estudiantes es el de las comisiones de contratación del profesorado: ¿Cómo van a elegir a sus maestros precisamente aquéllos que deben ser elegidos

por ellos? Además, el sistema de cooptación que hasta ahora ha imperado en las instituciones educativas y, sobre todo a nivel universitario, impidiendo un mínimo proceso de transparencia y de democracia en la contratación del profesorado, ha favorecido la formación de clanes y grupos de presión que pueden seguir interesados en controlar el acceso a la enseñanza de los nuevos profesionales. A esto habría que añadir el estatuto de incapacidad -correlativo al de ignorancia- que suelen otorgar al alumnado las instituciones educativas incluidas las de elevado nivel. Es lógico pues que también respecto a la elaboración conjunta del programa los profesores no se muestren demasiado entusiastas. De todas formas, y aunque sería interesante contar con estudios relativos a otros niveles de enseñanza que permitiesen establecer comparaciones, es de subrayar el alto porcentaje de profesores partidarios de que los alumnos formen parte del claustro, contribuyan a organizar las clases e incluso a seleccionar los métodos de trabajo (tabla 148). Probablemente estos porcentajes no alcanzarían cotas tan elevadas entre otros cuerpos profesoriales. En la misma perspectiva parecen situarse también algunos de los juicios emitidos por los profesores sobre temas relacionados con la práctica de la enseñanza en las Escuelas Universitarias de Magisterio. Y así, en su mayoría, dan muestras de estar disponibles para establecer con los estudiantes una relación directa y cercana pues tan sólo uno de cada diez de los encuestados piensa que si los profesores tratan amigablemente a los alumnos éstos terminarán por no respetarlos; nueve de cada diez están de acuerdo en que la participación de los estudiantes en la marcha de la clase puede ser un medio útil para educarlos en la responsabilidad, y más de la mitad cree que los estudiantes estudiarían pese a no haber exámenes y que las calificaciones no reflejan el nivel de preparación de sus alumnos (tabla 156). Esta visión crítica respecto a la objetividad de las calificaciones podría explicar también en parte sus resistencias a la presencia de los alumnos en las comisiones de evaluación ya que los estudiantes podrían plantear situaciones conflictivas al evidenciar la arbitrariedad de los criterios de evaluación y, lo que sería más peligroso, aprovechar estas comisiones para manifestar «en público» su disconformidad con determinadas formas de dar la clase. Casi todos los profesores creen además que los alumnos tienen derecho a pedirles explicaciones siempre que lo deseen. En suma, del análisis de todos estos datos parece deducirse una cierta ambigüedad por parte del profesorado a la hora de enfrentarse con una posible colaboración de los alumnos en la gestión de la institución. Ambigüedad que encuentra sus razones profundas de existencia en condiciones históricas e institucionales pero que también puede tener que ver con la percepción que los profesores poseen de su actual alumnado: téngase en cuenta que, como ya se ha visto, una mayoría de los profesores opinaba que eran pocos los alumnos que elegían las Escuelas Universitarias de Magisterio por razones intrínsecas a la formación que en ellas se imparte. Tal visión parece, asimismo, reflejarse cuando también mayoritariamente se muestran de acuerdo con la afirmación según la cual «muchos jóvenes que se dedican a estudiar carecen de las capacidades y de interés para el estudio» (tabla 156). Tales manifestaciones indican las dificultades con las que tropieza el profesorado al intentar cambiar una situación marcada por tensiones y contradicciones institucionales: de un lado, el deseo de mantener el *status* profesoral, la autoafirmación de cuerpo y la defini-

ción de un papel específico y diferenciado en el interior de los centros de enseñanza, y, por otro, la exigencia, frente a desfasadas formas autoritarias, de desempeñar funciones más acordes con los valores sociales que encomian la participación, la democratización y la cogestión.

Veamos ahora cómo perciben los alumnos la relación pedagógica, relación que, como hemos dicho, tiene una fuerte carga institucional y en la que profesores y alumnos ocupan posiciones desiguales ya que el poder académico y el saber científico se aúnan en la figura del profesor lo que, de rechazo, convierte a los alumnos en individuos aptos para ser tutelados. Tener en cuenta lo que dicen los alumnos significa al menos reconocerles su derecho a opinar y a valorar el funcionamiento de instituciones destinadas a su formación y socialización.

Los alumnos, en su mayoría, piensan que los profesores conocen mejor la materia que enseñan que los modos de transmitirla. Y así prácticamente uno de cada diez afirma que saben «mucho» de lo que enseñan y siete de cada diez, que saben «bastante», mientras que prácticamente sólo dos de cada diez consideran que saben «poco». Sin embargo, cuando se les pregunta si los profesores son didácticos, seis de cada diez creen que lo son «poco», frente a dos de cada diez que dicen lo son «bastante». En relación a la dedicación del profesorado a la enseñanza predominan por un ligero margen los que piensan que los profesores le dedican «poco tiempo» (48 por 100), existiendo un 47 por 100 que, por el contrario, creen le dedican «bastante tiempo» (tabla 36). Como puede pues constatarse los alumnos conceden a los profesores el saber, pero, no en igual medida el saber enseñar. Sigamos más de cerca la opinión de los estudiantes en lo que concierne a la formación científica de sus profesores. Si se tiene en cuenta el curso al que pertenecen las opiniones más favorables («muy enterados» y sobre todo «bastante enterados»), puede observarse que se concentran especialmente en el primer curso donde algo más de nueve de cada diez alumnos las suscriben; tales juicios favorables descienden en 2.º curso (siete de cada diez) y también en 3.º (casi ocho de cada diez). Estos juicios son también ligeramente más positivos en el turno de la mañana que en el de la tarde y, ligeramente más favorables, en el caso de las alumnas que en el de los alumnos (tabla 101). Respecto a la capacidad didáctica de los profesores el grueso de los que los consideran muy o bastante didácticos pertenece igualmente a primer curso, un poco más de la mitad -mientras que en segundo y tercero no llegan al 16 por 100 los alumnos que en cada curso suscriben tales apreciaciones-. De aquí se deduce que los alumnos manifiestan una actitud más crítica respecto a los modos de transmisión de los conocimientos a medida que avanzan en la carrera escolar. Diferencias menos significativas existen si nos atenemos a los turnos: los alumnos de tarde y noche se manifiestan no obstante también más críticos en relación a este aspecto al igual que sucedía al valorar los conocimientos. Del mismo modo los alumnos se muestran menos favorables que las alumnas al valorar las capacidades didácticas del profesorado. Son igualmente los alumnos de primer curso los que admiten una mayor dedicación de los profesores a la enseñanza, juicio que domina en los grupos de mañana y en las alumnas. Se constata, en consecuencia, la existencia de una constante a considerar positivamente a los profesores especialmente por parte de los alumnos de primer curso y más atenuada en los turnos de mañana y en las alumnas.

Curiosamente son los alumnos de segundo curso los que se muestran más críticos respecto al profesorado (tablas 101, 102 y 103): si bien sería preciso realizar un análisis longitudinal para demostrarlo, se puede pensar que son precisamente los alumnos de segundo los que, superada la primera etapa de contacto con la institución, manifiestan una mayor disconformidad para adoptar, finalmente, en tercero, una posición relativamente más moderada resultado, posiblemente, de la capacidad integradora de la institución.

Si nos centramos en los turnos cabe la posibilidad de enunciar diferentes factores susceptibles de contribuir a explicar esa ligera especificidad de los cursos de tarde y noche frente a los de la mañana; los juicios ligeramente más negativos de los estudiantes de la tarde y de la noche podrían estar en relación con la mayor presencia de alumnos-trabajadores en ellos -como se ha visto, su porcentaje en la muestra estudiada era del 25 por 100-, en quienes el cansancio, el contacto con el mundo de la cultura académica, les hacen más difícil la integración en ese medio educativo. Cabría también preguntarse si el profesorado de tarde y noche no se recluta predominantemente entre ese porcentaje de profesores que dicen compatibilizar la docencia con otras actividades. Cabría, por último, pensar que el trato del profesorado respecto a estos alumnos difiere del que dispensan a los de la mañana, «los verdaderos alumnos». Finalmente, la existencia de una mayor conformidad por parte de las alumnas respecto al profesorado podría ser, en parte, el reflejo de la mejor opinión que sobre ellas tienen los profesores mismos, opinión que a su vez está en relación, como ya queda dicho, con una mayor identificación de las mujeres con la profesión del magisterio. Las Escuelas Universitarias de Magisterio contribuirían así a reproducir escolarmente la valoración social de la mujer respecto a esta profesión y, en consecuencia, a naturalizarla. Dicho de otra forma, el juicio de los profesores, formulado a través de sus apreciaciones sobre las alumnas y las mismas calificaciones, contribuiría a reproducir en el interior de la institución clasificaciones valorativas que proceden de la división social del trabajo entre los sexos. Las valoraciones sociales vehiculadas por el juicio profesoral -que tiende a convertir dichas valoraciones en «calificaciones»- van a su vez a incidir en la percepción de la profesión que alumnos y alumnas construyen, para traducirse, posteriormente, en sus modalidades profesionales de actuación.

De hecho, y en el aspecto concreto del rendimiento académico, los alumnos, al igual que antes los profesores, opinan que las alumnas son superiores (mientras que en los alumnos predomina el «mediano» rendimiento en éstas prevalece el «buen» y el «muy buen» rendimiento) (tabla 40). Si hacemos intervenir la variable sexo se puede aquilatar más esta valoración global: tanto alumnos como alumnas encuadran predominantemente a los varones en la categoría de «mediano» rendimiento, categoría en la que de forma clara tienden ellos mismos a situarse; por el contrario, las alumnas son valoradas mayoritariamente dentro del «buen rendimiento» y precisamente por ellas mismas (tabla 110). Sería importante comprobar si efectivamente los expedientes académicos confirman lo hasta aquí expuesto para poder precisar más las hipótesis hasta ahora formuladas.

Al preguntarles a los alumnos por su grado de participación en las actividades académicas, el 96 por 100 afirma que no interviene en la organización de la enseñanza recibida (tabla 33). El 3,5 por 100 restante, que muy probablemente

corresponde al grupo de los delegados de curso, explicita su participación a través de la siguiente graduación por orden de mayor a menor: participación en el claustro, en la decisión de los métodos de enseñanza, en la organización de las clases, en las comisiones de contratación y de evaluación y, por último, en la elaboración de los programas (tabla 30). Como puede comprobarse, la exigua minoría que afirma tomar parte en la organización de la enseñanza que recibe, clasifica la participación real de forma sorprendentemente semejante a los deseos expresados por los profesores en relación a las áreas en las que admitirían la presencia y la colaboración de los estudiantes. ¿Significa esto que los deseos de los profesores se traducen realmente en actos?; ¿están marcados legal e institucionalmente para profesores y alumnos los cauces de relación?; ¿a quién eligen los alumnos como representantes y en qué los representan? Resulta difícil a partir de los datos de que disponemos responder a tales cuestiones. Sin embargo, todo parece indicar que los alumnos eligen como representantes a aquellos que más pueden adecuarse a la mentalidad de los profesores -lo que explicaría en parte la concordancia de pareceres-, pero a la vez, no deben sentirse representados por ellos, puesto que, mayoritariamente, aseguran no participar en la organización de las actividades. Cuando los alumnos se dotan de portavoces parecen pues elegir una voz negociadora más que reivindicativa; en este sentido, no parecen ser una excepción estas Escuelas Universitarias. Esta ausencia de participación de los estudiantes en la institución que se justifica precisamente por ellos y para ellos, ¿responde a un funcionamiento autoritario de la institución, a una actitud pasiva de los estudiantes, a una legitimación democrática del sistema reinante en estos centros de enseñanza...? Preferimos dilatar la respuesta hasta conocer las modalidades que según los estudiantes rigen en la transmisión de los conocimientos, los métodos de trabajo por ellos elegidos, las actividades culturales que realizan y su propia visión de la enseñanza que reciben.

2. *Curriculum formal y curriculum oculto*

Las opiniones que los profesores explicitan respecto al curriculum formal, es decir, los conocimientos que han de transmitir -y los alumnos adquirir- y que están recogidos en el Plan de Estudios y en los programas oficiales, no sólo nos proporcionan información acerca de su concepción de la formación de los futuros maestros, sino que al mismo tiempo sirven de indicador de su nivel de integración en las funciones que oficialmente se les encomiendan; dicho nivel tendrá, por otra parte, sus repercusiones en el grado de satisfacción que el ejercicio de la profesión les reporta.

La primera constatación que puede hacerse en esta perspectiva es la práctica unanimidad existente de una voluntad de cambio respecto al actual Plan de Estudios (tabla 134). La tendencia mostrada por los profesores en lo que afecta a este cambio resalta la necesidad de incrementar las prácticas de enseñanza, punto fundamental que refleja la conveniencia de insertar la profesión del maestro en la vida material y real. Prueba de ello puede ser también que casi la mitad de los profesores echa en falta asignaturas pedagógicas. Conviene resaltar esta opinión de los profesores y tanto más si se tiene en cuenta que, como hemos visto,

bastantes de entre ellos se abstendrían a la hora de valorar la preparación pedagógica de sus alumnos. Es importante asimismo considerar que el Plan de Estudios actualmente vigente supuso respecto a etapas inmediatamente anteriores un incremento del peso de las Ciencias de la Educación. Las respuestas de los profesores quizá podrían ser interpretadas entonces como un deseo de transformación de la formación pedagógica misma. Frente a una pedagogía de corte idealista sus exigencias se orientarían hacia la conveniencia de una pedagogía orientada fundamentalmente a comprender y resolver cuestiones inherentes a la práctica educativa. Que no se trata simplemente de almacenar conocimientos lo pone en evidencia el que más de la mitad de los profesores afirme que en el actual Plan de Estudios existen demasiadas asignaturas; sólo un 16 por 100 de ellos piensan, por el contrario, que contiene demasiado pocas. El elevado porcentaje de los profesores (30 por 100) que no responden a esta cuestión podría interpretarse como una actitud defensiva ante lo que potencialmente supondría una reducción de sus propias áreas de influencia. En tal sentido conviene no olvidar que si bien en teoría todas las asignaturas gozan de igual importancia, de hecho, están jerarquizadas en el *curriculum* por su desigual presencia en los diferentes cursos y por su obligatoriedad. Este fenómeno serviría también para explicar en parte el elevado número de profesores que no contestan a si sobran o faltan asignaturas pedagógicas y científicas (tabla 133). La comprobación de una tendencia a la profesionalización no debe sin embargo interpretarse como un simple saber enseñar ya que más de un tercio de los profesores afirman que en el Plan de Estudios faltan asignaturas científicas. Todas estas respuestas se pueden matizar más si se tiene en cuenta que el 65 por 100 de los encuestados son partidarios de una formación en la que exista un equilibrio entre disciplinas científicas y pedagógicas, si bien esta tendencia a la profesionalización se ve una vez más corroborada, pues frente a un 19,5 por 100 que centra el Plan de Estudios en las disciplinas pedagógicas y didácticas, sólo un 2,3 por 100 lo hace en las científicas, y todavía menor es el que lo basa exclusivamente en las prácticas de enseñanza (1,1 por 100) (tabla 135).

Pero además de estos aspectos que integran el denominado *curriculum formal*, es también necesario intentar comprender, a través de los datos que poseemos, otros aspectos más profundos del *curriculum* (el *curriculum oculto*). No sólo interesa conocer cómo se distribuyen los conocimientos objeto de estudio en disciplinas frecuentemente separadas por barreras artificiosas y arbitrarias y qué peso tienen en la formación de los futuros maestros -operación que está vinculada con la acción de determinados grupos sociales con poder suficiente para legitimar sus saberes-, es preciso también conocer las modalidades que adopta la transmisión de esos conocimientos así como los sistemas de evaluación más usuales aplicados para valorar su adquisición por parte de los alumnos. Las formas de organización de los saberes y la pedagogía puesta en práctica sirven para modelar en direcciones específicas a los estudiantes, para proporcionarles formas de pensar, categorías mentales propias así como determinadas visiones de la realidad. En resumen, estructuran su experiencia de forma concreta al tiempo que contribuyen a conferirles una determinada identidad cultural y profesional (1).

(1) Sobre la distinción entre *curriculum formal* y *curriculum oculto* así como sus implicaciones pedagógicas y

¿Cuáles son pues las modalidades de trabajo más empleadas por los profesores y qué actividades recomiendan preferentemente a los alumnos para que adquieran conocimientos? Si jerarquizamos, en función de las respuestas, los métodos más empleados por los profesores se obtienen los siguientes resultados: exposición oral, trabajos en grupo, prácticas, análisis y discusión de textos, trabajos individuales, discusiones en grupo, trabajos de laboratorio y estudio de casos (tabla 151). La actitud crítica manifestada por los profesores respecto al Plan de Estudios no parece hacerse extensiva con igual intensidad al papel que desempeñan en la transmisión de los conocimientos; el profesor sigue ocupando un lugar fuertemente central y centralizador en el interior de la relación pedagógica. La lección magistral sigue constituyendo el eje alrededor del cual parece girar fundamentalmente toda transmisión, la cual, por otra parte supone en sí misma una forma concreta de inculcar una imagen específica del maestro, ya que, como afirman los citados autores franceses Bourdieu y Passeron, la exposición oral vehicula una relación de autoridad en la cual el maestro «elevado por encima de todos, encerrado en el espacio que lo consagra como orador, separado del auditorio en tanto lo permite la afluencia... lejano e intocable, rodeado de vagos y tajantes “se dice”, se ve condenado al monólogo teatral y a una exhibición de virtuosismo por necesidades de *status* mucho más coercitivas que la reglamentación más imperiosa» (2). Conviene no olvidar, los autores mencionados lo ponen de relieve, que la exposición oral es una técnica de distanciamiento eficaz y sutil con la que la institución dota a sus agentes profesoraes, y cuya eficacia es superior a la que logran las distancias espaciales o las normas recogidas en los reglamentos de funcionamiento interno, pues el uso profesoral del lenguaje profesoral puede, en caso límite, pensarse como un instrumento de comunicación que tiene como función invisible impedir la comprensión necesaria para el establecimiento de un verdadero intercambio. Como estamos viendo, no se trata de culpar a los profesores de una malévolos voluntad de dominio sobre sus alumnos, sino de poner de manifiesto cómo las condiciones institucionales en las que ejercen la docencia pueden imponerse a las voluntades individuales. Sin duda el deseo de cambio se manifiesta también en la anterior jerarquización de respuestas en la cual los trabajos en grupo y las prácticas ocupan posiciones relevantes. Esta dialéctica entre los deseos y las presiones provenientes del marco institucional se evidencia también a la hora de buscar nuevos métodos de trabajo. Y así, si bien prácticamente un 90 por 100 de los profesores considera conveniente que los estudiantes se habitúen a investigar científicamente (tabla 142), la investigación ocupa entre las técnicas de trabajo por ellos recomendada una posición secundaria respecto a las bibliografías de consulta, los trabajos prácticos y los apuntes de clase (tabla 152). Una vez más el carisma profesoral parece jugar un relevante

sociológicas pueden consultarse los trabajos de B. BERNSTEIN, «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», en *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Routledge and Kegan Paul, London 1977, pp. 85-115 y M.F.D. YOUNG, *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, London, 1971, pp. 19-46. Jaime MASCARO ha dado cuenta de estos y otros trabajos más recientes en un original artículo: «Sociología del currículum», *Boletín del ICÉ de la Universidad Autónoma de Madrid*, n.º 7, octubre 1982, pp. 14-21

(2) P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, *La reproducción*, Laia, Barcelona, 1977, pp. 189 ss.

papel pues no en balde las referencias bibliográficas, las exhortaciones a la lectura y a la investigación tienen generalmente la función de convertir al profesor en un ser dotado de un alto grado de saber y, en consecuencia, de poderes específicos.

Todo parece indicar pues que la voluntad individual de cambio choca con las resistencias de la institución que impone su ley como si se tratase de una pesada losa, formada durante largos años, que impide que estos deseos individuales de transformación se materialicen en prácticas colectivas que modifiquen en profundidad la imagen tradicional del profesor. La institución encargada de formar a los maestros para los nuevos tiempos parece seguir moviéndose en gran medida en el interior de límites impuestos por viejos moldes. Pocos parecen ser los cauces con que cuentan profesores y alumnos para realizar un trabajo en cooperación que pasa, en un primer momento, por el desvelamiento de los mecanismos en los que se funda tanto el prestigio profesoral como su reconocimiento y aceptación por parte de los alumnos. De hecho la ausencia de funcionamiento de los Departamentos y la práctica inexistencia de Seminarios -véase tabla 155-, en los que los profesores entre sí y los profesores junto con los alumnos pudiesen discutir, organizar conjuntamente actividades o investigar, impiden sin duda el establecimiento de relaciones horizontales que permitirían la adquisición de técnicas de trabajo intelectual y su aplicación conjunta a la resolución de problemas específicos relacionados con la enseñanza. Ello podría suponer una vía de transformación de estas viejas instituciones que han surgido para convertirse en islotes separados del mundo como si se tratase de la opción más adecuada para formar y transformar a una parte importante del futuro cuerpo profesoral.

Al igual que sucedía con los profesores una amplia mayoría de los alumnos (el 92 por 100), considera inadecuado para su formación como futuros maestros el actual Plan de Estudios (tabla 25). Más difícil resulta precisar a través de sus respuestas cuales serían sus posibles vías de reforma. Un porcentaje muy elevado no responde cuando se les pregunta por lo que sobra y lo que falta en dicho Plan si se exceptúan las prácticas de enseñanza, respecto a las cuales existe una unanimidad a su favor similar a la manifestada por los profesores; también coinciden con ellos en la necesidad de conferirles un peso mayor a las ciencias pedagógicas (tabla 26). Puede señalarse asimismo una tendencia a considerar excesiva la actual presencia en el *currículum* de las ciencias exactas, tendencia que conviene relacionar con el alto porcentaje de alumnos de «letras» matriculado en estas Escuelas. En todo caso entre las asignaturas que los estudiantes desearían ver reforzadas, por considerarlas más importantes, figuran de forma relevante la pedagogía, la psicología evolutiva, la lengua y la didáctica; entre las ciencias exactas ocupan un lugar destacado las matemáticas. Tal importancia no parece ajustarse en la práctica al interés que dichas materias despiertan, y así resultan ser más interesantes por orden decreciente la psicología evolutiva, la pedagogía, la música, la historia, la lengua, el dibujo, las matemáticas, la didáctica y la geografía. De todas formas parece confirmarse lo asociadas y valoradas que están actualmente las ciencias pedagógicas y psicológicas a la carrera de Magisterio, ciencias que se perciben íntimamente ligadas a una búsqueda profesionalización y a la posible transformación de estas Escuelas Universitarias. Conviene señalar que, frente a la disconformidad generalizada de profesores y alumnos respecto al

Plan de Estudios vigente (disconformidad que se hace extensiva a diferentes aspectos del funcionamiento de estas instituciones), ambos grupos parecen converger en buscar alternativas a la situación actual que tendrían sus puntos de anclaje más sólidos en las prácticas de enseñanza y en las teorías pedagógicas y psicológicas renovadas. Esto puede indicar, en la medida en que las materias tradicionalmente consideradas científicas permanecen incuestionables, que las expectativas de cambio continúan respetando el marco en el que se inscribe el actual Plan de Estudios. Dicho de otro modo, alumnos y profesores no parecen tanto abordar las vías de transformación desde una perspectiva de cambio cualitativo y radical cuanto a través de una remodelación de las disciplinas actualmente en presencia. En tal sentido las materias pedagógicas y psicológicas podrían ser utilizadas para contribuir a establecer una nueva racionalización legitimadora de la formación que en estos centros se imparte. Es necesario plantearse si esta racionalización más que provocar una transformación profunda no podría contribuir, en último término, a prolongar de forma más afinada y acabada la lógica tecnocrática que ha calado en las últimas décadas en estas Escuelas Universitarias. Y sin embargo podrían equivocarse los poderes públicos si creyesen que la implantación de medidas sólo en esta dirección colmarían los deseos de cambio de los agentes sociales implicados en esta transformación, porque lo que se deja traslucir de las respuestas, en parte analizadas hasta aquí, es a la vez un deseo de dignificar la profesión de maestro -lo que supone acabar con el papel de institución cenicienta del ámbito universitario para estas Escuelas Universitarias- y la necesidad de insertarlas en la vida material y cultural, en suma, facilitar la existencia de una enseñanza que tenga en cuenta las condiciones socio-políticas en las que los futuros maestros han de desempeñar su cometido.

Como ya se ha visto la mayor parte de los estudiantes encuestados afirman tener poco tiempo libre para realizar actividades extraacadémicas; de hecho, el tiempo de permanencia en la Escuela oscila entre 4-8 horas para el 44 por 100 y más de 8 para el 36 por 100. Solamente un 4 por 100 dice dedicarle cuatro horas diarias o menos (tabla 48). El tiempo medio diario destinado por los estudiantes a actividades relacionadas con la Escuela es mayor en los centros de fuera de Madrid y en las alumnas (tabla 112). Esto parece indicar que sobre todo en las ciudades pequeñas, en donde existe una mayor facilidad para desplazarse, las Escuelas Universitarias de Magisterio constituyen además de centros de estudio lugares de reunión y de relación. La mayor estancia de las alumnas en estos centros vendría a corroborar la hipótesis ya apuntada de una mayor integración del estudiantado femenino en estas instituciones, si bien habría que tener además presente qué peso tienen las alumnas en el porcentaje de los estudiantes que estudian y trabajan al mismo tiempo. El grueso de las horas de estancia en la Escuela lo emplean los alumnos en estar en clase; casi las tres cuartas partes asegura asistir todos los días y la cuarta parte casi todos. La mayor asistencia se produce en los centros de fuera de Madrid, en los turnos de mañana y entre los estudiantes no trabajadores (tabla 99).

¿Cuáles son en las horas dedicadas al aprendizaje los métodos de enseñanza más utilizados por los profesores según sus alumnos? Conviene comparar lo que sobre ello dicen unos y otros.

Métodos	Profesores	Alumnos
	%	%
Exposición oral	67,74	99,09
Discusiones en grupo	27,95	15,83
Trabajos individuales	34,40	54,20
Trabajos en equipo	49,46	68,03
Prácticas	44,08	1,70
Análisis y discusión de textos	36,55	7,91
Estudio de casos	4,30	0,60
Laboratorio	7,52	6,41
Otros	3,22	1,00
N.C.	2,15	45,19
	TOTAL (93)	(998)

Fuente: Tablas 151 y 31.

Si se consideran las respuestas de los alumnos, y pese al elevado número de los que no contestan, parece deducirse que las clases están fundamentalmente centradas en la exposición oral del profesor, si bien se utilizan también otros métodos «menos tradicionales» tales como los trabajos en equipo, los trabajos individuales y las discusiones en grupo. Los profesores -que también colocan en primer lugar la exposición oral- tenderían no obstante a través de sus respuestas a proporcionar una imagen optimizada de sí mismos más en consonancia con las exigencias de las corrientes pedagógicas actualmente en boga.

Los alumnos a la hora de valorar los métodos arriba mencionados los clasifican del siguiente modo por orden de preferencia: prácticas, trabajos en equipo, discusiones en grupo, análisis y discusión de textos, trabajos individuales, estudio de casos, laboratorio y exposición oral del profesor. Se observa pues un rechazo por parte del estudiantado a la imagen tradicional del profesor basada casi exclusivamente en la clase magistral; sus elecciones tienden, por el contrario, a valorar positivamente una enseñanza vertida a la práctica y en la que tenga cabida métodos de trabajo grupales que, de nuevo, podrían ser recuperados por una pedagogía «activa» y por técnicas heredadas en parte de la psicología social y de la dinámica de grupos. No parece, por el contrario, gozar de sus simpatías el trabajo individual que ocupa en realidad una posición bastante relegada en la jerarquización y más si se considera que tanto el estudio de casos como el laboratorio son métodos muy específicos comparados con los otros mencionados (tabla 32). La profesionalización de estas Escuelas Universitarias, en la dirección con anterioridad apuntada, implicaría sobre todo el acentuar el *cómo* y el *a quién* se enseña. Esta tendencia no sería exclusiva de estos centros dado que también se detecta en los ICEs y en otras instituciones de enseñanza donde cierto número de profesores defiende abiertamente, por poner un ejemplo, el poder mágico de la programación por objetivos para generar una enseñanza de calidad. Olvidan, como afirman Bourdieu y Passeron, que las pedagogías y las ciencias psicológicas al uso suelen servir de hecho a un sistema que no quiere ver cómo intervienen los

factores sociales y las desigualdades reales existentes entre los alumnos en los procesos mismos de la enseñanza; tales ciencias siguen haciendo recaer el peso del éxito y del fracaso escolar en los talentos y capacidades individuales (3).

Por otra parte, y si volvemos de nuevo al anterior ordenamiento hecho por los alumnos en función de sus preferencias metodológicas se pone en evidencia la ambivalencia que soportan respecto a la formación que reciben. Y así no parecen tener muy en cuenta que el trabajo intelectual -y ellos son universitarios además de futuros maestros-, exige organizar las actividades y obligarse a realizar un esfuerzo sistemático y continuado que tiene una de sus expresiones más importantes en el trabajo personal. Por supuesto, y también en este caso, no son excepción los alumnos de estas Escuelas Universitarias ya que, en general, los estudiantes universitarios suelen rechazar aquellas actividades que suponen un esfuerzo metódico al parecer poco acorde con la noble posición de la que gozan, es decir, un estatuto de libertad condicional frecuentemente asociado a la ley del mínimo esfuerzo. Rechazo que en muchos casos es la manifestación de su resistencia a una enseñanza rutinaria y vacía.

Esta imagen se ve en parte confirmada cuando expresan los medios por ellos utilizados para aprobar las distintas materias objeto de estudio. Una mayoría abrumadora parece contentarse con los apuntes de clase, a la que siguen, a una sensible distancia, los que consultan bibliografía y libros de texto (tabla 30).

De nuevo todo parece apuntar a una falta de estímulos y al lastre institucional que no dejan de surtir sus efectos en este específico proceso de aculturación de los futuros maestros. Las Escuelas Universitarias de Magisterio, convertidas en instituciones poco permeables a la vida cultural y social que las circunda, parecen encontrarse en bastante medida todavía dominadas por la monotonía y por la falta de renovación intelectual. Como ya se ha analizado, tal situación no ha planteado grandes problemas a los poderes públicos durante los años del franquismo ya que entonces la misión de los maestros consistía fundamentalmente en la moralización unidimensional de los escolares. Actualmente perviven las secuelas de semejante situación, y el juicio de los alumnos lo pone de manifiesto: sólo aproximadamente una cuarta parte de ellos consideran la enseñanza que reciben actualizada, democrática, racional, flexible y científica, mientras que una mayoría la percibe como desfasada, autoritaria, dogmática, rígida e ideológica. Conviene también señalar que alrededor de la cuarta parte de los alumnos no han contestado a estas cuestiones. Silencio difícilmente interpretable que podría reenviarse a la autocensura, a una falta de comprensión de lo que se les pregunta o a un rechazo de la forma en que se les pregunta (tabla 35). Si se observan más de cerca sus apreciaciones, predominantemente negativas respecto a la enseñanza que reciben, se comprueba de nuevo una tendencia ya señalada con anterioridad: los alumnos de segundo curso se manifiestan también ahora más críticamente, y a ellos les siguen los de tercero: por el contrario, los de primero ofrecen una valoración positiva de la enseñanza que reciben en todos los pares excepto en el último -«científica/ideológica», ya que la consideran predominantemente ideo-

(3) P. BOURDIEÚ, J. C. PASSERON, *Los estudiantes y la cultura*, Labor, Barcelona, 1967, pág. 108.

lógica, claro está que es precisamente en este par donde se manifiesta el mayor número de alumnos que no contestan debido quizá a la ambigüedad que para ellos puede encerrar el concepto de ideología. Si se correlacionan las actitudes políticas con los juicios emitidos sobre la enseñanza se constata que son los alumnos definidos como demócratas los que presentan una visión más crítica, hasta tal punto que más del 50 por 100 califican la enseñanza de desfasada y autoritaria. Finalmente si se da entrada a la variable sexo, de nuevo se comprueba que los estudiantes varones son sensiblemente más críticos que las mujeres, lo cual parece confirmar la mayor adaptación del alumnado femenino a la formación que recibe; conviene no obstante señalar también que entre las alumnas predomina la disconformidad respecto a esta forma enseñanza (tabla 100).

En suma, el alumnado da muestras de un alto grado de insatisfacción cuando se refiere a aspectos fundamentales del funcionamiento de estas instituciones; tal insatisfacción sin duda está correlacionada con la presencia de actitudes fuertemente pasivas que no sólo se reflejan en los métodos más utilizados por los estudiantes para aprobar las distintas asignaturas, sino también en la falta de asociaciones estudiantiles y, en general, en la precariedad de iniciativas culturales, recreativas, etc., capaces de convertir a estos centros en lugares dinámicos y abiertos a discusiones, debates y a actividades informativas relacionadas con la enseñanza. No deja de ser un índice revelador de la penuria cultural en que están sumidas estas Escuelas Universitarias (penuria que se explica en gran parte por la escasez de presupuestos) la ausencia casi total de actividades «extraacadémicas». En este punto nuestro estudio corrobora resultados obtenidos por otras investigaciones en las que se ha comprobado que un 90 por 100 del alumnado del último curso no considera favorable la atmósfera educativa reinante en estas instituciones para la formación del profesorado de EGB (4). Indudablemente esta situación responde a una lógica estructural en la que la confluencia de múltiples factores concurren a producirla. Sin embargo, es de esperar que la voluntad explícita de transformarla que han mostrado los agentes sociales implicados así como una mayor atención y subvención de los poderes públicos contribuyan a romper esta lógica institucional, de carácter paralizante, cuyos efectos tienen repercusiones más amplias que las que están sufriendo los inmediatamente implicados.

Para contrastar estos juicios predominantemente negativos emitidos por los estudiantes respecto a la enseñanza que reciben es importante conocer otras respuestas del profesorado respecto a temas también relacionados con ella. Como queda consignado los profesores ofrecen, en tanto que grupo, una imagen moderna en lo que se refiere a ámbitos de la vida política, social y profesional. Predominan en ellos actitudes políticas progresistas y concepciones democráticas respecto al funcionamiento institucional y a la organización misma de la enseñanza -recuérdese que el 91 por 100 opinaba que la participación de los estudiantes en la marcha de la clase era un medio útil para educarlos en la responsabilidad-. Ahondemos ahora un poco más en el universo mental de los

(4) Véase J. GIMENO SACRISTAN, M. FERNANDEZ PEREZ, *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Mui, Madrid, 1980, p. 53.

profesores cuya incidencia en el proceso de formación de los alumnos no ha de ser nada desdeñable. Si partimos de aquellos aspectos más directamente relacionados con la práctica docente encontramos algunas respuestas representativas, por ejemplo, su actitud abierta, como ya se ha puesto de manifiesto, al tratar de temas relacionados con la sexualidad -relaciones sexuales, coeducación, etc.- actitud que se confirma de nuevo ya que sólo uno de cada diez está en desacuerdo con la proposición siguiente: «que un profesor sea homosexual o heterosexual no importa, con tal que domine su profesión». Por otra parte, sólo el 5 por 100 está de acuerdo en que «no conviene hablar a los alumnos de temas relacionados con la sexualidad». En esta misma dirección parecen mostrarse favorables a la igualdad entre los sexos, ya que mayoritariamente responden contra la idea establecida que otorga a la mujer especiales cualidades para la enseñanza. Tal actitud parece perfectamente coherente con la progresiva sensibilización de una población cada vez más amplia respecto a las prácticas seculares de relegación y segregación que vienen padeciendo las mujeres y, en particular, las mujeres de las clases populares, pero los profesores no parecen ser conscientes de las implicaciones de su valoración respecto al mayor rendimiento de las alumnas, y a su mayor adaptación a las normas de la institución.

Si pasamos ahora al ámbito religioso se confirma igualmente la tendencia ya señalada en capítulos anteriores a una cierta secularización, si bien aproximadamente una tercera parte de los profesores piensa todavía que sería un error que la enseñanza se alejase de los valores religiosos. Es de notar también que el porcentaje de los indiferentes a esta cuestión, unido al de los que no contestan, es bastante elevado, lo que podría ser un indicio de los efectos ejercidos por la fuerte inculcación religiosa sufrida durante años. En todo caso la religión ya no prevalece para ellos sobre la legitimidad de tipo científico y así, casi la mitad está en desacuerdo con que «en los buenos profesores predomina siempre la virtud sobre el saber»; un 25,5 por 100 está no obstante de acuerdo con dicha afirmación y no deja de ser un amplio porcentaje.

¿Cuál es, pues, el estatuto que se confiere al saber en el ámbito profesoral? Una vez más sería preciso un estudio más en profundidad para poder contestar a esta pregunta; sin embargo, parte de las respuestas nos permiten vislumbrar algunas de las características que los profesores confieren a dicho estatuto. Es revelador que el 63,44 por 100 de los encuestados piense que los buenos profesores no son nunca dados a los extremismos, expresión que inevitablemente nos reenvía a la conocida máxima ética según la cual la virtud se sitúa siempre en el término medio. Desde luego queda claro que para este colectivo las concepciones políticas no deben incidir en la transmisión de los conocimientos (sólo el 18,27 por 100 manifiesta lo contrario, frente al 60,21 por 100). Política y saber parecen así difícilmente conciliables, lo que indica que los profesores tienden a otorgar al saber un estatuto de neutralidad y objetividad únicamente sostenible si se lo sitúa en un espacio de extraterritorialidad social, es decir, en un terreno alejado de los conflictos y tensiones existentes entre los distintos grupos sociales. En definitiva, los valores religiosos parecen haber cedido en gran parte su puesto a valores más racionales encarnados en *la ciencia* que, en consonancia con el espíritu del positivismo, adquiere un elevado grado de sacralización. Tal mitificación produce

correlativamente como efecto la exclusión del campo legítimo del saber de todo lo relacionado con los prosaicos asuntos humanos y tiende, en consecuencia, a mantenerlo alejado tanto de la esfera política como de los denominados saberes vulgares. Quedan así evacuados del saber académico por una parte, los análisis que muestran las determinaciones socio-políticas de las ciencias y, por otra, los conocimientos adquiridos por los trabajadores en sus prácticas de transformación material. Sin embargo, y pese al espacio incontaminado en que la mayoría de los profesores sitúa al saber, y por tanto a su profesión misma, admiten en otras esferas de su práctica cotidiana instrumentos de lucha política tales como la huelga, ya que la mayoría la considera un medio legítimo para plantear reivindicaciones (tabla 156).

El estatuto concedido al saber parece gozar de amplias resonancias platónicas; tales resonancias se ponen aún más de manifiesto en la sobrevaloración concedida por la mayor parte de los profesores a las capacidades y aptitudes individuales. La concepción meritocrática está enormemente extendida en nuestra sociedad y principalmente allí donde más estragos produce, en el campo de la enseñanza. Desde que los jesuitas elaboraron el concepto de mérito y de éxito individual, asumido en los países católicos de Occidente por la burguesía en ascenso, la ideología de los dones no ha cesado de incrementar su implantación social. La política de la llamada igualdad de oportunidades desarrollada especialmente a partir de los años 60 -en consonancia con la teoría del capital humano- ha llegado a conseguir adeptos incluso entre los miembros de partidos políticos de izquierdas. No vamos a detenernos aquí en desenmascarar una falacia suficientemente analizada (5). No es pues extraño que una parte importante de los profesores, sistemáticamente bombardeados con estas teorías, tengan dificultades para mantener respecto a ellas una distancia crítica. Cuatro de cada diez están de acuerdo con que el que vale a la larga triunfa; tal opinión se ve reforzada si tenemos en cuenta que un número también muy amplio -el 79,5 por 100- piensa, como ya se dijo, que muchos jóvenes que se dedican al estudio carecen de las capacidades y del interés necesarios. Un elevado porcentaje de los profesores parece pues ignorar que el capital cultural se hereda; el 44,08 por 100 se manifiesta en desacuerdo con la afirmación según la cual «los mejores alumnos son casi siempre de familias cultas» (tabla 156). Conviene sin embargo relativizar lo hasta ahora expuesto ya que, como se ha observado anteriormente, los mejores rendimientos académicos de las Escuelas Universitarias de Magisterio eran obtenidos por alumnos de procedencia social baja, quienes destacaban precisamente sobre aquellos otros de una extracción social más alta que se sirven frecuentemente de estas instituciones cuando obtienen un bajo rendimiento o fracasan en otras más prestigiadas. Pero, además, el arraigo de esta concepción, según la cual el éxito escolar y profesional está fundado en las capacidades y méritos individuales, puede estar también relacionado con la trayectoria personal de bastantes profesores que han logrado una promoción social en la cual el esfuerzo personal y

(5) Véase, por ejemplo, S. BOWLES y H. GINTIS, *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1981 y *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 1980.

las expectativas familiares parecen haber jugado un papel relevante: Resulta demasiado excepcional a la vez que sorprendente esta inversión de la ley del capital cultural como para economizar un breve comentario. Sin duda sería excesivamente maquiavélico por nuestra parte atribuir esta excepcionalidad a una estrategia deliberadamente orquestada por los poderes públicos. Sin embargo, el hecho de que precisamente en estas Escuelas se produzca este fenómeno surtirá importantes efectos: Los maestros, que durante su paso por estas instituciones han comprobado que los alumnos de mayor rendimiento académico no son precisamente los que proceden de las capas más altas y cultivadas de la sociedad, verán justificada por los hechos la lógica meritocrática y la ideología de los dones que ellos se encargarán de extender. A reforzar dicha lógica concurre igualmente el peculiar sistema de acceso directo.

El estatuto que los profesores confieren al saber -forjado en gran medida por las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza (6)- a la vez que refleja una mentalidad profesoral presenta implicaciones prácticas de carácter conservador en virtud precisamente de su idealismo de base. Se deducen de aquí importantes consecuencias ya que tal idealismo constituye un verdadero obstáculo epistemológico para comprender la encrucijada en la que actualmente se encuentran estas Escuelas y especialmente para afrontar las vías de transformación.

El descontento de los profesores puede ser matizado si analizamos las dificultades que ellos mismos consideran más importantes a la hora de plantear el buen funcionamiento de estos centros. Si clasificamos sus respuestas en función del mayor número de acuerdos obtenemos la siguiente graduación por orden de importancia:

- la falta de atención del Ministerio.
- la falta de integración de estas Escuelas en la Universidad.
- la mala remuneración del Profesorado.
- la inadecuación de los estudios para el ejercicio de la profesión docente.
- el excesivo número de alumnos.
- la incoherencia del actual Plan de Estudios.
- la poca dedicación de los profesores a la enseñanza.
- la falta de interés y preparación del alumnado.
- la no modernización de programas y contenidos.
- la escasa sensibilidad social hacia los problemas de las Escuelas.
- la ausencia de democracia en la Escuela.
- la escasa racionalización de la institución.
- la escasa preparación de los profesores.
- la reforma de los métodos pedagógicos (tabla 147).

Como puede comprobarse, las respuestas se jerarquizan según cuatro tipos de factores o causas: causas políticas, económicas, pedagógicas e institucionales. Evidentemente, los campos no son fácilmente deslindables. En todo caso llama la atención que las responsabilidades del Ministerio ocupen la primera posición en

(6) Sobre este punto véanse los notables análisis de E. DURKHEIM, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Ed. de la Piqueta, Madrid, 1982.

la lista. Ello significa que, para los profesores, los factores políticos exteriores a la institución son los principales responsables de la situación que les afecta. ¿Cómo conciliar esta opinión prácticamente unánime con el estatuto mayoritariamente concedido al saber? Todo parece indicar que para los profesores no existe contradicción entre ambas respuestas por lo que ni siquiera llega a producirse disonancia en virtud precisamente de la separación que perciben entre la organización de la enseñanza y la transmisión, entre la docencia y la administración, entre la ciencia y la vida material e institucional. Las cuestiones políticas, económicas, los planes de estudios y los reglamentos internos parecen tener poca relación con los conocimientos que son objeto de enseñanza. Es precisamente este deslindamiento material y simbólico entre campos lo que impide articular teorías y prácticas y lo que permite, a la vez, producir el espejismo de la separación entre saberes y poderes. La búsqueda, la investigación, la construcción de nuevas teorías, la innovación en el terreno de los conocimientos se ve así neutralizada no sólo por el estatuto de extraterritorialidad que se concede al saber, sino también por el desconocimiento de las implicaciones prácticas de dicho estatuto. El olvido ministerial, la penuria económica y el aislamiento institucional no contribuyen sólo a generar la pobreza intelectual sino a perpetuarla ya que las armas de la inteligencia, en virtud de la neutralidad otorgada a las ciencias, no son válidas para desenmascarar tales determinaciones. Pero las dificultades para poner en cuestión este estatuto del saber, con tan importantes implicaciones, no proceden simplemente de las resistencias al cambio por parte de los poderes públicos, sino también del propio cuerpo profesoral que tiende a perpetuar su *status* profesional. No hay que olvidar que transformar el estatuto del saber significa atentar contra la legitimidad sobre la que se sustenta la autoridad académica. Dicho en otras palabras, transformar estas Escuelas no solo implica transformar la imagen del buen maestro, sino igualmente alterar el marco y el sentido mismo del ejercicio de la profesión. Se explica así que los profesores sean reticentes, como todos los cuerpos profesionales, a poner en cuestión aquello que hasta el presente les ha conferido una identidad de grupo: el sistema educativo, en tanto que sistema escolar, y más especialmente, el ejercicio de una autoridad delegada en razón precisamente de la posesión de un saber. Para transformar pues el modo de formación de los futuros maestros no basta simplemente la construcción de una nueva imagen del maestro, sino que será preciso asimismo que los que ejercen el magisterio en estas Escuelas Universitarias modifiquen su propio modelo y la forma de ejercerlo.

3. *Los aprendices de maestro ante el oficio de maestro*

Ya queda dicho en capítulos anteriores como la pertenencia de los agentes a una clase social determinada influye en sus aspiraciones y en la proyección de una particular cosmovisión del ejercicio de la profesión docente a nivel de EGB. También se ha comprobado la conexión existente entre la elección de un tipo de estudios, el Magisterio, y las clases medias bajas, si bien se ha puesto asimismo de manifiesto que a esta profesión aspira un porcentaje de alumnos de clase media-

alta que en general parecen haber fracasado en estudios universitarios de ciclo largo; por otra parte, son bastantes los estudiantes de estas Escuelas Universitarias que esperan acceder, a través del Magisterio, a carreras de más alto nivel cultural y social. Son los estudiantes de clases media-baja y baja los que predominantemente tienden a ver el Magisterio como una carrera socialmente bien considerada, sin embargo sólo algo menos de la mitad de los encuestados aspira a dedicarse al finalizar sus estudios a ejercer como profesor de EGB, es decir, no todos los que han elegido por su gusto la docencia, según sus mismas manifestaciones, piensan luego dedicarse a ella. Son las mujeres y los alumnos de primer curso los que expresan un mayor índice de atracción hacia esta profesión y los que, en consecuencia, esperan también mayoritariamente ejercerla. Además de la clase social y del sexo entra así en juego una nueva variable, la acción socializadora que tiene lugar en el interior de las propias Escuelas Universitarias de Magisterio, variable que actúa sobre las motivaciones y expectativas de los estudiantes.

En suma, el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de estas instituciones universitarias confieren a la profesión de maestro se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en tales centros. Se genera así la formación de determinados hábitos que incidirán, a su vez, más tarde, en el ejercicio de los futuros maestros. Ya se ha visto cómo la profesión de maestro ocupa un lugar destacado en la valoración subjetiva referida a una serie de profesiones, y como la enseñanza, junto con la política, la justicia y los medios de comunicación de masas tienen para los estudiantes de estas instituciones una especial relevancia en el interior de nuestro sistema social. En definitiva, estudiar Magisterio es considerado como vía de promoción por los estratos más desfavorecidos de la población estudiantil. Cuando se examinan los motivos que llevan a los estudiantes a elegir estos estudios, las respuestas se concentran en torno a dos grupos que integran la muestra: los alumnos de la clase media-baja, y las mujeres; no está de más recordar que la razón más ampliamente utilizada para fundar dicha elección ha sido «porque me gusta tratar con niños», siguiéndole en orden de importancia «porque tengo vocación» y «porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad». De todo ello podemos inferir que los alumnos tienden a caracterizar una práctica social, la profesión de maestro, como una práctica fundamentalmente moralizadora, propagadora de normas, hábitos y valores considerados «legítimos»; dicha legitimidad hunde sus profundas raíces en condiciones históricas e institucionales de gran arraigo social en nuestro país.

Pero veamos más de cerca la percepción que del oficio de maestro tienen los alumnos de estas Escuelas Universitarias a través de los sistemas de selección por ellos elegidos para ingresar en la profesión docente, así como la preparación que creen poseer en comparación con los profesores de EGB que les dieron clase, la frecuencia con que tratan a maestros en ejercicio, la estimación de la clase social a la que consideran pertenecen estos maestros, la valoración de la retribución económica que perciben al igual que las funciones que les atribuyen.

Si comenzamos por el sistema de selección para ingresar en el cuerpo de Magisterio, las respuestas de los alumnos se orientan preferentemente y casi en

idéntica proporción al concurso-oposición y a la contratación por la Delegación del MEC (21,94 por 100 y 21,64 por 100, respectivamente); un número algo menor prefiere la contratación por el Claustro del Centro de EGB (17,03 por 100) y todavía es menor el que opta por una contratación a través del Director del Centro de EGB (8,52 por 100); por último, un cierto número de estudiantes elige el acceso directo por expediente académico (17,43 por 100) (tabla 68). Pese a que las respuestas ofrecen una gama amplia de variantes se puede constatar que sólo aproximadamente un 37 por 100 acepta la fórmula actualmente en uso: convertirse en funcionario del Estado mediante oposición o por acceso directo; son más los que se decantan por un contrato, representando un porcentaje bastante elevado el grupo de los que aceptan establecerlo con la Delegación del MEC, porcentaje no obstante menor que el de los que se muestran partidarios de que sean los Centros de EGB los que elijan a su propio profesorado ya sea a través del Claustro, o por mediación del Director. Si tenemos en cuenta cómo intervienen las variables clase social, actitudes políticas y cursos en tales elecciones observamos que el concurso-oposición es señalado por la clase alta, la media-alta y la media-baja casi en igual proporción, siendo la clase baja, por el contrario, la que menos se adhiere a este procedimiento; es asimismo el preferido por los demócratas y por los estudiantes de segundo curso. La contratación a través de la Delegación del MEC es la preferida por las clases media-alta, media-baja y baja, así como por los no demócratas y los alumnos de primer curso. La contratación por el Claustro de Profesores del Centro de EGB es elegida mayoritariamente por los estudiantes de clase baja, por los demócratas y los de tercer curso. El acceso directo es la fórmula más indicada entre los alumnos provenientes de la clase media-alta, los no demócratas y los de primer curso. Y, finalmente, la contratación por el Director del Centro de EGB recibe especialmente las preferencias de los estudiantes de clase alta, los no demócratas y los de tercer curso. Si tenemos en cuenta solamente las clases sociales se puede decir que la clase baja es la que más claramente manifiesta su rechazo al concurso-oposición y elige preferentemente la contratación por el Claustro de Profesores del Centro de EGB; la clase media-baja es la que se muestra más indecisa a la hora de optar por alguna de las fórmulas propuestas, y sus respuestas apenas se diferencian de las de las otras clases, dirigiéndose no obstante sus preferencias a la contratación por la Delegación del MEC y al concurso-oposición; la clase media-alta se distingue de las otras en su mayor elección del acceso directo, siendo asimismo partidaria de la contratación a través de la Delegación del MEC y del concurso-oposición; por último, la clase alta es la que más elige la contratación a través del Director del Centro de EGB, a la que siguen el concurso-oposición y la contratación a través del Claustro del Centro de EGB. Si se comparan estas respuestas de los alumnos con las proporcionadas por los profesores vemos que las de los últimos son mucho menos dispersas, la mayoría manifiestan que el sistema más adecuado de selección de los titulados de las Escuelas Universitarias de Magisterio para la profesión docente es el acceso directo (38,70 por 100), a éstos les siguen los que se muestran partidarios del concurso-oposición (22,59 por 100) y del contrato por el Claustro del Centro de EGB (21,50 por 100) (tabla 154). Es de subrayar por tanto la existencia de un porcentaje bastante elevado de profesores que reclama

para sí la facultad de seleccionar directamente a los futuros profesores de EGB, si bien como ya vimos los estudiantes eligen el procedimiento del acceso directo en cuarto lugar, y sólo el 15,43 por 100. En resumen, más de la mitad de los alumnos no ven en el Estado ni en sus propios profesores los agentes más adecuados para facultarles para la docencia mostrándose más favorables en su mayoría a la fórmula del contrato pese a ser ésta menos segura y estable que el concurso-oposición y el acceso directo.

¿Cómo perciben su preparación los actuales estudiantes de Magisterio respecto a la de los profesores de EGB que les dieron clase? Más de la mitad creen estar mejor preparados que sus antiguos maestros en conocimientos científicos, casi una cuarta parte afirma estarlo en igual medida que ellos, mientras que sólo el 16 por 100 piensan que lo están peor. Presentan, al igual que los profesores en su momento, más dudas cuando el objeto de comparación es la formación pedagógica, y así, en este caso, solamente un poco más de la tercera parte cree estar también mejor preparado, existiendo un alto número de estudiantes que no contestan a esta cuestión. En definitiva, afirman su formación «científica» frente a la de los profesores de EGB de años atrás, pero no están tan seguros de que su formación pedagógica sea superior a la de ellos (tabla 67). No parecen, por otra parte, tener mucho contacto con los actuales profesores de EGB ya que aproximadamente seis de cada diez confiesan tratarlos más bien poco o no tener contacto con ellos; algo más de la cuarta parte estima no obstante tratarlos bastante, y a ella se suma el 10,83 por 100 que afirma los trata mucho (tabla 66).

Cuando se les pregunta la clase social a la que, según su opinión, pertenecen los profesores de EGB más de la mitad los sitúa en la clase media-baja, habiendo aproximadamente un 38 por 100 que lo hace en la media-alta (tabla 65). Como ya se ha apuntado en anteriores capítulos la posición social que los estudiantes de Magisterio asignan mayoritariamente a los profesores de EGB tiende a ser ligeramente más alta de la que se asignan a sí mismos. Si a esto añadimos la opinión que les merece su retribución económica se puede observar que el criterio económico no es el decisivo a la hora de otorgarles una posición social. Y así, sólo una cuarta parte de los estudiantes creen que los profesores de EGB están bien retribuidos, mientras que siete de cada diez manifiestan que su retribución es regular o mala (tabla 64). La percepción social del maestro por parte de los alumnos es superior al juicio que les merece su retribución económica; aún más, es posible que la posición que le otorgan en la estratificación social incida en su juicio de la situación económica. En suma, el «tanto ganas, tanto vales» no constituye la lógica dominante de este colectivo. La imagen de la profesión predomina sobre las condiciones económicas.

Finalmente, ¿cuáles son las funciones atribuidas mayoritariamente por los alumnos a los profesores de EGB? Sus respuestas se jerarquizan, de mayor a menor frecuencia, como siguen: el profesor de EGB ha de desarrollar el espíritu crítico (56,52 por 100); actualizar las capacidades innatas de los niños (43,28 por 100); desarrollar hábitos de estudio (24,44 por 100); servir a la comunidad en la que trabajan (22,14 por 100); ser un especialista en técnicas de aprendizaje (12,53 por 100); enseñar la verdad (12,43 por 100), y cambiar la sociedad (10,32 por 100); un lugar más relegado ocupan explicar los libros de texto, transmitir ideas mora-

les y dar ejemplo (tabla 63). Si analizamos estas opiniones en función del curso, el sexo y las creencias religiosas se constata que «desarrollar el espíritu crítico» es la respuesta dominante entre los alumnos de tercer curso, las alumnas y los no creyentes; «actualizar las capacidades innatas en los niños» predomina en primer curso, en las mujeres y en los no creyentes; «desarrollar hábitos de estudio» prevalece en tercer curso, en las mujeres y en los católicos; «servir a la comunidad en donde trabaja» es elegida casi en proporción igual por todos los cursos, siendo sin embargo notablemente más alta entre los varones y los católicos; «ser un especialista en técnicas de aprendizaje» en segundo curso, varones y católicos; «enseñar la verdad» en tercer curso, varones y no creyentes; por último, «cambiar la sociedad» en tercer curso, varones y no creyentes. El grueso de las respuestas se aglutinan como estamos viendo fundamentalmente en torno a «desarrollar el espíritu crítico», «actualizar las capacidades innatas», «desarrollar hábitos de estudio» y «servir a la comunidad donde trabaja»; es curioso observar cómo son sobre todo las mujeres las que se muestran más acordes con adjudicar al maestro las tres primeras funciones, mientras que los varones sólo son dominantes respecto a la cuarta y última. De todos modos, tanto unos como otros no recogen entre las funciones que asignan al profesor de EGB la inculcación de valores religiosos, en consonancia con el fuerte proceso de secularización producido en los últimos tiempos: «transmitir ideas morales» y «dar ejemplo» ocupan los últimos rangos de la ordenación, e incluso «enseñar la verdad», con connotaciones posibles distintas a las religiosas, es elegida muy minoritariamente. Por otra parte, y frente a la adopción de actitudes claramente modernas que se reflejan no sólo en el rechazo de ciertos aspectos de una formación considerada tradicional («explicar los libros de texto»), sino también en nuevas fórmulas de transmisión («desarrollar el espíritu crítico», y «desarrollar hábitos de estudio»), seguimos encontrando de nuevo los efectos de la ideología de los dones en su forma más pura: «actualizar las capacidades innatas en los niños».

Si a la luz de las tendencias predominantes en las respuestas de los encuestados tuviésemos que trazar una especie de tipología del maestro dominante en la población estudiada, sus rasgos serían aproximadamente los siguientes: el maestro contemporáneo es percibido como un profesional de la educación que ha elegido su profesión porque le gusta convivir con los niños, adentrarse en su mundo infantil para instruirlos y educarlos. Su acción ayudará a los alumnos a desarrollar un espíritu crítico acorde con el progresivo desarrollo de sus capacidades y aptitudes. El maestro, situado en una zona intermedia de la estratificación social, recibe una retribución económica que no está a la altura de la importancia de las funciones que desempeña, para las que cuenta en la actualidad con un bagaje científico y cultural superior a los maestros de antaño. Este profesional del Magisterio para ejercer su profesión estaría dispuesto a suscribir un contrato con la Administración o con los Centros de EGB más que a realizar un concurso-oposición o a acceder a ella directamente.

¿Podemos deducir de lo expuesto hasta aquí que nos encontramos ante una nueva imagen del oficio de maestro? Todo parece indicar que los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. fluctúan en el interior de una imagen ambivalente generada muy probablemente por la situa-

ción dicotómica en la que parecen situarse estas viejas instituciones que oscilan entre la perpetuación de una lógica tradicional maquillada de modernidad y la búsqueda de un nuevo estatuto aún por definir y en el que están comprometidos todos los interesados en cambiar la situación actual. En el tránsito de una lógica a otra la imagen del maestro corre el riesgo de sufrir una metamorfosis que no alteraría profundamente el mandato social que ha recibido desde hace mucho tiempo: dejaría de sentirse autolegitimado para desempeñar funciones de inculcación moral y religiosa para pasar a convertirse en un experto de las modernas técnicas de enseñanza fraguadas fundamentalmente en moldes psicológicos y pedagógicos.



APENDICES

I. Características Metodológicas de la Encuesta a los Alumnos

1. UNIVERSO Y MUESTRA

El universo: de acuerdo con los objetivos del estudio, se consideró que la población investigada estaba constituida por todos los estudiantes matriculados (con la subsiguiente oportunidad equiprobable de estar presentes en sus aulas) en las ocho Escuelas estatales dependientes de las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid: (1) «María Díaz Jiménez», (2) «Pablo Montesino», (3) Ciudad Real, (4) Guadalajara, (5)* Toledo, (6) «Santa María», (7) Cuenca, y (8) Segovia. Las cinco primeras vinculadas a la Complutense; las tres restantes a la Autónoma.

Las unidades de muestreo: habida cuenta del procedimiento previsto para la recogida de datos -cuestionario colectivamente aplicado en las aulas-, se tomaron como unidades de muestreo las distintas *clases* abordables al efecto, en número inicial teórico de $144: 8 \text{ Escuelas} \times 2 \text{ turnos (mañana y tarde)} \times 3 \text{ cursos (1.º, 2.º y 3.º)} \times 3 \text{ especialidades (Ciencias, Filología y Ciencias Humanas)}$. Dicho número global teórico resultó, de hecho, reducido a *108 unidades de muestreo*, por haber Escuelas con un solo turno o en situación equivalente.

A efectos básicamente muestrales, y para reducir a un esquema homogéneo las distintas modalidades ofrecidas por las Escuelas en cuanto a turnos, se estimó oportuno considerar pertenecientes al turno de tarde sólo aquellas clases cuyos alumnos habían tenido en su momento la oportunidad alternativa de escoger el turno de mañana. Así, en el caso de la Escuela «Santa María», de Madrid, que sólo tiene por la tarde el primer curso y por la mañana los dos restantes, se encuadraron los tres en el «turno de mañana». Además, por idénticas razones de homogeneización, como esta misma Escuela es la única que tiene turno de noche

(*) La Escuela de Guadalajara depende de la Universidad de Alcalá de Henares, pero a los efectos de esta investigación se consideró como perteneciente a la Complutense.

(para los tres cursos), se lo estimó -también a efectos básicamente muestrales- equivalente a un «turno de tarde» completo.

De esta reducción simplificadora resultó que cuatro de las ocho Escuelas contaban, para el muestreo, con turnos completos de mañana y tarde: «María Díaz Jiménez», «Pablo Montesino», «Santa María» y Cuenca. Las cuatro restantes, sólo turno de mañana, también completo en cuanto a cursos.

Tamaño de la muestra y selección de sus elementos: se juzgó conveniente, antes que nada, tener representadas en la muestra las 18 modalidades distintas de clase (= 2 turnos \times 3 cursos \times 3 especialidades); número éste de 18 unidades muestrales que suponía el 17 por 100 del total de 108 anteriormente especificado. Con tal tamaño y composición, los datos recogidos podrían ser subagrupados para su triple contraste: (1) por turnos -9 clases de la mañana, frente a 9 de la tarde-; (2) por cursos -6 clases de primero, frente a 6 de segundo y 6 de tercero; y (3) por especialidades -6 clases de ciencias, frente a 6 de Filología y 6 de Ciencias Humanas.

Para la selección de los elementos constitutivos de la muestra se limitó *estratégicamente* la atribución *aleatoria* de las expresadas 18 modalidades distintas de clase a las 8 Escuelas, mediante las siguientes restricciones del puro azar:

1. Que 11 unidades (61 por 100) correspondiesen a la Complutense y 7 (39 por 100) a la Autónoma. Esto, teniendo en cuenta el número de clases (centros \times turnos \times cursos \times especialidades) de una y otra Universidad: 63 (58 por 100) y 45 (42 por 100), respectivamente; y también los respectivos números de alumnos matriculados: 5.430 (63 por 100) y 3.203 (37 por 100).

2. Que las Escuelas con un solo turno (de mañana, en el sentido expresado) estuviesen representadas por 1 o 2 clases; y las restantes (las de doble turno, también en el sentido expresado), lo estuviesen por 3 o 4 clases, de las que una habría de corresponder al turno de mañana.

3. Que, con la única excepción de la Escuela a la que correspondiesen 4 clases, no se repitiese para cada centro: ni (1) el curso, ni (2) la especialidad.

4. Que en las 7 clases correspondientes a la Autónoma estuviesen representados no sólo los dos turnos, sino también los tres cursos y las tres especialidades.

El gráfico y la tabla adjuntos recogen los resultados del muestreo proyectado.

Representación gráfica de los componestes de la muestra

			COMPLUTENSE					AUTONOMA		
			1	2	3	4	5	6	7	8
MAÑANA	1º	C			●					
		F						●		
		H					●			
	2º	C							●	
		F		●						
		H				●				
	3º	C								●
		F					●			
		H	●							
TARDE	1º	C	●							
		F		●						
		H							●	
	2º	C						●		
		F	●							
		H		●						
	3º	C		●						
		F							●	
		H						●		

- | | |
|-------------------------|---------------------|
| 1. «María Díaz Jiménez» | 7. Cuenca |
| 2. «Pablo Montesino» | 8. Segovia |
| 3. Ciudad Real | C. Ciencias |
| 4. Guadalajara | F. Filología |
| 5. Toledo | H. Ciencias Humanas |
| 6. «Santa María» | |

Composición de la muestra, con especificación de turno, curso, especialidad y número de alumnos (oficialmente matriculados o estimados) de las clases seleccionadas

Universidad	Escuela	Clase	Número de alumnos
Complutense	«María Díaz Jiménez»	mañana/3. ^o /Ciencias Humanas	362
Complutense	«María Díaz Jiménez»	tarde/1. ^o /Ciencias	50
Complutense	«María Díaz Jiménez»	tarde/2. ^o /Filología	45
Complutense	«Pablo Montesino»	mañana/2. ^o /Filología	39
Complutense	«Pablo Montesino»	tarde/1. ^o /Filología	37
Complutense	«Pablo Montesino»	tarde/2. ^o /Ciencias Humanas	72 (*)
Complutense	«Pablo Montesino»	tarde/3. ^o /Ciencias	60 (*)
Complutense	Ciudad Real	mañana/1. ^o /Ciencias	85
Complutense	Guadalajara	mañana/2. ^o /Ciencias Humanas	55
Complutense	Toledo	mañana/1. ^o /Ciencias Humanas	66
Complutense	Toledo	mañana/3. ^o /Filología	68
Autónoma	«Santa María»	tarde/1. ^o /Filología (1)	48 (*)
Autónoma	Santa María»	noche/2. ^o /Ciencias (2)	68 (*)
Autónoma	Santa María»	noche/3. ^o /Ciencias Humanas (2)	146 (*)
Autónoma	Cuenca	mañana/2. ^o /Ciencias	97 (*)
Autónoma	Cuenca	tarde/2. ^o /Ciencias Humanas	50 (*)
Autónoma	Cuenca	tarde/3. ^o /Filología	45 (*)
Autónoma	Segovia	mañana/3. ^o /Ciencias	73
TOTAL estimado			1.466

(*) Dato no facilitado por la correspondiente Escuela, estimado a partir del resto de la información manejada.

(1) Equivalente a turno de mañana a efectos de la extracción de la muestra, por razones de homogeneización expresadas, y como consta en la representación gráfica de las unidades muestrales.

(2) Equivalente a turno de tarde a los mismos efectos y por idénticas razones.

2. CUESTIONARIO

Una vez que quedó establecida la muestra, se elaboró un cuestionario comprensivo de las diversas variables contenidas en las hipótesis del Proyecto. A tal fin, se descompusieron aquéllas en una serie de indicadores referidos a tres grandes categorías de cuestiones: el origen social de los estudiantes, los procesos de socialización que tienen lugar dentro de las Escuelas de Magisterio y la percepción que de la profesión docente tienen los alumnos de estos centros. Tal amplitud de niveles informativos requirió un laborioso proceso de construcción del cuestionario, así como un riguroso pre-testado. Así, se solicitó la opinión de profesores y alumnos acerca de los principales temas que debieran incluirse en el cuestionario para cada una de las tres categorías mencionadas.

Elaborado un primer borrador por el equipo investigador en función de todas

las ideas y sugerencias que emergieron, se procedió a un primer control por el propio equipo, a fin de evitar errores técnicos. Posteriormente, un segundo control tuvo lugar al someter el borrador a la consulta de los profesores de las Escuelas de Magisterio de Madrid. Por último, se llevó a cabo el pre-test entre una reducida muestra de alumnos (turnos de mañana y tarde) de las Escuelas «Pablo Montesino» y «Santa María», de Madrid.

Analizados los resultados del pre-test, se corrigieron, eliminaron o incorporaron las preguntas e ítems necesarios. La definitiva redacción del cuestionario fue codificada y editada. Su presentación a los alumnos queda recogida en el modelo que a continuación se adjunta (Q.A.).

3. *TRABAJO DE CAMPO*

El proceso de aplicación del cuestionario a la muestra suscitaba algunas dificultades no siempre previsibles y controlables. La primera de ellas venía dada por la extensión y diversidad del cuestionario, que hacía necesaria la elección de un intervalo temporal en donde los alumnos estuvieran relativamente despejados. A tal fin, se procuró que en cada centro las horas se fijasen fuera del momento inicial o final de los respectivos turnos de clases, a fin de evitar la fatiga que supone el final del turno o la menor asistencia de los comienzos de las clases.

Una segunda dificultad, inicialmente no prevista, provino de la organización académica y curricular de estos centros. La existencia de un período de prácticas (que deja sin alumnos cursos y especialidades a lo largo de varios meses), variable para cada Escuela, añadió no pocos quebraderos de cabeza al ya de por sí complejo trabajo de campo. Aunque se había anunciado anticipadamente (diciembre de 1981) los días y horas en los que tendría lugar la aplicación de los cuestionarios (así como quedaban especificadas las características de la submuestra de cada centro), el equipo de investigación no fue advertido de las «fugas» que las prácticas producían. Ello ha derivado en que en alguna Escuela la muestra haya quedado algo descompensada, por la casi carencia de alumnos. Justo es reconocer, sin embargo, que este riesgo pudo ser eliminado en las Escuelas «María Díaz Jiménez» (su Director puso en conocimiento de los investigadores cuál era el último día hábil a efectos de realizar la encuesta) y en la de Segovia (cuyo Jefe de Estudios reunió de modo expreso para esta encuesta a los alumnos dispersos por la geografía segoviana).

A la vista de las dificultades que el trabajo de campo presentaba, el mismo fue realizado por los directores de la investigación (excepto en las Escuelas de Ciudad Real y Guadalajara, cuyas respectivas direcciones, suficientemente informadas, lo llevaron a cabo). Pretendíamos con ello evitar cualquier manipulación que hiciese coincidir, artificiosamente, la muestra real con la teórica. Una segunda ventaja de la presencia de los investigadores en la fase de aplicación de los cuestionarios surgía de la observación que de cada centro se realizaba, así como de la recogida de sugerencias, observaciones y comentarios que se desprendían. Quedaba así minimizado el simplismo burocrático que suele ser moneda corriente en las investigaciones basadas en encuesta que se caracterizan, generalmente, por no ejecutar

los responsables de la misma la fase en donde se recoge en los datos primarios sobre los que versará el ulterior informe.

La encuesta fue aplicada como cuestionario a cumplimentar por escrito. La amplitud del mismo hizo desaconsejable, en la experiencia del pre-test, la entrevista, pues la habría hecho de una duración desmesurada.

El trabajo de campo se inició el 27 de enero de 1982, en la Escuela «María Díaz Jiménez», de Madrid, y se prolongó durante febrero y marzo a lo largo del resto de centros incluidos en la muestra. En todos ellos, excepto en dos de Madrid («Pablo Montesino» y «Santa María», debido a problemas académicos de índole variada), la encuesta se aplicó en un solo día.

4. MUESTRA REAL OBTENIDA

El diseño teórico de la muestra se basaba, como ya se ha indicado, en el empleo de 18 modalidades distintas de clases, cuya composición cuantitativa y estructural sólo vendría dada una vez se hubiese realizado el trabajo de campo. La estimación del número de alumnos para cada una de las modalidades de las unidades muestrales era estrictamente conjetural, ya que en muchos casos resultó imposible, previamente al trabajo de campo, averiguar cuántos las componían, y

Universidad	Escuela	Clase	Número de alumnos
Complutense	«María Díaz Jiménez»	mañana/3.º/Ciencias Humanas	160
Complutense	«María Díaz Jiménez»	tarde/1.º/Ciencias	36
Complutense	«María Díaz Jiménez»	tarde/2.º/Filología	19
Complutense	«Pablo Montesino»	mañana/2.º/Filología	24
Complutense	«Pablo Montesino»	tarde/1.º/Filología	20
Complutense	«Pablo Montesino»	tarde/2.º/Ciencias Humanas	62
Complutense	«Pablo Montesino»	tarde/3.º/Ciencias	41
Complutense	Ciudad Real	mañana/1.º/Ciencias	56
Complutense	Guadalajara	mañana/2.º/Ciencias Humanas	48
Complutense	Toledo	mañana/1.º/Ciencias Humanas	52
Complutense	Toledo	mañana/3.º/Filología	57
Autónoma	«Santa María»	tarde/1.º/Filología	50
Autónoma	«Santa María»	noche/2.º/Ciencias	45
Autónoma	«Santa María»	noche/3.º/Ciencias Humanas	101
Autónoma	Cuenca	mañana/2.º/Ciencias	89
Autónoma	Cuenca	tarde/1.º/Ciencias Humanas	43
Autónoma	Cuenca	tarde/3.º/Filología	42
Autónoma	Segovia	mañana/3.º/Ciencias	53
TOTAL sujetos encuestados			998 (11,5%)

en todos se contaba con que la extensión de cada unidad se identificaba con la asistencia real a clase. La muestra real obtenida, que a continuación se detalla, refleja fielmente lo que en la práctica son las 18 unidades muestrales: el 11,5 por 100 del universo estudiado.

II. Características Metodológicas de la Encuesta a los Profesores

1. *UNIVERSO Y MUESTRA*

Al igual que en el caso de los alumnos, el universo incluyó a todos los profesores de las ocho Escuelas estatales dependientes de las Universidades Complutense y Autónoma.

Dado que la información que se pretendía obtener del profesorado tenía el carácter de complementaria respecto a la facilitada por los alumnos, se estimó oportuno el no hacer diseño muestral, remitiendo a todo el universo el correspondiente cuestionario. Al final se llegaría al resultado de una muestra al azar, en donde estarían representados de un modo u otro las distintas variables que configuran el profesorado.

2. *CUESTIONARIO*

En su elaboración se siguió un proceso análogo al del cuestionario de alumnos. Se recogieron en el mismo un conjunto de variables que estaban presentes en el de alumnos, así como otras específicas del profesorado (referidas éstas a sus características como grupo social y académico, así como a su percepción del alumnado y de los procesos de socialización que comparten).

El proyecto de cuestionario fue sometido a un pre-test entre profesores de las Escuelas «Pablo Montesino» y «Santa María», de Madrid. Con el resultado se procedió a la elaboración del cuestionario definitivo. Una vez codificado, fue editado según refleja el modelo Q.P. del Anexo.

3. *TRABAJO DE CAMPO*

Como ya se ha indicado, se remitió a todo el universo el cuestionario específico. El sistema seguido fue una carta que explicaba su objetivo y el modo de

complimentación, y un sobre franqueado con la dirección del equipo investigador para devolver el cuestionario cumplimentado. El mismo día que se realizó en cada Escuela el trabajo de campo con los alumnos, se entregó al Secretario(a) o Jefe(a) de Estudios del centro un paquete de sobres igual en número al del total de profesores, a fin de que procediera a su reparto entre éstos. Se les concedía un plazo de quince días (que se explicitaba en la carta) para proceder a la remisión del cuestionario cumplimentado.

4. MUESTRA REAL OBTENIDA

El resultado fue la obtención de una muestra compuesta por 93 profesores (el 21 por 100 del universo), cuya distribución por Escuelas es como sigue:

Profesores de las Escuelas de	%	N
Ciudad Real	4,30	(4)
Cuenca	19,35	(18)
Guadalajara	4,30	(4)
Madrid	59,14	(55)
Segovia	5,38	(5)
Toledo	7,53	(7)
Madrid	59,14	(55)
TOTAL	100	(93)

Los atributos descriptivos de esta muestra en lo concerniente al año que comenzaron la docencia, la categoría administrativa, la especialidad académica, el sexo, el estado civil, la edad y las creencias religiosas se contienen en las tablas 121-122, 124, 165, 166, 167 y 173.

ANEXO I

Cuestionario de alumnos

1. La Escuela Universitaria en donde estudia corresponde a la provincia de:

- 001 Ciudad Real
- 002 Cuenca
- 003 Guadalajara
- 004 Madrid
- 005 Segovia
- 006 Toledo

2. Indíquenos, por favor, el turno de clases en el que está matriculado:

- 007 Mañana
- 008 tarde o noche

3. ¿Qué especialidad ha elegido?

- 009 Lengua Española e Idiomas modernos (Filología)
- 010 Ciencias
- 011 Ciencias Humanas
- 012 Preescolar

4. Actualmente estudia usted:

- 013 1.^{er} curso
- 014 2.^o curso
- 015 3.^{er} curso

5. (Sólo si usted está matriculado en 2.^o o 3.^{er} cursos) ¿Tiene o no asignaturas pendientes?

- 016 Sí
- 017 No

6. ¿Ha estudiado o está estudiando ahora mismo otras carreras distintas a la de Profesor de EGB? (Poner una X, donde corresponda, en el par a y otra en el par b):

- a {
- 018 No he estudiado antes otras carreras.
 - 019 Sí, he estudiado antes otras carreras.

¿Cuáles? (Señalarlas)

- 1 Escuelas Técnicas Superiores.
 - 2 Facultades
 - 3 Carreras medias (ATS, Peritos, Comercio, etcétera).
 - 4 Formación Profesional
 - 5 Idiomas
 - 6 Otros (*escribir su nombre*).
-

- b {
- 020 No estoy estudiando ahora mismo otras carreras
 - 001 Sí, estoy estudiando ahora mismo otras carreras

¿Cuáles? (Señalarlas)

- 1 Escuelas Técnicas Super.
 - 2 Facultades
 - 3 Carreras medias (ATS, Peritos, Comercio, etcétera)
 - 4 Formación Profesional
 - 5 Idiomas
 - 6 Otros (*escribir su nombre*).
-

7. ¿Cuál es la *razón fundamental* por la que se ha matriculado usted en la Escuela Universitaria? (*Señalar una sola respuesta*):

- 034 Porque mi familia desea que me haga profesor de EGB
- 035 Porque es una carrera corta
- 036 Porque no pude matricularme en otro centro universitario
- 037 Porque es una carrera bien pagada
- 038 Porque desde la Escuela es más fácil el acceso a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores
- 039 Porque tengo vocación
- 040 Porque me da igual matricularme en la Escuela que en otro sitio
- 041 Porque me gusta tratar con niños
- 042 Porque es una carrera socialmente bien considerada
- 043 Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad
- 044 Otras (*Escribir su nombre*)

8. Una vez que tenga finalizados sus estudios en la Escuela Universitaria, ¿qué piensa hacer de modo prioritario? (*Señalar una sola respuesta*):

- 045 Trabajar en lo que salga
- 046 Continuar estudios en otro centro universitario
- 047 No pienso hacer nada
- 048 Ejercer la profesión de profesor
- 049 No lo tengo aún decidido
- 050 Otros (*escriba sus nombres*)

9. ¿Considera usted que el actual Plan de estudios es o no adecuado para su formación como profesor? (*Una sola respuesta*)

- 051 Sí me parece adecuado
- 052 No me parece adecuado

10. (*Sólo si usted ha contestado NO en la anterior pregunta*). ¿Qué sobra y qué falta del actual Plan de Estudios?

Sobran Faltan

- 053 Ciencias Humanas. 1 2
- 054 Ciencias Exactas... 1 2
- 055 Ciencias Pedagógicas.. 1 2
- 056 Prácticas de enseñanza. 1 2

11. Reflexione un poco sobre las asignaturas que estudia o ha estudiado en la Escuela Universitaria. Escribanos ahora, por favor, los nombres de *las tres asignaturas* que en teoría deberían ser más importantes, y *las tres asignaturas* que en la práctica a usted le resultan más interesantes:

346 Asignaturas que en teoría deberían ser MAS IMPORTANTES:

.....
.....
.....

347 Asignaturas que en la práctica le resultan MAS INTERESANTES:

.....
.....
.....

12. Y ahora, ¿quiere hacer lo mismo, pero con *las tres asignaturas* menos importantes y las tres menos interesantes?:

348 Asignaturas que en teoría deberían ser MENOS IMPORTANTES:

.....
.....
.....

349 Asignaturas que en la práctica le resultan MENOS INTERESANTES:

.....
.....
.....

13. Por lo general, asiste usted a clase (*Una sola respuesta*):

- 057 Todos los días
- 058 Casi todos los días
- 059 Algunos días
- 060 Muy pocos días

14. Acerca de sus horas de clases y prácticas piensa que, en general, son:

	Mu- chas	Bas tantes	Sufi- cientes	Pocas
061 Clases	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
062 Prácticas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

15. ¿Qué medios de los siguientes suele emplear con más frecuencia para aprobar la mayor parte de las asignaturas de la Escuela Universitaria? (Señale sólo dos respuestas):

- 063 Trabajos prácticos
- 064 Trabajos escritos
- 065 Libros de texto
- 066 Apuntes de clase
- 067 Bibliografía de consulta
- 068 Otros (escribir sus nombres)

16. ¿Qué métodos de trabajo se usan más generalmente en las clases de su Escuela Universitaria? (Señalar sólo las tres más utilizadas):

- 069 Exposición oral del profesor
- 070 Discusiones en grupo
- 071 Trabajos individuales
- 072 Trabajos en equipo
- 073 Prácticas
- 074 Análisis y discusiones de textos
- 075 Estudio de casos
- 076 Laboratorio
- 077 Otros (escribir sus nombres)

17. ¿Cómo valora usted cada uno de estos métodos de trabajo? (Coloque un 10 en la casilla del método o métodos que estime mejores, un 9 al que le siga y así sucesivamente hasta el 1 para el método peor):

- 078 Exposición oral del profesor
- 079 Discusiones en grupo
- 080 Trabajos individuales
- 081 Trabajos en equipo
- 082 Prácticas
- 083 Análisis y discusiones de textos
- 084 Estudio de casos
- 085 Laboratorio
- 086 Otros (escribir sus nombres)

18. Podría decirnos, por favor, el libro de texto y su autor que más ha utilizado para preparar las siguientes asignaturas:

	Autor	Título del libro
350	Psicología evolutiva
351	Psicosociología
352	Pedagogía
353	Prácticas docentes
354	Historia
355	Historia del arte
356	Biología
357	Didáctica de las Ciencias naturales
358	Historia de la literatura

19. ¿Participa usted o no en la organización de la enseñanza que recibe en la Escuela?:

- 087 No
- 088 Sí — ¿Cómo? (Señalar la o las respuestas que correspondan)

- 1 Elaborando el programa
- 2 Decidiendo los métodos
- 3 Organizando las clases
- 4 Participando en el Claustro
- 5 Participando en las comisiones de contratación del profesorado
- 6 Participando en comisiones de evolución.

20. ¿Podría escribirnos el nombre de la actividad, de entre todas las que realiza en la Escuela Universitaria, que más le gusta, el de la que menos le gusta y el de aquella otra que no hace pero que le gustaría hacer?:

- 359 Actividad que MAS me gusta
.....
.....
- 360 Actividad que MENOS me gusta
.....
.....
- 361 Actividad que NO HAGO pero me gustaria hacer
.....
.....

21. La enseñanza que recibe en la Escuela Universitaria es, en su opinión (*señalar una característica de cada par horizontal*):

- | | | |
|--|-------------|------------------------------|
| 089 <input type="checkbox"/> Actualizada | Desfasada | <input type="checkbox"/> 090 |
| 091 <input type="checkbox"/> Autoritaria | Democrática | <input type="checkbox"/> 092 |
| 093 <input type="checkbox"/> Racional | Dogmática | <input type="checkbox"/> 094 |
| 095 <input type="checkbox"/> Rígida | Flexible | <input type="checkbox"/> 096 |
| 097 <input type="checkbox"/> Ideológica | Científica | <input type="checkbox"/> 098 |

22. Le rogamos nos indique su opinión acerca de los profesores en general que en la Escuela Universitaria le han dado o le dan clases. Indique *la respuesta adecuada en cada una de las tres columnas*:

099 *Mis profesores, de la materia que enseñan, están:*

- 1 Muy enterados
 2 Bastante enterados
 3 Poco enterados
 4 Nada enterados

100 *Mis profesores, a la hora de enseñar, son:*

- 1 Muy didácticos
 2 Bastante didácticos
 3 Poco didácticos
 4 Nada didácticos

101 *Mis profesores emplean para enseñarnos:*

- 1 Mucha dedicación
 2 Bastante dedicación
 3 Poca dedicación
 4 Ninguna dedicación

23. ¿Cree usted en la necesidad de la selectividad para ingresar en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB? (*Una sola respuesta*):

- 102 Sí, la creo totalmente necesaria
 103 En muchas ocasiones es necesaria
 104 En pocas ocasiones es necesaria
 105 No, no la creo necesaria en absoluto

24. Escribanos, por favor, los nombres de las *cuatro asignaturas* del Bachillerato (o BUP) y del COU en las que ha obtenido mejores calificaciones,

362

25. Recuerde las *calificaciones medias* obtenidas por usted en los últimos cursos. Señálemos ahora la *nota media* que alcanzó en los cursos siguientes:

106 Selectividad
Matrícula de honor 1
Sobresaliente 2
Notable 3
Bien 4
Aprobado 5

107 COU
Matrícula de honor 1
Sobresaliente 2
Notable 3
Bien 4
Aprobado 5

108 1.º Escuela Universitaria
Matrícula de honor 1
Sobresaliente 2
Notable 3
Bien 4
Aprobado 5

109 2.º Escuela Universitaria
Matrícula de honor 1
Sobresaliente 2
Notable 3
Bien 4
Aprobado 5

26. Con toda seguridad, usted conoce las calificaciones que van obteniendo sus amigos y amigas de la Escuela Universitaria. Según esto, ¿qué valoración daría al rendimiento académico de sus compañeros y compañeras?

110 Compañeros
Mal rendimiento 1
Mediano rendimiento 2
Buen rendimiento 3
Muy buen rendimiento 4

- 111 Compañeras
- Mal rendimiento 1
- Mediano rendimiento 2
- Buen rendimiento 3
- Muy buen rendimiento 4

27. En su Escuela Universitaria, ¿existen o no sindicatos y asociaciones estudiantiles?:

112 Sí, existen sindicatos y asociaciones
¿Participa usted en alguno de ellos?

- 1 Sí, participo activamente
- 2 No participo nunca
- 3 Participo algunas veces

113 No existen sindicatos y asociaciones
¿Cree que deben existir?

- 1 No
- 2 Sí
- 3 Me es indiferente

114 No lo sé

28. ¿Cuáles son, a su juicio, las cuestiones de las que debe ocuparse un sindicato estudiantil? (Escriba todas aquellas que estime necesario):

363

.....

.....

.....

.....

29. Además de clases, exámenes y prácticas, ¿hay o no en su Escuela otras actividades culturales?:

115 Sí
¿Con qué frecuencia?

- 1 Diarias
- 2 Semanales
- 3 Quincenales
- 4 Mensuales
- 5 De tarde en tarde

116 No

30. ¿Lee o no otros libros diferentes a aquellos necesarios para aprobar las asignaturas de la Escuela Universitaria?:

117 No, sólo leo libros necesarios para aprobar

118 Sí, leo otros libros

¿De qué trata su contenido? (Indique sólo los que suelen leer normalmente:

- 01 Novela
- 02 Ciencias exactas
- 03 Filosofía
- 04 Psicología
- 05 Poesía
- 06 Sociología
- 07 Ciencia ficción
- 08 Libros de política
- 09 Teatro
- 10 Economía
- 11 Pedagogía
- 12 Historia
- 13 Arte
- 14 Tebeos
- 15 Otros (escriba sus nombres)

31. Los libros que lee, ¿cómo los consigue? (Señalar como máximo las dos formas más habituales):

- 119 En la biblioteca de la Escuela
- 120 Los compro
- 121 En la biblioteca públicas
- 122 Uso los de mi familia
- 123 Me los prestan mis amigos
- 124 Otros (escribir sus nombres)

32. ¿Le importaría decirnos cuántas horas, aproximadamente, de un día laborable dedica usted a actividades relacionadas con la Escuela (clases, estudio, prácticas, transporte, etc.) y cuántas al tiempo libre?:

125 Actividades relacionadas con la Escuela

- Más de 8 horas 1
- De 8 a 4 horas 2
- De 4 a 2 horas 3
- De 2 a 1 horas 4
- 1 hora o menos 5
- Nada 6

- 126 Tiempo libre
- Más de 8 horas 1
 - De 8 a 4 horas 2
 - De 4 a 2 horas 3
 - De 2 a 1 horas 4
 - 1 hora o menos 5
 - Nada 6

33. ¿Sería tan amable de escribir el nombre del periódico y el de la revista que lee habitualmente?:

- 364 Periódico
365 Revista

34. En el último mes, ¿ha leído o está leyendo alguna obra de literatura?:

- 127 No
128 Sí - ¿Cuál? (Escriba, por favor su título y autor):
- | | Autor |
|-------|-------|
| | |

35. En su tiempo libre, usted suele hacer cosas. Le vamos a indicar una serie de actividades para que nos señale la frecuencia con que practica cada una de ellas en su tiempo libre:

- 129 Ver TV
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 130 Oír radio
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 131 Escuchar música (discos, cassettes)
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 132 Leer prensa
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 133 Leer libros (que no sean los de texto)
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 134 Estudiar temas de clase
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 135 Pasear
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 136 Conversar con amigos
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 137 Ir de compras
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 138 Ir al cine
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 139 Asistir a exposiciones de arte
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 140 Asistir a conciertos
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 141 Visitar museos
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 142 Practicar algún juego
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 143 Practicar algún deporte
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 144 Asistir a actos religiosos
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 145 Ir al teatro
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 146 Tocar algún instrumento musical
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

- 147 Otros (escribir su nombre)
-
- Nunca 1
 - Alguna vez al año 2
 - Alguna vez al mes 3
 - Semanalmente 4
 - Todos los días 5

36. Como usted sabe, en el mundo hay regímenes políticos democráticos y otros que no lo son. ¿Qué régimen político cree le conviene a España?:

148 A España le conviene un régimen democrático

149 A España le conviene un régimen no democrático

37. Y de los siguientes sistemas políticos, ¿cuál cree que es el mejor para España? (Señale una sola respuesta):

150 Dictadura

151 Monarquía

152 Socialismo

153 República

38. ¿Votó o no en las últimas elecciones generales?

154 NO → ¿Por qué? (elegir una sola respuesta)

1 No tenía edad, pero de haberla tenido no habría votado

2 No tenía edad, pero de haberla tenido habría votado

3 No me gustan las elecciones

4 Me es indiferente

5 No me gustaba ningún partido

6 Otros

155 SI → ¿A qué partido?

1 UCD

2 PSOE

3 PCE

4 AP

5 FN

6 Otros

39. Si en este momento se convocasen elecciones, ¿qué haría usted?

156 No votaría

157 Votaría

¿A qué partido?

1 UCD

2 PSOE

3 PCE

4 AP

5 FN

6 Otros

40. ¿Le importaría decirnos si es o no militante de algún partido político o sindicato?:

158 No milito

159 Sí milito → ¿En qué partido o sindicato? (Escribir su nombre)

Partido

.....

Sindicato

.....

41. Respecto de los temas sociales siguientes, indiquenos si está de acuerdo —en desacuerdo— le son indiferentes:

	<i>De</i>	<i>En desa</i>	<i>Indi</i>
	<i>acuerdo</i>	<i>cuerto</i>	<i>ferente</i>
160 Matrimonio religioso	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
161 Divorcio	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
162 Aborto	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
163 Homosexualidad	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
164 Relaciones sexuales libres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
165 Ingreso de España en la OTAN	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
166 Ingreso de España en la CEE	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
167 Instalación en España de armas nucleares	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
168 Aumento del presupuesto militar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
169 Financiación de la enseñanza privada por el Estado ...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
170 Educación conjunta de niños y niñas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
171 Censura de los medios de Comunicación y espectáculos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>

42. Por favor, señale de las siguientes frases aquella (*una sola*) con la que esté más de acuerdo:

172 Niños y niñas han de recibir en la escuela una educación diferenciada.

173 Niños y niñas han de estudiar lo mismo pero con métodos distintos.

174 Niños y niñas han de recibir en la escuela la misma educación sin diferencias de ningún tipo.

175 Niños y niñas han de estudiar lo mismo y con el mismo método, pero en clases distintas.

43. ¿Qué profesiones de las que le indicamos considera más adecuadas para los niños y cuáles para las niñas?

Niños Niñas

176 Profesor de Universidad 1 2

177 Médico 1 2

178 Conserje 1 2

179 Profesor de EGB 1 2

180 Policía 1 2

181 ATS 1 2

182 Secretario 1 2

183 Comerciante 1 2

184 Servicio doméstico 1 2

44. A continuación encontrará usted una lista con varias profesiones. Por favor, coloque un 10 en la casilla de la profesión que *para usted* tiene más prestigio, un 9 en la que le siga en prestigio y así sucesivamente hasta el 1.

185 Administrativo

186 Sacerdote

187 Banquero

188 Militar

189 Jornalero

190 Diputado

191 Profesor de EGB

192 Abogado

193 Periodista

194 Fontanero

45. De lo que la gente suele opinar sobre la función que desempeña el profesor de EGB, hemos seleccionado algunas frases. Señale *las dos* con las que usted está más de acuerdo:

195 El profesor de EGB ha de explicar los libros de texto.

- 196 El profesor de EGB ha de transmitir ideas morales.
- 197 El profesor de EGB ha de cambiar la sociedad.
- 198 El profesor de EGB ha de servir a la comunidad en donde trabaja.
- 199 El profesor de EGB ha de desarrollar hábitos de estudio en sus alumnos.
- 200 El profesor de EGB ha de actualizar las capacidades innatas de los niños.
- 201 El profesor de EGB ha de dar ejemplo.
- 202 El profesor de EGB ha de desarrollar el espíritu crítico.
- 203 El profesor de EGB ha de enseñar la verdad.
- 204 El profesor de EGB ha de ser un especialista en técnicas de aprendizaje.

46. ¿Cómo estima usted que están retribuidos económicamente los profesores de EGB en la actualidad? (*Una sola respuesta*):

- 205 Muy bien
- 206 Bien
- 207 Regular
- 208 Mal

47. ¿A qué clase social cree usted que pertenecen los profesores de EGB? (*Una sola respuesta*):

- 209 Clase alta
- 210 Clase media alta
- 211 Clase media baja
- 212 Clase baja

48. ¿Con qué frecuencia trata usted a profesores de EGB en activo? (*Una sola respuesta*):

- 213 No trato nunca con ellos
- 214 Les trato más bien poco
- 215 Les trato bastante
- 216 Les trato mucho

49. Si usted compara la formación que recibe en la Escuela Universitaria con la que tenían los profesores de EGB que a usted le dieron clase, considera que (*señalar con X en cada columna lo que corresponda*):

Conoc. científicos *Conoc. pedagógicos*

- 217 Usted está MEJOR preparado en 1 2
- 218 Usted está PEOR preparado en 1 2
- 219 Usted está IGUAL preparado en 1 2

50. Una vez finalizados sus estudios en la Escuela Universitaria, ¿qué sistema elegiría usted para ser seleccionado como profesor de EGB? (*Señalar una sola respuesta*):

- 220 Concurso-oposición.
- 221 Ser contratado por el Director del centro de EGB.
- 222 Acceso directo (expediente académico).
- 223 Ser contratado por el Claustro de profesores del centro de EGB.
- 224 Ser contratado por la Delegación del Ministerio de Educación.
- 225 Otro procedimiento (escribir cuál):

VAMOS AHORA A PREGUNTARLE ALGUNAS CUESTIONES PERSONALES Y FAMILIARES

51. Su edad está comprendida entre:

- 226 21 años o menos
- 227 22 a 25 años
- 228 26 a 29 años
- 229 30 años o más

52. Sexo:

- 230 Varón
- 231 Hembra

53. Estado civil:

- 232 Soltero
- 233 Casado
- 234 Viudo
- 235 Separado

54. ¿Es usted miembro de alguna Orden o Instituto religiosos?

- 236 No
- 237 Sí → ¿Cuál? (*escriba su nombre*)

55. ¿Trabaja actualmente?

- 238 Sí
- 239 No

56. La localidad en donde ha pasado usted la mayor parte de su infancia y juventud tiene, aproximadamente:

- 240 2.000 habitantes o menos
- 241 De 2.000 a 5.000 habitantes
- 242 De 5.000 a 10.000 habitantes
- 243 De 10.000 a 20.000 habitantes
- 244 Más de 20.000 habitantes
- 245 No sé cuántos habitantes tiene

57. ¿A qué provincia pertenece su localidad? (Escriba el nombre de la provincia, por favor):

246

58. Durante el curso reside usted (una sola respuesta):

- 247 Con mi familia
- 248 En un Colegio mayor
- 249 En una pensión
- 250 En un piso solo
- 251 En un piso compartido con otros
- 252 Otros (escribir su nombre):

59. Podría decirnos donde estudia normalmente (una sola respuesta):

- 253 En habitación propia
- 254 En habitación compartida
- 255 En bibliotecas
- 256 No tengo sitio fijo
- 257 Otros (escribir su nombre):

60. ¿Cuál es la ocupación fundamental de sus amigos? (Una sola respuesta):

- 258 Estudiar
- 259 Trabajar
- 260 Estudiar y trabajar al mismo tiempo
- 261 Ni estudiar ni trabajar
- 262 Otras (escribir su nombre):

61. Sus amigos suelen ser:

- 263 Compañeros de la Escuela Universitaria
- 264 Compañeros de trabajo
- 265 Vecinos del barrio
- 266 Amigos de la infancia
- 267 Otros (escribir su nombre):

62. ¿Tiene usted hermanos (as)?:

- 268 Sí
- 269 No

63. (Sólo para los que SI tienen hermanos-as) ¿Estudian o han estudiado sus hermanos-as?:

- 270 No, ni estudian ni han estudiado
- 271 Sí, estudian o han estudiado → ¿Qué estudios?

- 1 EGB
- 2 Formación Profesional
- 3 Bachillerato (BUP)
- 4 Profesorado de EGB
- 5 Carreras medias (ATS, Peritos, Comercio, etc.)
- 6 Universidad
- 7 Idiomas
- 8 Otros (escribir su nombre):

64. En su opinión, la familia a la que usted pertenece es de:

- 272 Clase alta
- 273 Clase media alta
- 274 Clase media baja
- 275 Clase baja

65. ¿En qué tipo de centro ha estudiado usted la Educación General Básica y el Bachillerato (o el BUP)?:

- | | <i>Bachillerato</i> | |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| | <i>EGB</i> | <i>(o BUP)</i> |
| 276 Centro privado | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| 277 Centro privado de la Iglesia | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |
| 278 Centro del Estado | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> |

66. Desde el punto de vista religioso, ¿se considera usted?:

- 279 Creyente
- 280 No creyente

67. (Si es usted creyente) ¿Le importaría escribirnos el nombre de su religión?:

281

68. ¿Cuál ha sido o es la profesión de sus padres? (Si su madre es ama de casa, señale con X en la casilla «No trabaja»):

	Padre	Madre
282 No trabaja	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
283 Jornalero del campo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
284 Obrero sin cualificar	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
285 Obrero cualificado	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
286 Subalterno y servicio doméstico	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
287 Pequeño propietario agrícola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
288 Empleado administrativo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
289 Profesor de EGB	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
290 Suboficial de las Fuerzas Armadas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
291 Técnico de grado medio (ATS, Perito, Comercio, Aparejador, Agente de Seguros, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
292 Trabajador independiente o autónomo	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
293 Profesor de BUP o Formación Profesional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
294 Profesor de Universidad	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
295 Gran propietario agrícola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
296 Gran comerciante, industrial o empresario	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
297 Director de empresa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
298 Profesional liberal (Médico, Abogado, Artista, Periodista, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
299 Oficial o jefe de las Fuerzas Armadas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
300 Cuadros superiores (Alto funcionario, Ingeniero, Arquitecto, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

69. ¿Qué estudios han realizado sus padres?

	Padre	Madre
301 Ninguno	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
302 Primarios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
303 Formación Profesional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
304 Bachillerato	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
305 Magisterio	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
306 Estudios medios (ATS,		

Padre Madre

Perito, Comercio, Aparejador, Agente de Seguros, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
307 Universidad	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
308 Otros:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

70. ¿Recuerda usted los estudios cursados por sus abuelos?

309 No

310 Sí — ¿Qué estudios eran?

	Abuelo paterno	Abuelo materno
311 Ninguno	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
312 Primarios	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
313 Formación Profesional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
314 Bachillerato	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
315 Magisterio	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
316 Estudios medios (ATS, Perito, Comercio, Aparejador, Agente de Seguros, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
317 Universidad	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
318 Otros:	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

71. ¿Si tiene o tuviese hijos, qué tipo de estudios desearía que realizarán? (Indique el tipo de estudios para los hijos y para las hijas en la columna respectiva):

	Hijos	Hijas
319 Ninguno	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
320 EGB	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
321 Bachillerato	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
322 Formación Profesional	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
323 Profesor de EGB	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
324 Estudios medios (ATS, Perito, Comercio, etc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
325 Universidad	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
326 Otros (escribir su nombre):	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

72. ¿Podría indicarnos los ingresos medios aproximados de su familia al año? (Incluya los ingresos de todos los miembros que viven juntos en el mismo lugar):

327 <input type="checkbox"/> 300.000 pesetas o menos al año
328 <input type="checkbox"/> De 300.000 a 700.000 pesetas al año
329 <input type="checkbox"/> De 700.000 a 1.300.000 pesetas al año

- 330 De 1.300.000 a 2.000.000 pesetas al año
- 331 Más de 2.000 de pesetas al año
- 332 No lo sé
73. Aproximadamente, ¿cuántos metros cuadrados tiene la casa en la que vive su familia?:
- 333 60 m o menos
- 334 De 60 a 90 m
- 335 De 90 a 120 m
- 336 Más de 120 m
74. Y ya para terminar, ¿tendría inconveniente en indicarnos qué cosas de las siguientes posee su familia?:

	<i>Sí lo posee mi familia</i>	<i>No lo posee mi familia</i>
337 Lavavajillas	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
338 TV color	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
339 Automóvil	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
340 Teléfono	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
341 Biblioteca (<i>siempre que tenga 100 libros o más</i>)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
342 Equipo de música	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
343 Calefacción	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
344 Piso propio	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
345 Casa o chalet de campo, sierra o playa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

Cuestionario de profesores

1. El primer año en que comenzó a dar clases en una Escuela Universitaria fue el de:
001 19□□
2. Díganos, por favor, si es usted:
002 Profesor contratado
003 Profesor interino
004 Profesor numerario — ¿Desde qué año? (Sólo para los numerarios):
19□□
3. La materia (o materias) que imparte corresponde al área de:
005 Ciencias
006 Ciencias Humanas
007 Pedagogía
008 Filosofía
009 Materias especiales
4. Su régimen de dedicación es:
010 Dedicación normal
011 Dedicación plena
012 Dedicación exclusiva
5. Según su opinión, el título de Doctor, para los profesores de las Escuelas Universitarias, es (*una sola respuesta*):
013 Imprescindible
014 Necesario
015 Conveniente
016 Indiferente
6. Su centro es una Escuela *Universitaria*. ¿Cómo se siente usted de integrado en la Universidad?:
017 Totalmente
018 Bastante
019 Poco
020 Nada
7. ¿Le importaría indicarnos qué actividades de las siguientes ha realizado durante el último año?:
021 Asistir a Congresos nacionales de su especialidad.
022 Asistir a Congresos internacionales de su especialidad.
023 Asistir a cursos universitarios en España.
024 Asistir a cursos universitarios en el extranjero.
025 Publicar libros científicos (que no sean textos de enseñanza).
026 Publicar artículos en revistas científicas.
027 Publicar libros de texto.
028 Realizar investigaciones científicas.
029 Realizar viajes de estudio.
030 Otras (*especificar*):

8. En su opinión, la preparación científica de los profesores de las Escuelas Universitarias es:
- 031 Muy buena
032 Buena
033 Suficiente
034 Deficiente
035 Mala
036 Muy mala
9. Respecto a la integración de otros cuerpos docentes (por ejemplo, los de bachillerato) en el profesorado de las Escuelas Universitarias, su criterio es:
- 037 A favor de la integración
038 En contra
039 Indiferente
10. ¿Cree usted que las Escuelas Universitarias son o no los encuentros adecuados para la formación del profesorado de EGB?:
- 040 Sí
041 No
11. (Sólo para los que han contestado SI en la anterior pregunta). ¿De qué tipo de Escuela Universitaria es usted partidario?:
- 042 De las Escuelas Universitarias públicas exclusivamente.
043 De las Escuelas Universitarias privadas exclusivamente.
044 De Escuelas Universitarias tanto privadas como públicas.
12. A continuación le ofrecemos algunas valoraciones sobre el actual Plan de Estudios de su Escuela Universitaria. Elija, por favor, de cada par, aquella valoración con la que usted está más de acuerdo:
- 045 1 En general, tiene demasiadas asignaturas.
2 En general, tiene pocas asignaturas.
- 046 1 Faltan asignaturas científicas.
2 Sobran asignaturas científicas.
- 047 1 Faltan asignaturas pedagógicas.
2 Sobran asignaturas pedagógicas.
- 048 1 Faltan prácticas de enseñanza.
2 Sobran prácticas de enseñanza.
13. ¿Es usted partidario de cambiar el actual Plan de Estudios?
- 049 Sí
050 No
14. (Sólo para los que han contestado SI en la anterior pregunta). Le vamos a indicar algunos criterios que se suelen manejar para modificar el vigente Plan de Estudios. Señale, por favor, una sola respuesta, aquella con la que está más de acuerdo:
- 051 El Plan de Estudios debe basarse ante todo en disciplinas científicas.
052 El Plan de Estudios debe basarse ante todo en disciplinas pedagógicas y didácticas.
053 El Plan de Estudios debe basarse ante todo en los programas y ciclos de la EGB.
054 El Plan de Estudios debe basarse ante todo en prácticas escolares.
055 El Plan de Estudios debe basarse en el equilibrio entre disciplinas científicas y pedagógicas
056 Otros (especificar):
15. ¿Cree usted en la necesidad o no de la selectividad de los alumnos para su ingreso en las Escuelas Universitarias?:
- 057 Sí
058 No
16. ¿Para qué sirve, según usted, la selectividad de los estudiantes que solicitan matricularse en las Escuelas Universitarias? (Una sola respuesta):
- 059 Para elevar el nivel de la enseñanza.
060 Para acabar con la masificación.
061 Para escoger a los alumnos más dotados.
062 Para seleccionar a los alumnos con más vocación.
063 Para reducir el número de profesores contratados.
064 Para evitar el paro de titulados.
065 Otros (especificar):

17. ¿Cual es, a su juicio, la *razón fundamental* que impulsa a los estudiantes a matricularse en las Escuelas Universitarias? (*Una sola respuesta*):

- 269 Porque las familias desean que se hagan profesores de EGB.
- 270 Porque es una carrera corta.
- 271 Porque no han podido matricularse en otro centro universitario.
- 272 Porque es una carrera bien pagada.
- 273 Porque desde la Escuela es más fácil el acceso a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores.
- 274 Porque tienen vocación.
- 275 Porque les da igual matricularse aquí que en otro sitio.
- 276 Porque les gusta tratar con niños.
- 277 Porque es una carrera socialmente bien considerada.
- 278 Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad.
- 279 Otras (*especificar*):

18. Los alumnos que ahora mismo tiene usted, si los compara con los de hace algunos años, intelectualmente son:

- 280 Bastante mejores
- 281 Mejores
- 282 Iguales
- 283 Peores
- 284 Bastante peores

19. Desde que usted es profesor de Escuela Universitaria, ¿ha realizado o está realizando alguna investigación científica?:

- 066 No
- 067 Sí → ¿Dónde?

- 1 Facultad
- 2 Escuela Técnica Superior
- 3 CSIC
- 4 Empresa privada
- 5 Otros (*especificar*)

20. ¿Cree que es necesaria o no la investigación científica en las Escuelas Universitarias?

- 068 Sí
- 069 No
- 070 No lo tengo claro

21. ¿Le parece conveniente o no que a los estudiantes de las Escuelas Universitarias se les habitúe a investigar científicamente?:

- 071 Sí
- 072 No
- 073 Me es indiferente.

22. ¿Es usted partidario o no de que se creen Departamentos en las Escuelas Universitarias?:

- 074 Sí
- 075 No
- 076 Me da lo mismo.

23. En su opinión, un Departamento es (*elegir una sola respuesta*):

- 077 Un despacho donde coinciden los profesores que imparten asignaturas afines.
- 078 Un organismo encargado de planificar las enseñanzas de un mismo campo de conocimientos.
- 079 Un centro de investigación.
- 080 Un órgano donde existen las mismas ideas profesionales y morales.
- 081 Un ámbito para intercambiar ideas intelectuales y profesionales.
- 082 Otras (*especificar*):

24. ¿Cuál sería, a su juicio, el modo mejor de organizar un Departamento? (*Una sola respuesta*):

- 083 El Departamento debe organizarse a partir del diferente rango administrativo de los profesores.
- 084 El Departamento debe organizarse en un plano de igualdad entre todos los profesores.
- 085 El Departamento debe organizarse teniendo en cuenta la cualificación intelectual, académica y profesional de los profesores.

25. En su opinión, ¿quién debe ejercer la dirección de cada Departamento? (*Una sola respuesta*):

- 086 La dirección ha de corresponder al catedrático numerario o en su esencia al agregado numerario que lleve más tiempo en la Escuela.
- 087 La dirección ha de corresponder siempre a un numerario.
- 088 La dirección ha de corresponder al profesor elegido por todos los profesores que pertenecen al Departamento.
- 089 La dirección ha de corresponder al profesor que nombre el Director de la Escuela.
- 090 La dirección ha de corresponder al profesor que nombre el Claustro.
- 091 La dirección ha de corresponder al profesor con mejor cualificación intelectual, académica y profesional.
- 092 Otros (*especificar*):

26. Pora usted, cuáles son las dificultades más acuciantes de la enseñanza en la Escuela Universitaria en donde imparte clases? (*Elegir como máximo tres respuestas*):

- 093 La falta de atención del Ministerio.
- 094 La escasa racionalización de la institución.
- 095 La falta de libertad docente.
- 096 La no modernización de los programas y contenidos.
- 097 La falta de interés y de preparación del alumnado.
- 098 La escasa preparación de los profesores.
- 099 La reforma de los métodos pedagógicos.
- 100 La poca dedicación de los profesores a la enseñanza.
- 101 El excesivo número de alumnos.
- 102 La inadecuación de los estudios para el ejercicio de la profesión docente.
- 103 La mala remuneración del profesorado.
- 104 La ausencia de democracia de la Escuela Universitaria.
- 105 La falta de integración real de las Escuelas Universitarias en la Universidad.

106 La escasa sensibilidad social hacia los problemas de las Escuelas Universitarias.

107 La incoherencia del actual Plan de Estudios

108 Otros (*especificar*):

27. ¿En qué actividades de las siguientes considera usted necesaria o importante la participación de sus alumnos?:

- 109 Elaboración del programa
- 110 Elección de los métodos
- 111 Organización de las clases
- 112 Participación en el Claustro
- 113 Participación en las comisiones de evaluación
- 114 Participación en las comisiones de contratación del profesorado.
- 115 No deben participar en ninguna actividad de las anteriores.

28. Si compara a sus alumnos con sus alumnas, ¿cómo valoraría el rendimiento académico alcanzado por unos y otras?:

	<i>Alumnos</i>	<i>Alumnas</i>
116 Mal rendimiento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
117 Mediano rendimiento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
118 Buen rendimiento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
119 Muy buen rendimiento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>

29. Por término medio, ¿cuántas horas dedica a la semana para cada una de las actividades siguientes?:

120 Preparar clases	
1 hora o menos	1 <input type="checkbox"/>
1-2 horas	2 <input type="checkbox"/>
2-4 horas	3 <input type="checkbox"/>
4-6 horas	4 <input type="checkbox"/>
6 horas o más	5 <input type="checkbox"/>
121 Dar clases	
1 hora o menos	1 <input type="checkbox"/>
1-2 horas	2 <input type="checkbox"/>
2-4 horas	3 <input type="checkbox"/>
4-6 horas	4 <input type="checkbox"/>
6 horas o más	5 <input type="checkbox"/>

- 122 Seminarios
- 1 hora o menos 1
 - 1-2 horas 2
 - 2-4 horas 3
 - 4-6 horas 4
 - 6 horas o más 5

- 123 Consultas de alumnos
- 1 hora o menos 1
 - 1-2 horas 2
 - 2-4 horas 3
 - 4-6 horas 4
 - 6 horas o más 5

- 124 Reuniones de profesores
- 1 hora o menos 1
 - 1-2 horas 2
 - 2-4 horas 3
 - 4-6 horas 4
 - 6 horas o más 5

30. De los sistemas de trabajo que a continuación le indicamos, señale aquellos —como máximo tres— que usted emplea con más frecuencia a lo largo del curso:

- 125 Estudio de casos
- 126 Análisis y discusión de textos
- 127 Exposición oral
- 128 Trabajos individuales
- 129 Trabajos en grupo
- 130 Prácticas
- 131 Discusiones en grupo
- 132 Laboratorios
- 133 Otros (*especificar*):

31. ¿Qué modalidades de trabajo recomienda a sus alumnos para preparar la asignatura? (*Indique, como máximo tres, las más recomendadas por usted*):

- 134 Trabajos prácticos
- 135 Trabajos de investigación
- 136 Trabajos escritos
- 137 Libros de texto
- 138 Apuntes de clase
- 139 Bibliografía de consulta
- 140 Otros (*especificar*):

32. De las siguientes categorías de personas, ¿nos puede decir a cuáles de ellas trata usted con más frecuencia?:

- 141 Profesores de su Escuela
- 142 Profesores de otras Escuelas Universitarias
- 143 Profesores de Facultades
- 144 Profesores de Bachillerato
- 145 Profesores de Escuelas Técnicas Superiores
- 146 Profesores de Formación Profesional
- 147 Inspectores de EGB
- 148 Profesores de EGB

33. ¿Qué sistema de los siguientes le parece a usted más adecuado para que los titulados en las Escuelas Universitarias accedan a la profesión docente? (*Una sola respuesta*):

- 149 Concurso-oposición
- 150 Acceso directo (expediente académico)
- 151 Ser contratado por el Claustro del centro de EGB
- 152 Ser nombrado por la Delegación del MEC
- 153 Ser contratado por el director del centro de EGB
- 154 Otros (*especificar*):

34. Si compara a los profesores de EGB que terminaron sus estudios hace diez o más años con los que acaban ahora en las Escuelas Universitarias, encuentra que:

Conoc. Científicos *Conoc. Pedagógicos*

- 155 Los que terminan ahora están mejor preparados en 1 2
- 156 Los terminan ahora están peor preparados en 1 2
- 157 Unos y otros están igual de preparados en 1 2

35. A continuación le ofrecemos algunas informaciones que conciernen a la enseñanza. ¿Sería tan amable de decirnos, sobre cada una de ellas, si usted está de acuerdo —en desacuerdo— le es indiferente?:

*De En desa- Indi-
acuerdo cuerdo ferente*

- 158 El método más eficaz para habituar a los jóvenes a la responsabilidad es hacerles sentir el valor educativo de la disciplina 1 2 3
- 159 Si los profesores tratan demasiado amigablemente a los alumnos, éstos acabarán por no respetarlos 1 2 3
- 160 La participación de los estudiantes en la marcha de la clase es un medio útil para educarlos en la responsabilidad 1 2 3
- 161 Si no hubiese exámenes, los estudiantes no estudiarían 1 2 3
- 162 Las calificaciones reflejan objetivamente el nivel de conocimientos de los alumnos 1 2 3
- 163 Muchos de los jóvenes que se dedican a estudiar carecen de las capacidades y el interés para el estudio 1 2 3

- 164 No es conveniente que las concepciones políticas incidán en la transmisión de conocimientos 1 2 3
- 165 Una gran parte de los licenciados en paro es gente que no desea trabajar 1 2 3
- 166 En los buenos profesores predomina siempre la virtud sobre el saber 1 2 3
- 167 Es preferible la enseñanza socializada a la enseñanza individualizada 1 2 3
- 168 En la enseñanza, la huelga nunca es un medio legítimo para plantear reivindicaciones 1 2 3
- 169 Que un profesor sea homosexual o heterosexual no importa, con tal de que domine su profesión 1 2 3
- 170 No conviene hablar a los alumnos de temas relacionados con la sexualidad 1 2 3
- 171 Sería un error que la enseñanza se alejase de los valores religiosos 1 2 3
- 172 El que vale, a la larga triunfa 1 2 3

- 173 Los alumnos tienen el derecho de pedir explicaciones al profesor, siempre que lo consideren oportuno ... 1 2 3
- 174 Los buenos profesores no son nunca dados a los extremismos 1 2 3
- 175 Las reformas educativas, por lo general, se hacen contando con la opinión de los interesados ... 1 2 3
- 176 La estabilidad de empleo es un derecho superior al derecho al trabajo 1 2 3
- 177 La libertad de cátedra tiene sus límites 1 2 3
- 178 La enseñanza es una profesión en la que las mujeres se desenvuelven mejor que los hombres 1 2 3
- 179 Los mejores alumnos son casi siempre de familias cultas 1 2 3

DESFARIAMOS AHORA QUE NOS RESPONDIERE USTED A ALGUNAS CUESTIONES QUE SE REFIEREN AL AMBITO SOCIAL.

36. Si usted pudiese ser miembro de alguno de los siguientes grupos, ¿podría indicarnos, por favor, que dos elegiría con preferencia?:

- 180 Club deportivo
 181 Club Amigos de la UNESCO
 182 Amnistía Internacional
 183 Asociación profesional
 184 Organización de defensa del consumidor
 185 Asociación protectora de animales

- 186 Asociación de defensa de la naturaleza
 187 Cruz Roja
 188 Asociación religiosa
 189 Grupo ecologista
 190 Asociación de arte
 191 No deseo participar en ninguno de los grupos anteriores.

37. ¿Podría decirnos si pertenece o no a alguno de los partidos políticos o sindicatos siguientes?:

192 Partido político

- 01 No pertenezco a ninguno
 02 UCD
 03 PSOE
 04 PCE
 05 AP
 06 FN
 07 Otros (*especificar*)

193 Sindicato

- 01 No pertenezco a ninguno
 02 CC OO
 03 UGT
 04 CNT
 05 USO
 06 UCSTE
 07 Otros (*especificar*)

38. ¿Sería tan amable de señalar nos qué hizo en las últimas elecciones generales?:

194 No votar

195 Votar

¿A qué partido?

- 01 UCD
 02 PSOE
 03 PCE
 04 AP
 05 FN
 06 Otros (*especificar*)

39. Y si convocasen en este momento elecciones, ¿qué haría?:

196 No votar

197 Votar

¿A qué partido?

- 01 UCD
 02 PSOE
 03 PCE
 04 AP
 05 FN
 06 Otros (*especificar*)

40. En lo que se refiere a los temas sociales siguientes, ¿su actitud en general es de acuerdo —en desacuerdo— indiferencia?:

De acuerdo En desacuerdo Indiferente

- 198 Matrimonio religioso
- 199 Divorcio
- 200 Aborto
- 201 Homosexualidad
- 202 Relaciones sexuales libres
- 203 Ingreso de España en la OTAN
- 204 Ingreso de España en la CEE
- 205 Instalación en España de armas nucleares
- 206 Aumento del presupuesto militar
- 207 Financiación de la enseñanza privada por el Estado . . .
- 208 Educación conjunta de niños y niñas
- 209 Censura de los medios de Comunicación y espectáculos
41. ¿Le importa señalar qué cuestiones de las siguientes son las más usuales en la conversación con sus compañeros de profesión?:
- 210 Deportes, vacaciones, modas.
- 211 Espectáculos (cine, teatro, exposiciones, música, etc.).
- 212 Programas de televisión.
- 213 Religión.
- 214 Ciencia, técnica.
- 215 Familia o problemas personales.
- 216 Situación laboral y profesional.
- 217 Política, sindicatos, temas sociales.
- 218 Cuestiones relativas a la clase y a los alumnos.
- 219 Economía.
- 220 Problemas relacionados con la juventud actual.

221 Temas de educación y pedagogía en general.

POR ÚLTIMO, VAMOS A PEDIRLE QUE NOS PROPORCIONE UNA SERIE DE DATOS QUE, SIN LEVANTAR EL ANONIMATO, REFLEJE SU POSICIÓN

42. Sexo:
- 222 Varón
- 223 Hembra
43. Estado civil:
- 224 Soltero
- 225 Casado
- 226 Viudo
- 227 Separado
44. Edad:
- 228 25 años o menos
- 229 26 a 35 años
- 230 36 a 45 años
- 231 46 a 55 años
- 232 56 años o más
45. Además de ser profesor en la Escuela Universitaria, ¿tiene o no otra ocupación remunerada actualmente?:
- 233 Sí
- 234 No
46. A qué clase social cree usted pertenecer en este momento?:
- 235 Clase alta
- 236 Clase media alta
- 237 Clase media baja
- 238 Clase baja
47. En tanto que profesor de la Escuela Universitaria, usted se considera (*una sola respuesta*):
- 239 Profesión liberal
- 240 Técnico cualificado
- 241 Trabajador asalariado
- 242 Cuadro superior
- 243 Funcionario medio
48. ¿Piensa usted que en los últimos años el prestigio de su profesión como enseñante de Escuela Universitaria ha aumentado —ha disminuido— ha permanecido igual?:
- 244 Ha aumentado
- 245 Ha disminuido
- 246 Ha permanecido igual
49. La remuneración económica que recibe por su actividad docente es, en su opinión:
- 247 Mucha
- 248 Bastante

- 249 Suficiente
- 250 Poca
- 251 Escasa

50. Religiosamente, ¿usted se considera?:

- 252 Creyente
- 253 No creyente

51. ¿Podría indicarnos, por favor, si es miembro o no de alguna Orden o Instituto religiosos?:

- 254 No
- 255 Sí

¿De cuál? (especificar):

52. ¿Tiene el título de maestro o profesor de EGB?:

- 00256 Sí
- 257 No

53. ¿Cuál es su titulación académica más alta?:

- 00258 Licenciado
- 00259 Doctor

260 Otras (especificar):

54. ¿Su padre tenía o tiene algún título académico?

- 261 No
- 262 Sí

¿Cuál?

- 1 Licenciado
- 2 Doctor
- 3 Maestro de escuela
- 4 Carreras medias (Comercio, ATS, Perito, etc.)
- 5 Otros (especificar):

55. ¿Antes de ser profesor de Escuela Universitaria, ¿ha desempeñado usted otra profesión?:

- 263 No
- 264 Sí → ¿Cuál?

- 1 Enseñar en
 - 1 Facultad o ETS
 - 2 Bachillerato
 - 3 Formación profesional
 - 4 EGB

- 2 Otros (especificar):

56. ¿Si usted pudiese elegir en este momento entre diversas profesiones, ¿qué le gustaría hacer?:

265 Continuar en la enseñanza

¿En qué nivel?

- 1 En el que estoy
- 2 En EGB
- 3 En Bachillerato
- 4 En Formación Profesional
- 5 En Facultad o ETS

266 Dedicarme a una profesión distinta de la enseñanza

¿Cuál?

- 01 Investigación
- 02 Funcionario de la Administración
- 03 Profesión liberal
- 04 Actividades artísticas
- 05 Comercio
- 06 Industria
- 07 Empresa editorial
- 08 Artesanado
- 09 Otros (especificar):

57. Por último, ¿le importaría señalarnos qué sistema le parece más adecuado y racional para seleccionar al profesorado de las Escuelas Universitarias?:

267 Concurso-oposición

¿De qué tipo?

- 1 Libre
- 2 Limitado a aquellos profesores que lleven cierto tiempo de docencia en la Escuela Universitaria

268 Contrato

¿De qué modalidad?

- 1 Administrativo como los actuales
- 2 Laboral
- 3 Por período (3-4-5 años) revisables en función de la labor realizada.
- 4 Permanente

ANEXO II

Datos secundarios (Tablas 1 a 16)

TABLA 1

**Alumnos matriculados en Escuelas de Magisterio, según tipo de centro.
Período 1964-65 a 1980-81. (Números índices)**

Curso	Total	Tipo de centro	
		Estatal	No estatal
1964-65	100	100	100
1965-66	108	110	95
1966-67	118	117	119
1967-68	106	107	101
1968-69	93	97	75
1969-70	70	77	37
1970-71	81	91	33
1971-72	101	114	40
1972-73	78	86	36
1973-74	76	85	31
1974-75	101	111	50
1975-76	120	133	61
1976-77	144	156	88
1977-78	166	178	108
1978-79	160	169	120
1979-80	156	164	119
1980-81	148	152	130

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MEC, *Información estadística básica sobre educación universitaria*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 2

Alumnos matriculados en Escuelas de Magisterio, según curso, tipo de centro y sexo.
Período 1973-74 a 1980-81 (en %)

Curso	Tipo de centro					
	Total		Estatal		No estatal	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
1973-74	37,13	62,87	37,56	62,44	31,70	68,30
1974-75	36,24	63,76	36,22	63,78	21,42	78,58
1975-76	35,42	64,58	35,39	64,61	35,90	64,10
1976-77	32,91	67,09	32,93	67,07	32,84	67,16
1977-78	33,39	66,61	33,45	66,55	32,88	67,12
1978-79	34,26	65,74	34,66	65,34	31,57	68,43
1979-80	33,37	66,63	33,95	66,05	29,55	70,45
1980-81	30,20	69,80	31,20	68,80	24,60	75,40

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MFC, *Información estadística básica sobre educación universitaria*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 3

Alumnos matriculados en Escuelas de Magisterio, por universidad y curso.
Enseñanzas estatal y no estatal (en %)

Universidad	Cursos							
	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80
TOTAL	(45.531)	(44.560)	(59.068)	(70.534)	(84.186)	(97.028)	(93.830)	(91.328)
	100	100	100	100	100	100	100	100
Barcelona (Central)	11,91	6,77	6,14	7,01	6,99	13,02	7,83	7,68
Barcelona (Autónoma)	—	4,39	4,11	4,36	4,15		4,49	4,23
Bilbao	4,52	3,02	4,43	4,53	4,96	5,35	5,39	5,93
Córdoba	1,57	1,18	2,53	2,58	2,62	2,87	2,93	2,68
Extremadura	2,99	3,87	3,65	4,29	3,80	3,69	3,83	3,86
Granada	8,27	7,96	7,91	7,68	7,28	7,19	6,81	6,95
La Laguna	3,66	3,64	4,52	5,38	5,63	5,70	5,43	4,82
Madrid (Complutense)	10,85	12,26	10,37	9,53	9,81	7,97	10,13	10,52
Madrid (Autónoma)	5,24	5,07	4,49	4,18	4,37	5,76	3,97	4,44
Málaga	3,07	1,73	2,41	1,15	2,58	2,92	3,26	3,43
Murcia	4,42	4,67	3,85	4,47	4,25	4,95	4,90	4,37
Oviedo	6,19	7,52	5,94	6,26	5,87	4,61	5,24	5,31
Salamanca	3,19	2,27	2,81	2,46	3,04	2,92	2,91	2,85
Santander	1,70	2,26	1,65	2,20	1,50	1,71	1,72	1,77
Santiago de Compostela	8,12	7,92	7,86	7,56	6,17	5,94	5,70	5,53
Sevilla	6,03	6,48	6,89	6,47	7,85	7,30	7,25	7,21
Valencia	6,97	6,43	9,20	8,73	9,12	8,03	8,33	8,63
Valladolid	4,29	4,92	3,90	4,08	3,69	3,71	3,58	3,32
Zaragoza	7,01	7,64	7,34	7,06	6,32	6,35	6,29	6,59

Fuentes: *Anuario estadístico 1979*, Universidad Complutense; INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1977-78 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80. Elaboración propia.

TABLA 4

Alumnos matriculados en Escuelas de Magisterio, por Universidad y curso.
Enseñanzas estatal y no estatal. (Números índices)

Universidades	Cursos							
	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80
TOTAL	100	98	130	155	185	213	206	200
Barcelona (Central)	100	56	67	91	109	...	135	129
Barcelona (Autónoma)	—	100	124	157	179	...	215	197
Bilbao	100	65	127	155	203	252	245	263
Córdoba	100	74	209	255	309	389	385	343
Extremadura	100	127	158	223	235	263	264	258
Granada	100	94	124	144	163	185	169	168
La Laguna	100	97	160	228	284	322	305	264
Madrid (Complutense)	100	111	124	136	167	156	192	194
Madrid (Autónoma)	100	95	111	124	154	233	155	169
Málaga	100	55	102	58	155	202	219	224
Murcia	100	103	113	157	178	238	228	198
Oviedo	100	119	124	157	175	158	174	171
Salamanca	100	70	114	120	177	195	187	179
Santander	100	130	126	200	163	213	208	208
Santiago de Compostela	100	95	126	144	140	155	144	136
Sevilla	100	105	148	166	241	258	247	239
Valencia	100	90	171	194	242	245	246	248
Valladolid	100	112	118	147	159	184	172	155
Zaragoza	100	107	136	156	167	192	185	188

Fuentes: *Anuario estadístico 1979*, Universidad Complutense; INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Curso 1977-78; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80. Elaboración propia.

TABLA 5

Evolución del alumnado de Escuelas de Magisterio en comparación con otros centros universitarios, por cursos académicos. Centros estatales y no estatales. (Números índices)

Cursos	Centros universitarios			
	Escuelas de Magisterio	Facultades	E. T. S.	Otras Escuelas universitarias (Arquitectura e Ingeniería)
1967-68	100	100	100	100
1968-69	88	116	107	99
1969-70	66	129	108	98
1970-71	76	145	115	98
1971-72	95	168	111	98
1972-73	73	182	115	84
1973-74	71	217	118	75
1974-75	95	238	125	78
1975-76	113	280	122	81
1976-77	135	302	117	83
1977-78	156	370	128	86
1978-79	151	—	—	—
1979-80	147	359	117	77
1980-81	139	366	119	78

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1967-68 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MEC, *Información estadística básica sobre educación*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 6

**Origen social de los alumnos universitarios, según la profesión del padre.
Curso 1979-80 (en %)**

Profesiones	Centros universitarios			
	Escuelas de Magisterio	Facultades	E.T.S.	Otras Escuelas universitarias (Arquitectura e Ingeniería)
No activos	11,26	6,53	3,48	8,59
Empresarios	26,56	21,65	21,14	24,76
Otros trabajadores	22,71	16,76	12,86	22,09
Cuadros medios	12,79	17,34	20,33	16,59
Suboficial Fuerzas Armadas	2,55	1,89	1,16	1,86
Jefes y Oficiales Fuerzas Armadas	2,09	3,89	4,31	3,03
Directivos y Cuadros Superiores	3,08	8,51	13,87	5,04
Profesiones liberales	7,86	15,79	16,89	10,11
No consta	11,10	7,64	5,96	7,93
TOTAL	100	100	100	100

Fuentes: INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80.

TABLA 7

**Origen social de los alumnos universitarios, según el nivel de estudios de los padres.
Curso 1979-80 (en %)**

Cursos	Centros universitarios							
	Escuelas de Magisterio		Facultades		E.T.S.		Escuelas de Arquitectura e Ingeniería	
	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre	Padre	Madre
Nivel de estudios Primarios	64,52	76,96	42,35	60,33	33,21	53,82	53,89	70,42
Medios	20,84	13,54	29,39	28,72	32,87	35,12	28,48	21,10
Superiores	8,00	2,79	23,54	6,16	30,07	6,84	12,22	2,61
No consta	6,64	6,71	4,72	4,79	3,85	4,22	5,41	5,87
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuentes: INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80.

TABLA 8

**Profesores de Escuelas de Magisterio, según tipo de centro.
Periodo 1964-65 a 1980-81. (Números índices)**

Curso	Total	Tipo de centro	
		Estatal	No estatal
1964-65	100	100	100
1965-66	101	105	98
1966-67	110	103	115
1967-68	110	112	110
1968-69	109	114	105
1969-70	100	117	88
1970-71	91	115	72
1971-72	88	128	59
1972-73	88	140	50
1973-74	90	163	35
1974-75	106	192	42
1975-76	120	221	43
1976-77	132	241	49
1977-78	139	252	53
1978-79	141	258	53
1979-80	150	281	51
1980-81	156	283	59

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MEC, *Información estadística básica sobre educación universitaria*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 9

Profesores de Escuelas de Magisterio, según curso y sexo. (En %)

Cursos	Total		Centros estatales	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
1973-74	51,66	48,34	51,43	48,57
1974-75	51,63	48,37	51,04	48,96
1975-76	50,78	49,22	49,32	50,68
1976-77	51,11	48,89	50,60	49,40
1977-78	49,91	50,09	48,77	51,23
1978-79	48,92	51,08	47,16	52,84
1979-80	49,29	50,71	47,44	52,56
1980-81	53,50	46,50	52,40	47,60

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MEC, *Información estadística básica sobre educación universitaria*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 10

Profesores de Escuelas de Magisterio estatales, según cursos y categoría administrativa.
(Números índices)

Cursos	Total	Categoría Administrativa			
		Catedráticos y Prof. titulares	Agregados	Adjuntos y Encargados de curso	Ayudantes y Prof. especiales
1973-74	100	100	—	100	100
1974-75	117	106	—	139	92
1975-76	135	103	—	162	120
1976-77	147	117	—	181	118
1977-78	154	112	—	210	102
1978-79	158	177	100	166	49
1979-80	172	184	139	174	45

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80. Elaboración propia.

TABLA 11

Profesores de Escuelas de Magisterio estatales, según cursos y categoría administrativa. (En %)

Cursos	Total	Categoría Administrativa			
		Catedráticos y Prof. titulares	Agregados	Adjuntos y Encargados de curso	Ayudantes y Prof. especiales
1973-74	100	23,54	—	46,31	30,15
1974-75	100	21,30	—	54,93	23,77
1975-76	100	17,89	—	55,28	26,83
1976-77	100	18,69	—	57,06	24,25
1977-78	100	17,17	—	62,86	19,97
1978-79	100	26,38	15,56	48,67	9,39
1979-80	100	25,20	19,92	46,89	7,99

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80. Elaboración propia.

TABLA 12

Evolución del profesorado de Escuelas de Magisterio, en comparación con el de otros centros universitarios, por cursos académicos. Centros estatales y no estatales.
(Números índices)

Cursos	Centros universitarios			Otras Escuelas universitarias (Arquitectura e Ingeniería)
	Escuelas de Magisterio	Facultades	E. T. S.	
1967-68	100	100	100	100
1968-69	98	—	—	100
1969-70	90	—	113	104
1970-71	82	—	122	113
1971-72	80	186	131	116
1972-73	80	190	135	121
1973-74	81	225	129	120
1974-75	96	225	131	124
1975-76	108	238	129	128
1976-77	119	257	128	132
1977-78	125	255	141	128
1978-79	127	—	—	—
1979-80	135	325	143	115
1980-81	140	340	147	119

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MEC, *Información estadística básica sobre educación universitaria*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 13

Tasas alumnos/profesor en Escuelas de Magisterio, según tipo de centro.
Periodo 1964-65 a 1980-81.

Cursos	Total	Tipo de centro	
		Estatal	No estatal
1964-65	24,43	46,91	7,42
1965-66	25,98	46,15	7,18
1966-67	26,14	53,46	7,67
1967-68	23,38	44,84	6,86
1968-69	20,85	39,77	5,29
1969-70	17,10	31,01	3,12
1970-71	21,81	37,14	3,41
1971-72	27,96	41,88	5,13
1972-73	21,46	29,02	5,45
1973-74	20,57	24,66	6,49
1974-75	23,16	27,27	8,98
1975-76	24,55	28,20	10,46
1976-77	26,70	30,36	13,25
1977-78	29,24	33,14	15,15
1978-79	27,71	30,69	16,79
1979-80	25,46	27,42	17,29
1980-81	23,20	25,14	16,24

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MEC, *Información estadística básica sobre educación universitaria*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 14

**Evolución de las tasas alumnos/profesor para diversos centros universitarios, por cursos académicos.
Centros estatales y no estatales.**

Cursos	Centros universitarios			
	Escuelas de Magisterio	Facultades	E.T.S.	Otras Escuelas universitarias (Arquitectura e Ingeniería)
1967-68	23,38	16,35	10,94	19,73
1968-69	20,85	—	—	19,51
1969-70	17,10	—	10,44	18,58
1970-71	21,81	—	10,27	17,04
1971-72	27,96	14,82	9,23	16,60
1972-73	21,46	15,62	9,33	13,62
1973-74	20,57	15,76	9,99	12,25
1974-75	23,16	17,30	10,48	12,40
1975-76	24,55	19,18	10,27	12,50
1976-77	26,70	19,19	10,01	12,46
1977-78	29,24	23,69	9,93	13,20
1978-79	27,71	—	—	—
1979-80	25,46	18,05	8,92	13,31
1980-81	23,20	17,59	8,86	12,92

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80; MEC, *Información estadística básica sobre educación universitaria*, Curso 1980-81. Elaboración propia.

TABLA 15

Porcentaje de alumnos de los que se matriculan en primero, que terminan los estudios de Magisterio según tipo de centro y por cursos académicos.

Cursos	Total	Tipo de centro	
		Estatal	No estatal
1975-76	85,72	88,15	60,98
1976-77	62,00	61,35	68,36
1977-78	65,85	63,79	86,28
1978-79	65,22	61,41	96,26
1979-80	58,78	54,74	97,31

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1978-79; INE, *Estadística de la educación universitaria en España*, Curso 1979-80. Elaboración propia.

TABLA 16

Porcentaje de alumnos repetidores en Escuelas de Magisterio estatales, según curso académico y sexo.

Cursos	Total repetidores	Sexo	
		Varones	Mujeres
1973-74	10,58	44,92	55,08
1974-75	9,37	42,34	57,66
1975-76	11,09	37,85	62,15
1976-77	7,11	37,35	62,65
1977-78	5,08	40,04	59,96

Fuentes: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, Cursos 1973-74 a 1977-78. Elaboración propia.

Datos primarios de la encuesta a los alumnos (Tablas 17 a 120)

TABLA 17

Alumnos encuestados, según la provincia donde estudian (en %)

	%
Ciudad Real	5,61
Cuenca	17,04
Guadalajara	4,80
Madrid	56,42
Segovia	5,21
Toledo	10,92
TOTAL	998 100%

TABLA 18

Turno de clases (mañana-tarde) de los alumnos de la muestra (en %)

	%
Mañana	56,21
Tarde o noche	43,79
TOTAL	(998) 100%

TABLA 19**Especialidades en que están matriculados los alumnos de la muestra (en %)**

	%
Lengua Española e Idiomas modernos (Filología)	21,24
Ciencias	32,07
Ciencias Humanas	46,69
TOTAL	(998) 100%

TABLA 20**Curso que estudian los alumnos de la muestra (en %)**

	%
1. ^{er} curso	24,25
2. ^o curso	30,26
3. ^{er} curso	45,39
NC	0,10
TOTAL	(998) 100%

TABLA 21**Alumnos con asignaturas pendientes de otros cursos (sólo incluye alumnos de 2.^o y 3.^{er} cursos) (en %)**

	%
Tienen asignaturas pendientes	38,15
No tienen asignaturas pendientes	60,26
TOTAL	(755) 100%

TABLA 22

Alumnos que han estudiado (o no) y/o estudian (o no) simultáneamente otra carrera distinta del Magisterio

<u>Antes de hacer Magisterio</u>	<u>%</u>	<u>Simultáneamente con Magisterio</u>	<u>%</u>
No han estudiado otras carreras	88,88	No estudian otras carreras	86,77
Si han estudiado otras carreras	8,92	Si estudian otras carreras	3,00
NC	2,20	NC	10,23
	<hr/>		<hr/>
	TOTAL (998)	TOTAL (998)	
	100%		100%

¿Qué carrera es?

<u>Antes</u>		<u>Simultáneamente</u>
7,86	Escuelas Técnicas Superiores	6,67
25,86	Facultades	3,33
19,10	Estudios Medios (ATS, Peritos, Comercio, etc.)	-
13,48	Formación profesional	10,01
15,73	Idiomas	36,66
13,48	Otras	36,66
6,74	NC	6,67
	<hr/>	<hr/>
TOTAL (89)	Los % suman más de 100 porque cada sujeto puede dar más de una respuesta.	TOTAL (30)

TABLA 23

Razón fundamental por la que los alumnos de la muestra se han matriculado en una Escuela Universitaria (en %)

	%
Porque mi familia desea que me haga profesor de E.G.B.	2,10
Porque es una carrera corta	7,62
Porque no pude matricularme en otro centro	6,22
Porque es una carrera universitaria bien pagada	—
Porque desde la Escuela es más fácil el acceso a las Facultades y E.T.S.	2,90
Porque tengo vocación	23,25
Porque me da igual matricularme en una Escuela que en otro sitio	1,20
Porque me gusta tratar con niños	37,88
Porque es una carrera socialmente bien considerada	0,20
Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad	15,43
Otras	2,40
NC	0,80
TOTAL	(998) 100%

TABLA 24

¿Qué piensan hacer de modo prioritario los alumnos encuestados una vez que finalicen sus estudios? (en %)

	%
Trabajar en lo que salga	13,83
Continuar estudios en otro centro universitario	17,04
No piensas hacer nada	0,20
Ejercer la profesión de profesor	48,89
No lo tienen aún decidido	15,64
Otros	2,80
NC	1,60
TOTAL	(998) 100%

TABLA 25

Opinión de los alumnos encuestados sobre el actual Plan de Estudios de Magisterio(en %)

	%
Les parece adecuado para su formación	7,52
No les parece adecuado para su formación	91,98
NC	0,50
TOTAL	(998) 100%

TABLA 26

¿Qué sobra y qué falta del actual Plan de Estudios? (en %)

	Ciencias Humanas	Ciencias Exactas	Ciencias Pedagógicas	Prácticas de Enseñanza
Sobran	9,48	24,07	4,90	0,88
Faltan	10,24	5,56	47,61	91,28
NC	80,28	70,37	47,49	7,84
TOTAL (*)	(918)	(918)	(918)	(918)
	100%			

(*) Incluye sólo los alumnos que contestaron NO en la tabla 9.

TABLA 27

Opiniones de los alumnos sobre las asignaturas del actual Plan de Estudios (en %)

Asignaturas (*)	Asignaturas que deberían ser más importantes	Asignaturas que en la práctica resultan más interesantes	Asignaturas que deberían ser menos importantes	Asignaturas que en la práctica resultan menos interesantes
Dibujo	4,90	15,53	18,33	12,22
Filosofía	0,70	1,40	10,42	7,51
Física	1,10	2,40	9,21	7,81
Geografía	3,90	11,32	3,20	2,20
Historia	8,21	17,93	3,40	4,70
Idiomas	4,10	8,11	7,81	7,71
Lengua Española	25,75	17,03	7,01	13,32
Literatura Española	2,60	9,51	3,30	2,70
Manualizaciones	1,60	5,21	15,13	12,52
Matemáticas	12,12	15,13	22,94	26,55
Música	3,30	18,73	17,83	11,92
Pedagogía	80,06	29,65	3,10	15,83
Prácticas docentes	10,72	7,11	0,10	0,20
Psicología Evolutiva	73,74	46,59	2,20	9,31
Psicosociología de la Educación	6,71	6,91	2,40	3,00
Química	1,40	5,31	8,21	6,31
Religión	0,40	0,50	21,34	16,73
Didáctica	25,15	12,12	1,20	4,60
Educación Física	2,80	8,41	24,44	17,13
NC	10,22	24,44	93,08	90,58
TOTAL	(998)	(998)	(998)	(998)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar hasta tres respuestas.

(*) Sólo se incluyen aquéllas más mencionadas por los alumnos encuestados.

TABLA 28

Regularidad en la asistencia a clase

	%
Todos los días	71,75
Casi todos los días	26,45
Algunos días	1,40
Muy pocos días	0,30
NC	0,10
TOTAL	(998)
	100%

TABLA 29

Opinión de los alumnos sobre el número de horas dedicado a clases y prácticas (en %)

	Clases	Prácticas
Muchas	22,54	0,20
Bastantes	35,47	0,40
Suficientes	35,57	6,01
Pocas	5,62	86,68
NC	0,80	6,71
	<hr/>	
TOTAL	(998)	(998)
	100%	100%

TABLA 30

Medios empleados por los alumnos para aprobar las asignaturas

	%	
Trabajos prácticos	5,72	
Trabajos escritos	18,33	
Libros de texto	31,77	
Apuntes de clase	92,18	
Bibliografía de consulta	31,97	
Otros	0,90	
NC	19,13	
	<hr/>	
TOTAL	(998)	

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar hasta dos respuestas.

TABLA 31

Métodos de trabajo que se usan más generalmente en las clases en opinión de los alumnos

	%
Exposición oral del profesor	99,09
Discusiones en grupo	15,83
Trabajos individuales	54,20
Trabajos en equipo	68,03
Prácticas	1,70
Análisis y discusión de textos	7,91
Estudio de casos	0,60
Laboratorio	6,41
Otros	1,00
NC	45,19
TOTAL	(998)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar hasta tres respuestas.

TABLA 32

**Valoración que los alumnos conceden a los métodos de trabajo
que se usan con más frecuencia en las clases (en %)**

Valoración (de 1 a 10)	Métodos de trabajo								
	Exposición oral del profesor	Discusiones en grupo	Trabajos individuales	Trabajos en equipo	Prácticas	Análisis y discusión de textos	Estudios de casos	Laboratorio	Otros
1	10,23	0,70	0,80	0,50	0,20	0,70	0,70	0,90	1,51
2	3,60	0,60	2,20	0,50	0,30	1,00	1,40	2,00	18,64
3	22,85	1,90	7,52	1,70	0,60	6,22	12,43	18,23	3,40
4	11,53	3,30	18,94	3,80	1,50	11,52	16,24	17,63	1,10
5	11,93	6,62	16,74	6,31	3,60	16,04	15,84	16,23	0,70
6	9,41	10,53	14,93	11,53	9,32	14,22	16,14	10,52	0,10
7	7,31	17,24	13,63	15,53	7,92	15,94	10,73	9,42	0,30
8	5,91	18,84	11,03	22,25	13,33	12,42	9,11	6,92	0,20
9	4,80	23,45	7,01	22,85	15,14	11,22	9,71	6,92	0,70
10	10,13	14,72	4,70	13,03	45,89	8,22	3,90	4,21	0,40
NC	2,30	2,10	2,50	2,00	2,20	2,50	3,80	7,02	72,95
						(998)			
						100%			

TABLA 33

Participación o no de los alumnos en la organización de la enseñanza recibida

	%
No participan	96,29
Sí participan	3,51
NC	0,20
TOTAL	(998) 100%

TABLA 34

De los alumnos que afirman participar en la enseñanza recibida, ¿cómo lo hacen?

	%
Elaborando el programa	2,85
Decidiendo los métodos	34,28
Organizando las clases	31,42
Participando en el Claustro	40,00
Participando en las comisiones de contratación del profesorado	5,71
Participando en las comisiones de evaluación	5,71
TOTAL	(998) 100%

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar más de una respuesta.

TABLA 35

Opinión de los alumnos sobre las características de la enseñanza que reciben (en %)

	Desfasada	Autoritaria	Dogmática	Rígida	Ideológica	NC.	Total
Actualizada	49,39 27,95					22,65	100% (998)
Democrática		51,70 20,74				27,56	(998)
Racional			40,98 28,45			30,57	(998)
Flexible				46,19 23,44		30,37	(998)
Científica					33,96 26,65	39,39	(998)

TABLA 36

Opinión de los alumnos sobre sus profesores (en %)

	¿Cuánto saben los profesores de la materia que enseñan?	¿Son didácticos los profesores?	¿Cuánto se dedican a enseñar los profesores?
Mucho	9,62	2,50	3,20
Bastante	68,64	22,74	43,49
Poco	18,44	60,73	48,20
Nada	1,20	12,63	1,91
NC	2,10	1,40	3,20
TOTAL	(998) 100%	(998) 100%	(998) 100%

TABLA 37

Opinión de los alumnos sobre la selectividad para ingresar en las Escuelas de Magisterio

	%
La creen totalmente necesaria	24,15
En muchas ocasiones es necesaria	29,96
En pocas ocasiones es necesaria	10,73
No la creen necesaria en absoluto	33,66
NC	1,50
TOTAL	(998) 100%

TABLA 38

Asignaturas del Bachillerato (o B.U.P.) y del C.O.U. en las que los alumnos de la muestra han obtenido mejores calificaciones

	%
Biología	21,04
Ciencias Naturales	11,02
Dibujo	10,12
Educación Física	11,32
Etica-Formación Religiosa	6,61
Filosofía	31,56
Física	16,53
Formación política, social y económica	1,80
Geografía	11,52
Geología	1,80
Historia contemporánea	45,09
Historia del arte	28,25
Idiomas	28,35
Latín-Griego	15,53
Lengua Española y Literatura	74,74
Matemáticas	33,86
Música y actividades artísticas	3,70
Química	14,72
Otras	2,60
NC	0,30
TOTAL	(998)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar hasta cuatro respuestas.

TABLA 39

Calificaciones medias obtenidas por los alumnos de la muestra en los últimos cursos (en %)

	C.O.U.	Selectividad	1.º Escuela de Magisterio (1)	2.º Escuela de Magisterio (2)
Matricula de Honor	1,20	—	—	—
Sobresaliente	3,40	0,10	2,12	1,76
Notable	27,86	5,11	26,76	30,69
Bien	42,49	24,95	36,83	33,56
Aprobado	21,05	45,39	23,17	20,52
NC	4,00	24,45	11,12	13,47
TOTAL	(998) 100%	(998) 100%	(755) 100%	(453) 100%
			(1) Sólo incluye a los alumnos que estudian 2.º y 3.º curso.	(2) Sólo incluye a los alumnos que estudian 3.º curso.

TABLA 40

Valoración que los alumnos dan al rendimiento académico de sus compañeros y de sus compañeras (en %)

	Compañeros	Compañeras
Mal rendimiento	1,90	0,70
Mediano rendimiento	50,50	38,08
Buen rendimiento	39,58	47,29
Muy buen rendimiento	2,60	4,10
NC	5,42	9,82
TOTAL	(998) 100%	(988) 100%

TABLA 41

**¿Existen o no, según los estudiantes, sindicatos y asociaciones
estudiantiles en las Escuelas de Magisterio?**

	%
Sí existen	9,92
No existen	68,34
No lo saben	18,24
TOTAL	(998) 100%

TABLA 42

Actitudes de los estudiantes ante los sindicatos y asociaciones

Si ya existen en la Escuela de Magisterio		Si no existen en la Escuela de Magisterio	
	%		%
Participación activa	1,02	Creer que deben existir	64,96
Participación ocasional	21,21	Creer que no deben existir	1,90
No participación	74,74	Indiferentes	20,68
NC	3,03	NC	12,46
TOTAL	(99) 100%	TOTAL	(682) 100%

TABLA 43

Cuestiones de las que debe ocuparse un sindicato estudiantil, según los estudiantes

	%
Representar y defender los intereses de los alumnos	41,68
Funcionamiento de las clases, del centro en general	24,85
Preparación y revisión de los planes de estudio	16,23
Actividades culturales	13,93
Participación en los departamentos	10,02
Información	6,01
Participación en la dirección y administración (Claustro, contratación de profesorado, etc.)	6,01
Control calificaciones y evaluaciones	3,71
Actividades lúdicas	3,71
Organización estudiantil	1,71
Otras	4,71
NC	31,86
TOTAL	(998) 100%

Los % no suman 100 porque cada sujeto podía dar varias respuestas.

TABLA 44

¿Hay o no actividades culturales en las Escuelas de Magisterio

	%
Sí	70,95
No	28,05
NC	1,00
TOTAL	(998) 100%

TABLA 45

Frecuencia de las actividades culturales en las Escuelas de Magisterio donde las hay

	%
Diarias	0,14
Semanales	9,18
Quincenales	7,48
Mensuales	9,18
De tarde en tarde	72,17
NC	1,83
TOTAL	(708) 100%

TABLA 46

¿Qué leen los estudiantes, aparte de los libros necesarios para aprobar?

	%	El contenido de los libros no necesarios para aprobar leídos por los estudiantes versa sobre:	
Sólo leen libros necesarios para aprobar	13,62	Novela	76,60
Leen otros libros	86,08	Ciencias exactas	4,54
NC	0,30	Filosofía	13,03
		Psicología	40,97
TOTAL	(998) 100%	Poesía	49,82
		Sociología	9,19
		Ciencia ficción	13,03
		Política	7,68
		Teatro	37,83
		Economía	1,74
		Pedagogía	34,69
		Historia	29,68
		Arte	21,65
		Tebeos	26,89
		Otros	9,08
		NC	74,90
		TOTAL	(859)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar más de una respuesta.

TABLA 47

Modo de adquisición de los libros utilizados por los estudiantes

	%
En la biblioteca de la Escuela	28,55
Los compran	65,83
En bibliotecas públicas	33,76
Usan los de su familia	19,83
Prestados por los amigos	35,57
Otros	0,30
NC	14,12
TOTAL	(998) 100%

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar hasta dos respuestas.

TABLA 48

Cantidad de horas de un día normal dedicadas a actividades relacionadas con la Escuela y al tiempo libre (en %)

	Actividades relacionadas con la Escuela	Tiempo libre
Más de 8 horas	36,68	2,70
De 8 a 4 horas	43,79	12,93
De 4 a 2 horas	12,33	30,97
De 2 a 1 horas	3,90	23,25
1 hora o menos	2,20	14,73
Nada	0,30	8,21
NC	0,80	7,21
TOTAL	(998) 100%	(998) 100%

TABLA 49

En el último mes, ¿ha leído o está leyendo alguna obra de literatura?

	%
Sí	62,93
No	33,77
NC	3,30
TOTAL	(998) 100%

TABLA 50

Actividades —y frecuencia de las mismas— realizadas en el tiempo libre (en %)

	Nunca	Alguna vez al año	Alguna vez al mes	Semanalmente	Todos los días	NC	Total
							(998)
Ver TV	3,40	3,00	11,03	36,88	42,69	3,00	100
Oír radio	4,00	3,60	11,53	26,26	48,69	5,92	100
Escuchar música (discos, cassettes)	1,80	2,90	16,94	38,88	34,07	5,41	100
Leer prensa	3,00	4,70	15,24	41,39	33,47	2,20	100
Leer libros	1,20	13,73	43,69	22,75	16,43	2,20	100
Estudiar temas de clase	0,80	0,60	6,62	38,08	51,90	2,00	100
Pasear	2,10	2,80	11,23	41,09	38,48	4,30	100
Conversar con amigos	0,30	1,00	4,60	21,55	69,94	2,61	100
Ir de compras	4,91	23,75	47,79	15,24	4,71	3,60	100
Ir al cine	3,40	21,55	57,12	14,93	—	3,00	100
Asistir a exposiciones	11,73	50,90	29,16	4,71	0,40	3,10	100
Asistir a conciertos	45,69	39,38	10,23	1,20	—	3,50	100
Visitar museos	11,32	69,34	16,44	0,70	—	3,20	100
Practicar algún juego	13,93	23,45	35,78	18,84	4,10	3,90	100
Practicar algún deporte	16,64	30,77	26,06	19,93	4,20	2,40	100
Asistir a actos religiosos	36,37	17,53	10,43	31,07	1,80	2,80	100
Ir al teatro	23,15	54,71	18,44	0,60	0,10	3,00	100
Tocar algún instrumento musical	36,87	14,42	12,13	21,45	11,13	4,00	100
Otros	0,10	1,41	4,51	4,81	4,71	84,46	100

TABLA 51

¿Qué régimen político cre que le conviene a España?

	%
Un régimen democrático	90,82
Un régimen no democrático	5,02
NC	4,10
TOTAL	(998) 100%

TABLA 52

¿Qué sistema político de los siguientes, cree que es el mejor para España?

	%
Dictadura	3,70
Monarquía	34,57
Socialismo	37,68
República	13,33
NC	10,72
TOTAL	(998) 100%

TABLA 53

Conducta seguida en las últimas elecciones generales (1979)

	%
No votar	67,64
Votar	30,96
NC	1,40
TOTAL	(998) 100%

TABLA 54

Razones de la conducta seguida por los que no votaron

	%
No tenían edad, pero de haberla tenido no habrían votado	17,33
No tenían edad, pero de haberla tenido habrían votado	58,37
No les gustan las elecciones	2,51
Indiferentes	1,78
No les gustaba ningún partido	8,75
Otras	6,38
NC	4,88
TOTAL	(675) 100%

TABLA 55

Los que votaron, ¿a qué partido político lo hicieron?

	%
UCD	24,91
PSOE	44,01
PCE	10,03
AP	3,89
FN	2,27
Otros	6,48
NC	8,41
TOTAL	(309) 100%

TABLA 56

Conducta que seguirían si se convocasen nuevas elecciones generales

	%
No votar	23,05
Votar	72,65
NC	4,30
TOTAL	(998) 100%

TABLA 57

Los que piensan votar en unas futuras elecciones, ¿a qué partido político lo harían?

	%
UCD	8,55
PSOE	53,10
PCE	3,31
AP	10,48
FN	2,49
Otros	7,87
NC	14,20
TOTAL	(725) 100%

TABLA 58

¿Militan o no los estudiantes en algún partido o sindicato?

	%
No militan	96,29
Sí militan	1,90
NC	1,91
TOTAL	(998) 100%

TABLA 59

Actitudes de los estudiantes sobre diversos temas sociales de actualidad (en %)

	<u>De acuerdo</u>	<u>En desacuerdo</u>	<u>Indiferente</u>	<u>NC</u>	<u>Total</u>
					(997)
Matrimonio religioso	46,64	14,25	37,61	1,50	100
Divorcio	71,92	12,84	13,74	1,50	100
Aborto	30,29	56,47	10,84	2,40	100
Homosexualidad	37,91	13,04	46,04	3,00	100
Relaciones sexuales libres	53,37	13,54	29,58	3,51	100
Ingreso de España en la OTAN	11,34	69,00	15,75	3,91	100
Ingreso de España en la CEE	63,59	11,84	20,56	4,01	100
Instalación en España de armas nucleares	3,72	87,36	6,82	2,10	100
Aumento del presupuesto militar	7,63	72,21	17,16	3,00	100
Financiación de la enseñanza privada por el Estado	30,19	57,68	9,93	2,20	100
Educación conjunta de niños y niñas	97,19	0,70	0,90	1,21	100
Censura de los medios de comunicación y espectáculos	10,44	78,74	9,32	1,50	100

TABLA 60

Opinión de los estudiantes sobre la coeducación

	<u>%</u>
Niños y niñas han de recibir en la escuela una educación diferenciada	1,20
Niños y niñas han de estudiar lo mismo, pero con métodos distintos	2,50
Niños y niñas han de recibir en la escuela la misma educación sin diferencias de ningún tipo	95,20
Niños y niñas han de estudiar lo mismo y con el mismo método, pero en clases distintas	0,50
NC	0,60
TOTAL	(998)
	100%

TABLA 61

Profesiones que los estudiantes consideran más adecuadas para los niños y/o para las niñas (en %)

	Niños	Niñas
Profesor de Universidad	83,06	77,95
Médico	83,56	76,25
Conserje	80,06	50,70
Profesor de EGB	78,45	83,76
Policía	77,85	49,69
ATS	65,03	83,56
Secretariado	62,52	81,06
Comerciante	80,26	60,92
Servicio doméstico	54,50	80,26
TOTAL	(998)	(998)

TABLA 62
Valoración subjetiva de una serie de profesiones (en %)

Valoración (de 1 a 10)	Administrativo	Sacerdote	Banquero	Militar	Jornalero	Diputado	Profesor de EGB	Abogado	Periodista	Fontanero
1	1,90	13,23	2,71	17,03	20,95	7,71	0,60	0,40	0,70	8,52
2	3,50	10,33	5,91	8,12	11,33	5,61	0,40	0,80	1,20	24,34
3	14,13	11,83	7,81	6,02	9,92	4,30	3,40	0,80	2,10	10,13
4	17,64	10,83	8,21	5,62	6,42	4,10	4,80	2,00	3,70	7,52
5	13,23	7,72	11,63	9,12	4,80	6,32	6,82	4,60	6,72	7,12
6	11,23	7,72	10,53	7,22	4,80	5,32	9,62	6,02	8,72	5,02
7	8,22	4,30	9,71	7,31	6,02	7,92	9,52	7,82	12,72	4,60
8	2,70	3,40	7,61	5,21	3,40	6,72	7,32	18,54	17,64	3,90
9	1,80	2,70	5,61	5,61	3,00	7,02	9,92	23,74	16,04	2,80
10	6,42	9,31	10,33	9,61	9,92	25,45	30,47	16,34	12,12	6,72
NC	19,23	19,03	19,84	18,93	19,34	19,43	17,03	18,84	18,24	19,23
TOTAL	(998)	(998)	(998)	(998)	(998)	(998)	(998)	(998)	(998)	(998)
					100%					

TABLA 63

**De las siguientes funciones atribuidas al profesor de EGB,
¿con cuáles se muestran de acuerdo los estudiantes?**

	%
El profesor de EGB ha de explicar los libros de texto	2,70
El profesor de EGB ha de transmitir ideas morales	0,70
El profesor de EGB ha de cambiar la sociedad	10,32
El profesor de EGB ha de servir a la comunidad en donde trabaja	22,14
El profesor de EGB ha de desarrollar hábitos de estudio en los alumnos	24,44
El profesor de EGB ha de actualizar las capacidades innatas de los niños	43,28
El profesor de EGB ha de dar ejemplo	5,62
El profesor de EGB ha de desarrollar el espíritu crítico	56,52
El profesor de EGB ha de enseñar la verdad	12,43
El profesor de EGB ha de ser un especialista en técnicas de aprendizaje	12,53
NC	9,21
TOTAL	(998)

Los % no suman 100 porque cada sujeto podía dar dos respuestas.

TABLA 64

Opiniones sobre la retribución económica de los profesores de EGB

	%
Muy bien retribuidos	1,40
Bien retribuidos	25,96
Regular retribuidos	44,48
Mal retribuidos	25,96
NC	2,20
TOTAL	(998)
	100%

TABLA 65

Estimación de la clase social a la que pertenecen los profesores de EGB

	%
Clase alta	1,00
Clase media-alta	38,18
Clase media-baja	52,90
Clase baja	1,10
NC	6,82
TOTAL	(998) 100%

TABLA 66

Frecuencia con que los estudiantes tratan a profesores de EGB en activo

	%
No tratan nunca con ellos	8,62
Les tratan más bien poco	52,30
Les tratan bastante	27,05
Les tratan mucho	10,93
NC	1,10
TOTAL	(998) 100%

TABLA 67

¿Cómo se consideran los estudiantes de preparados en relación con los profesores de EGB que les dieron clase?

	Conocimientos científicos	Conocimientos pedagógicos	NC	Total
Los estudiantes creen estar mejor preparados en	52,10	36,08	11,82	100% (998)
Los estudiantes creen estar peor preparados en	15,83	7,71	76,46	(998)
Los estudiantes creen estar igual preparados en	23,95	9,51	66,54	(998)

TABLA 68

Sistema de selección preferido por los estudiantes para ingresar en la profesión docente

	%
Concurso-oposición	21,94
Contratación por el Director del centro de EGB	8,52
Acceso directo (por expediente académico)	15,43
Contratación por el Claustro de profesores del centro de EGB	17,03
Contratación por la Delegación del M.E.C.	21,64
Otros	7,52
NC	7,92
TOTAL	(998) 100%

TABLA 69

Edad de los estudiantes de la muestra

	%
21 años o menos	71,45
22 a 25 años	21,55
26 a 29 años	4,10
30 años o más	2,00
NC	0,90
TOTAL	(998) 100%

TABLA 70

Sexo de los estudiantes de la muestra

	%
Hombres	28,26
Mujeres	70,84
NC	0,90
TOTAL	(998) 100%

TABLA 71
Estado civil

	%
Soteros (as)	93,49
Casados (as)	5,11
Viudos (as)	0,20
Separados (as)	0,40
NC	0,80
TOTAL	(998) 100%

TABLA 72
¿Trabaja actualmente?

	%
Sí	24,65
No	74,45
NC	0,90
TOTAL	(998) 100%

TABLA 73
Tamaño de la población en donde han vivido la infancia y la juventud

	%
2.000 habitantes o menos	18,24
De 2.000 a 5.000 habitantes	7,72
De 5.000 a 10.000 habitantes	6,31
De 10.000 a 20.000 habitantes	3,80
Más de 20.000 habitantes	55,42
No saben	6,31
NC	2,20
TOTAL	(998) 100%

TABLA 74
Provincia de origen

	%
Madrid	44,98
Cuenca	17,13
Toledo	11,82
Ciudad Real	7,01
Segovia	5,71
Guadalajara	4,70
Resto provincias	6,65
NC	2,00
TOTAL	(998) 100%

TABLA 75
Tipo de residencia durante el curso

	%
Con la familia	68,14
En Colegio mayor	2,00
En pensión	6,21
En un piso solo	1,00
En un piso compartido	15,54
Otros	5,51
NC	1,60
TOTAL	(998) 100%

TABLA 76
Lugar de estudio

	%
Habitación propia	50,80
Habitación compartida	26,06
Biblioteca	4,00
No tienen sitio fijo	16,64
Otros	1,60
NC	0,90
TOTAL	(998) 100%

TABLA 77
Ocupación fundamental de los amigos

	%
Estudiar	58,82
Trabajar	13,93
Estudiar y trabajar	22,85
Ni estudiar ni trabajar	1,50
Otros	1,10
NC	1,80
TOTAL	(998) 100%

TABLA 78

Sus amigos suelen ser:

	%
Compañeros de la Escuela universitaria	52,30
Compañeros de trabajo	3,30
Vecinos del barrio	10,53
Amigos de la infancia	23,15
Otros	8,32
NC	2,40
TOTAL	(998) 100%

TABLA 79

¿Tienes hermanos (as)?

	%
Si	94,88
No	4,21
NC	0,91
TOTAL	(998) 100%

TABLA 80

¿Estudian o han estudiado sus hermanos (as)?

	%
No	3,06
Si	96,73
NC	0,21
TOTAL	(947) 100%

TABLA 81
Estudios de los hermanos (as)

	%
EGB	42,57
Formación Profesional	8,51
Bachillerato (BUP)	24,89
Profesorado EGB	6,99
Carreras medias (ATS, Peritos, Comercio, etc.)	3,83
Universidad	10,92
Otros	1,86
NC	0,43
TOTAL	(916) 100%

TABLA 82
Clase social subjetiva

	%
Clase alta	0,30
Clase media-alta	21,55
Clase media-baja	63,12
Clase baja	10,83
NC	4,20
TOTAL	(998) 100%

TABLA 83

Tipo de centro en donde han estudiado EGB y BUP (en %)

	E.G.B.	Bachillerato o B.U.P.
Centro privado laico	21,14	17,63
Centro privado de la Iglesia	18,53	17,33
Centro del Estado	56,91	63,22
NC	3,42	1,82
TOTAL	(998) 100%	(998) 100%

TABLA 84

Actitudes religiosas (en %)

Creyentes	76,06	{	Católicos	93,67
			Otros credos	0,26
			N.C.	6,06
TOTAL			(759)	
			100%	
No creyentes	19,24			
N.C.	4,70			
TOTAL	(998) 100%			

TABLA 85
Profesión de los padres (en %)

	Padre	Madre
No trabaja	1,40	85,57
Jornalero del campo	3,80	—
Obrero sin cualificar	8,81	1,10
Obrero cualificado	21,54	0,80
Subalterno y servicio doméstico	2,00	2,10
Pequeño propietario agrícola	10,82	0,30
Empleado administrativo	11,82	0,70
Profesor de EGB	1,80	1,70
Suboficial de las Fuerzas Armadas	3,10	—
Técnico de grado medio (ATS, Peritos, Comercio, Agentes de seguros, etc.)	3,60	0,90
Trabajador independiente o autónomo	18,73	1,70
Profesor de BUP o Formación Profesional	0,30	0,30
Profesor de Universidad	0,10	0,10
Gran propietario agrícola	0,30	0,30
Gran comerciante, industrial o empresario	2,20	0,10
Director de empresa	0,40	0,40
Profesional liberal	1,40	0,10
Oficial o Jefe de las Fuerzas Armadas	2,30	—
Cuadros superiores (alto funcionario, Ingeniero, Arquitecto, etc.)	1,20	0,20
N.C.	4,38	3,66
TOTAL	(998)	(998)
	100%	100%

TABLA 86
Clase social objetiva

Profesión del padre	Clase social	
	%	%
No trabaja	1,40	
Jornalero del campo	3,80	Clase baja
Obrero sin cualificar	8,81	
Subalterno y servicio doméstico	2,00	
Obrero cualificado	21,54	
Pequeño propietario agrícola	10,82	Clase media-baja
Empleado administrativo	11,82	
Profesor de EGB.	1,80	
Suboficial de las Fuerzas Armadas	3,10	
Trabajador independiente autónomo	18,73	
Técnico de grado medio	3,60	Clase media-alta
Profesor de BUP o FP	0,30	
Profesor de Universidad	0,10	
Gran propietario agrícola	0,30	Clase alta
Gran comerciante, industrial o empresario	2,20	
Director de empresa	0,40	
Profesional liberal	1,40	
Jefe de las Fuerzas Armadas	2,30	
Cuadros superiores	1,20	

TABLA 87
Estudios realizados por los padres (en %)

	Padre	Madre
Ninguno	7,42	11,93
Primarios	68,74	75,46
Formación Profesional	2,81	0,20
Bachillerato	9,02	4,90
Magisterio	2,00	2,70
Estudios medios (ATS, Perito, comercio, etc.)	4,30	0,80
Universidad	2,70	0,50
Otros	0,80	0,30
N.C.	2,21	3,21
TOTAL	(998)	(998)
	100%	100%

TABLA 88
Estudios realizados por los abuelos (en %)

		Abuelo paterno	Abuelo materno		
Sí lo recuerdan	}	42,98	Ninguno Primarios Formación Profesional Bachillerato Magisterio Estudios medios Universidad Otros N.C.	41,72	44,05
		42,42		40,55	
		1,63		1,86	
		2,09		2,56	
		3,49		2,79	
		3,26		2,79	
		3,49		2,56	
		1,86		2,79	
		0,04	0,05		
TOTAL		(429) 100%	(429) 100%		
No lo recuerdan	54,31				
N.C.	2,71				
TOTAL	(998) 100%				

TABLA 89
Expectativas de estudios para los hijos

	Hijos	Hijas
Ninguno	—	0,10
EGB	4,40	4,30
Bachillerato	2,20	2,40
Formación Profesional	1,10	0,60
Profesor de EGB	2,00	2,10
Estudios medios	2,10	3,60
Universidad	65,53	64,32
Otros	17,03	16,33
N.C.	5,64	6,25
TOTAL	(998) 100%	(998) 100%

TABLA 90
Ingresos anuales medios de la familia

	%
300.000 pesetas o menos	15,13
De 300.000 a 700.000	24,65
De 700.000 a 1.300.000	20,95
De 1.300.000 a 2.000.000	4,70
Más de 2.000.000	1,40
No saben	24,75
N.C.	8,42
TOTAL	(998) 100%

TABLA 91
Tamaño de la vivienda familiar

	%
60 m ² o menos	12,43
De 61 a 90 m ²	34,37
De 91 a 120 m ²	29,05
Más de 120 m ²	16,33
N.C.	7,82
TOTAL	(998) 100%

TABLA 92
Equipamiento familiar (en %)

	Tienen	No tienen	N.C.	Total
Lavavajillas	12,42	75,66	11,92	100% (998)
T.V. color	44,69	46,99	8,32	(998)
Automóvil	67,43	26,45	6,12	(998)
Teléfono	78,76	16,44	4,80	(998)
Biblioteca (más de 100 volúmenes)	37,58	50,10	12,32	(998)
Equipo de música	36,08	52,40	11,52	(998)
Calefacción	55,12	35,67	9,21	(998)
Piso propio	82,76	12,03	5,21	(998)
Casa o chalet de campo, sierra o playa	24,55	59,72	15,73	(998)

TABLA 93

**Razón fundamental por la que los estudiantes se han matriculado en las Escuelas,
según población en donde estudian (en %)**

	Población en donde estudian		
	Total	Madrid	Fuera de Madrid
Porque mi familia desea que me haga profesor de EGB	2,10	1,07	3,45
Porque es una carrera corta	7,62	5,16	10,81
Porque no pude matricularme en otro centro universitario	6,22	2,14	11,49
Porque es una carrera bien pagada			
Porque desde la Escuela es más fácil el acceso a las facultades, E.T.S.	2,90	1,95	4,14
Porque tengo vocación	23,25	27,35	17,94
Porque me da igual matricularme en la Escuela que en otro sitio	1,20	0,53	2,07
Porque me gusta tratar con niños	37,88	39,96	35,17
Porque es una carrera socialmente bien considerada	0,20		0,45
Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad	15,43	19,53	10,11
Otras	2,40	1,77	3,21
NS-NC	0,80	0,54	1,15
TOTAL	(998)	(563)	(435)
	100%	100%	100%

TABLA 94

**Razón fundamental por la que los estudiantes se han matriculado en las Escuelas,
según sexo (en %)**

	Sexo		
	Total	Hombres	Mujeres
Porque mi familia desea que me haga profesor de EGB	2,10	3,19	1,69
Porque es una carrera corta	7,62	11,71	5,95
Porque no pude matricularme en otro centro universitario	6,22	8,87	5,24
Porque es una carrera bien pagada			
Porque desde la Escuela es más fácil el acceso a Facultades y E.T.S.	2,90	4,97	2,13
Porque tengo vocación	23,25	19,51	24,47
Porque me da igual matricularme en la Escuela que en otro sitio	1,20	2,83	0,56
Porque me gusta tratar con niños	37,88	24,11	43,70
Porque es una carrera socialmente bien considerada	0,20	0,70	
Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad	15,43	18,08	14,14
Otras	2,40	3,90	1,83
NS NC	0,80	2,13	0,29
TOTAL	(998) 100%	(282) 100%	(707) 100%

TABLA 95

Razón fundamental por la que los estudiantes se han matriculado en las Escuelas, según clase social (en %)

	Total	Clase social			
		Alta	Media alta	Media baja	Baja
Porque mi familia desea que me haga profesor de EGB	2.10		2.50	2.07	3.76
Porque es una carrera corta	7.62	6.42	7.50	7.39	7.51
Porque no pude matricularme en otro centro universitario	6.22	1.29	10.00	6.95	5.00
Porque es una carrera bien pagada					
Porque desde la Escuela es más fácil el acceso a Facultades y E.T.S.	2.90	2.56		2.96	3.12
Porque tengo vocación	23.15	24.35	22.50	22.75	25.62
Porque me da igual matricularme en la Escuela que en otro sitio	1.20			1.04	1.25
Porque me gusta tratar con niños	37.88	51.28	45.00	38.25	31.87
Porque es una carrera socialmente bien considerada	0.20			0.14	0.62
Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad	15.43	14.10	12.50	15.50	15.62
Otras	2.40			2.36	4.37
NS, NC	0.80		--	0.59	1.26
TOTAL	(998)	(78)	(40)	(677)	(160)
	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 96

¿Que piensan hacer los estudiantes al finalizar sus estudios? Según población en donde estudian y curso (en %)

	Total	Población en donde estudian		Curso		
		Madrid	Fuera de Madrid	1.º	2.º	3.º
Trabajar en lo que salga	13.86	12.79	15.18	9.51	10.27	18.55
Continuar estudios en otro centro universitario	17.04	18.48	15.18	16.95	19.54	15.46
No piensan hacer nada	0.20	0.36		-	0.33	0.23
Ejercer la profesión de profesor	48.89	50.26	47.12	58.26	45.36	46.13
No lo tienen aún decidido	15.64	14.38	17.24	13.63	19.20	14.34
Otras	2.80	1.77	4.13	1.23	3.97	2.86
NS, NC	1.60	1.96	1.15	0.42	1.33	2.43
TOTAL	(998)	(563)	(435)	(242)	(302)	(453)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 97

**¿Que piensan hacer los estudiantes al finalizar sus estudios?
Según sexo y clase social (en %)**

	Sexo			Clase social			
	Total	Hombres	Mujeres	Alta	Media	Media	Baja
					alta	baja	
Trabajar en lo que salga	13,86	15,25	13,44	7,69	12,50	14,48	15,00
Continuar estudios en otro centro universitario	17,04	19,51	16,27	20,52	17,50	17,58	13,76
No piensan hacer nada	0,20	0,35	0,14	1,28	—	—	0,63
Ejercer la profesión de profesor	48,89	39,71	52,33	58,97	42,50	47,41	51,87
No lo tienen aún decidido	15,64	16,31	15,27	8,97	25,00	15,95	15,62
Otras	2,80	6,38	1,27	—	2,50	3,10	3,12
NS, NC	1,60	2,49	1,28	2,57	—	1,48	—
TOTAL	(998)	(282)	(707)	(78)	(40)	(677)	(160)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 98

**¿Considera que el actual Plan de Estudios es o no adecuado para su formación como profesor?
Según curso y sexo (en %)**

	Total	Curso			Sexo	
		1.º	2.º	3.º	Hombres	Mujeres
Si es adecuado	7,52	17,35	4,96	3,97	7,81	7,49
No es adecuado	91,98	80,99	94,70	96,03	91,48	92,08
NS/NC	0,50	1,66	0,34	—	0,71	0,43
	(998)	(242)	(302)	(453)	(282)	(707)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 99

Regularidad en la asistencia a clase. Según población donde estudian, turno de clase y si trabajan o no (en %)

	Total	Población en donde estudian		Turno		¿Trabaja?	
		Madrid	Fuera de Madrid	Mañana	Tarde-Noche	Sí	No
Todos los días	71,75	69,99	74,03	73,80	69,11	67,48	73,36
Casi todos los días	26,45	28,59	23,68	24,60	28,84	29,68	25,16
Algunos días	1,40	0,88	2,06	1,25	1,60	1,63	1,34
Muy pocos días	0,30	0,54	—	0,17	0,45	1,21	—
NS/NC	0,10	—	0,23	0,18	—	—	0,14
TOTAL	(998)	(563)	(435)	(561)	(437)	(246)	(743)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 101

**Opiniones de los estudiantes sobre el nivel de conocimientos de sus profesores.
Según curso, turno y sexo (en %)**

	Curso			Turno		Sexo		
	Total	1.º	2.º	3.º	Mañana	Tarde- Noche	Hombres	Mujeres
Muy enterados	9,62	16,53	7,29	7,29	9,98	9,16	7,80	10,19
Bastante enterados	68,64	75,62	60,93	70,20	70,05	66,82	68,08	69,45
Poco enterados	18,44	7,02	26,15	19,42	17,29	19,90	20,93	17,25
Nada enterados	1,20	-	-	1,32	0,89	1,60	2,12	0,70
NS-NC	2,10	0,83	3,65	1,77	1,79	2,52	1,07	2,41
TOTAL	(998)	(242)	(302)	(453)	(561)	(437)	(282)	(707)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 104

**Opiniones de los estudiantes sobre la selectividad para el ingreso en las Escuelas Universitarias de Magisterio.
Según actitudes políticas, sexo y clase social (en %)**

	Actitudes políticas			Sexo		Clase social			
	Total	No		Hombres	Mujeres	Alta	Media	Media	Baja
		Demócratas	demócratas				alta	baja	
Totalmente necesaria	24,15	23,27	42	28,01	22,49	25,64	37,50	23,93	23,12
En muchas ocasiones es necesaria	29,96	30,32	26	29,08	30,55	28,20	27,50	30,43	28,12
En pocas ocasiones es necesaria	10,73	11,36	4	7,44	12,16	14,10	15,00	10,34	10,00
No es necesaria en absoluto	33,66	33,51	28	34,40	33,10	29,49	20,00	33,97	33,50
NS, NC	1,50	1,54		1,07	1,70	2,57		1,33	1,26
TOTAL	(998)	(907)	(50)	(282)	(707)	(78)	(40)	(677)	(160)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 105

Rendimiento académico obtenido en la escuela. Según la regularidad en la asistencia a clase (en %)

1.º curso (1)	Total	Regularidad en la asistencia a clase			
		Todos los días	Casi todos los días	Algunos días	Muy pocos días
Matrícula de Honor	—	—	—	—	—
Sobresaliente	2,12	2,43	1,46	—	—
Notable	26,76	29,85	20,00	—	33,33
Bien	36,83	36,56	36,58	58,34	33,33
Aprobado	23,17	20,52	28,78	41,66	33,33
NS, NC	11,12	10,64	13,18	—	—
TOTAL	(755) 100%	(536) 100%	(205) 100%	(12) 100%	(3) 100%
2.º curso (2)					
Matrícula de Honor	—	—	—	—	—
Sobresaliente	1,76	1,84	1,70	—	—
Notable	30,69	36,40	16,10	16,66	—
Bien	33,56	33,02	33,90	50,00	50,00
Aprobado	20,52	15,90	32,20	33,33	50,00
NS, NC	13,47	12,84	16,10	—	—
TOTAL	(453) 100%	(327) 100%	(118) 100%	(6) 100%	(2) 100%

(1) Incluye a los alumnos que en el curso 1981-82 estudiaban 2.º y 3.º

(2) Incluye a los alumnos que en el curso 1981-82 estudiaban 3.º

TABLA 106

Rendimiento académico obtenido en COU. Según el tipo de centro donde se ha estudiado la E.G.B. y el B.U.P. (en %)

C.O.U.	Tipo de centro donde se ha estudiado:						
	Total	E.G.B.			B.U.P.		
		Privado	Iglesia	Estatal	Privado	Iglesia	Estatal
Matricula de Honor	1,20	0,94	1,62	1,05	1,70	0,58	1,12
Sobresaliente	3,40	4,73	2,17	3,00	6,26	2,31	3,02
Notable	27,86	27,97	34,06	26,23	25,56	30,64	27,78
Bien	42,49	38,87	43,24	44,37	36,93	44,50	43,96
Aprobado	21,05	22,28	16,21	22,00	22,16	17,92	21,42
NS-NC	4,00	5,21	2,70	3,35	3,39	4,05	2,70
TOTAL	(998)	(211)	(185)	(568)	(176)	(173)	(630)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 107
Rendimiento académico obtenido en C.O.U. Según la profesión del padre (en %)

	Total	Matricula de Honor	Sobresaliente	Notable	Bien	Aprobado	NS/NC
	100%						
No trabaja	(14)	—	7,14	28,58	35,71	28,57	—
Jornalero del campo	(38)	—	2,63	23,69	42,10	28,95	2,63
Obrero sin cualificar	(88)	1,13	3,40	26,14	46,60	18,19	4,54
Obrero cualificado	(215)	1,40	6,04	28,38	42,33	18,13	3,72
Subalterno y servicio doméstico	(20)	—	10,00	45,00	25,00	20,00	—
Pequeño propietario agrícola	(108)	0,93	5,55	25,93	40,74	21,30	5,55
Empleado administrativo	(118)	1,70	2,54	27,97	43,23	20,33	4,23
Profesor EGB	(18)	—	—	27,78	50,00	16,77	5,55
Suboficial de las Fuerzas Armadas	(31)	—	—	16,13	51,61	25,80	6,46
Técnico de grado medio	(36)	2,78	—	27,78	55,55	13,89	—
Trabajador independiente o autónomo	(187)	1,60	2,13	30,49	40,64	21,40	3,74
Profesor de BUP o FP	(3)	—	—	—	33,33	66,66	—
Profesor de Universidad	(1)	—	—	—	—	100,00	—
Gran propietario agrícola	(3)	—	—	—	66,66	33,33	—
Gran comerciante, industrial o empresario	(22)	4,54	—	18,19	54,54	18,19	4,54
Director de empresa	(4)	—	—	—	50,00	50,00	—
Profesión liberal	(14)	—	—	50,00	28,58	14,28	7,14
Oficial o Jefe de las Fuerzas Armadas	(23)	—	—	21,73	43,48	34,79	—
Cuadros superiores	(12)	—	—	33,33	25,00	41,66	—
NS/NC	(43)	—	2,32	30,24	39,54	18,60	9,30
TOTAL	(998)	1,20	3,40	27,86	42,49	21,05	4,00

TABLA 108

Rendimiento académico obtenido en 1.º de Escuela. Según la profesión del padre (en %)

	Total	Matrícula de Honor	Sobresaliente	Notable	Bien	Aprobado	NS/NC
	100%						
No trabaja	(12)	—	—	33,33	25,00	16,66	25,00
Jornalero del campo	(27)	—	—	29,62	37,03	33,33	—
Obrero sin cualificar	(65)	—	1,54	21,54	52,30	18,47	6,15
Obrero cualificado	(154)	—	3,90	27,27	38,31	24,68	5,84
Subalterno y servicio doméstico	(10)	—	—	30,00	50,00	10,00	10,00
Pequeño propietario agrícola	(81)	—	1,23	22,22	39,50	25,92	11,11
Empleado administrativo	(101)	—	2,97	27,72	30,70	25,74	12,87
Profesor EGB	(13)	—	7,70	23,08	30,76	30,76	7,70
Suboficial de las Fuerzas Armadas	(26)	—	—	19,23	26,92	38,46	15,40
Técnico de grado medio	(26)	—	—	30,77	42,30	15,39	11,54
Trabajador independiente o autónomo	(146)	—	2,05	32,88	33,57	19,18	12,32
Profesor de BUP o FP	(2)	—	—	—	50,00	50,00	—
Profesor de Universidad	—	—	—	—	—	—	—
Gran propietario agrícola	(2)	—	—	—	—	50,00	50,00
Gran comerciante, industrial o empresario	(16)	—	—	25,00	25,00	18,75	31,25
Director de empresa	(2)	—	—	—	100,00	—	—
Profesión liberal	(12)	—	—	16,66	41,66	16,66	25,00
Oficial o Jefe de las Fuerzas Armadas	(19)	—	—	31,58	36,84	15,79	15,79
Cuadros superiores	(9)	—	—	11,11	55,55	22,22	11,11
NS, NC	(32)	—	3,04	24,24	30,30	24,24	18,18
TOTAL	(755)	—	2,12	26,76	36,83	23,17	11,12

TABLA 109

Rendimiento académico obtenido en 2.º de Escuela. Según la profesión del padre (en %)

	Total	Matrícula de Honor	Sobresaliente	Notable	Bien	Aprobado	NS/NC
	100%						
No trabaja	(9)	-		33,33	22,22	11,11	33,33
Jornalero del campo	(14)			28,58	42,85	21,42	7,15
Obrero sin cualificar	(39)		2,57	41,02	33,33	17,95	5,12
Obrero cualificado	(89)			39,32	35,96	15,73	8,99
Subalterno y servicio doméstico	(8)			50,00	37,50	12,50	
Pequeño propietario agrícola	(50)		2,00	22,00	30,00	28,00	18,00
Empleado administrativo	(67)		2,99	20,90	44,78	16,41	14,92
Profesor EGB	(8)	--		62,50	12,50	12,50	12,50
Suboficial de las Fuerzas Armadas	(16)		6,25	18,75	31,25	31,25	12,50
Técnico de grado medio	(17)	-		29,41	35,30	17,64	17,65
Trabajador independiente o autónomo	(83)		3,61	27,71	30,12	25,30	13,26
Profesor de BUP o FP	(1)	-				100,00	
Profesor de Universidad		--			--		
Gran propietario agrícola	(1)	--				100,00	
Gran comerciante, industrial o empresario	(11)	--		27,27	27,27	-	45,46
Director de empresa	(1)	--		100,00	--	--	
Profesión liberal	(6)	--		16,66	33,33	16,66	33,33
Oficial o Jefe de las Fuerzas Armadas	(12)	--		16,66	58,33	8,33	16,66
Cuadros superiores	(5)	-		40,00	20,00	40,00	-
NS/NC	(16)	--	--	43,75	6,25	37,50	12,50
TOTAL	(453)	--	1,76	30,69	33,56	20,52	13,47

TABLA 110

**Opiniones de los estudiantes sobre el rendimiento académico de sus compañeros-as.
Según el sexo (en %)**

Compañeros	Total	Sexo	
		Hombres	Mujeres
Mal rendimiento	1,90	0,70	2,40
Mediano rendimiento	50,50	55,32	48,94
Buen rendimiento	39,58	38,66	39,89
Muy buen rendimiento	2,60	3,54	2,12
NS/NC	5,42	1,78	6,65
TOTAL	(998) 100%	100%	100%
Compañeras			
Mal rendimiento	0,70	1,07	0,56
Mediano rendimiento	38,08	42,90	36,35
Buen rendimiento	47,29	42,56	49,22
Muy buen rendimiento	4,10	4,60	3,97
NS/NC	9,82	8,87	9,90
TOTAL	(998) 100%	100%	100%

TABLA 112

Tiempo medio diario destinado por los estudiantes a actividades relacionadas con la Escuela.
Según población donde se estudia y sexo (en %)

Tiempo	Población donde se estudia			Sexo	
	Total	Madrid	Fuera de Madrid	Hombres	Mujeres
Más de 8 horas	36,68	34,82	39,09	26,25	41,01
De 8 a 4 horas	43,79	42,80	45,06	50,36	41,73
De 4 a 2 horas	12,33	14,20	9,89	11,35	12,44
De 2 a 1 horas	3,90	4,80	2,76	6,73	2,69
1 hora o menos	2,20	2,30	2,06	4,25	1,41
Nada	0,30	0,36	0,22	0,70	0,15
NS/NC	0,80	0,72	0,92	0,36	0,57
TOTAL	(998)	(563)	(435)	(282)	(707)
	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 115

Opiniones de los estudiantes sobre la coeducación. Según curso y sexo (en %)

	Total	Curso			Sexo	
		1.º	2.º	3.º	Hombres	Mujeres
Niños y niñas han de recibir en la misma escuela una educación diferenciada	1,20	0,83	0,67	1,77	1,78	0,99
Niños y niñas han de estudiar lo mismo, pero con métodos distintos	2,50	2,89	1,65	2,87	3,54	2,13
Niños y niñas han de recibir en la escuela la misma educación sin diferencias de ningún tipo	95,20	95,45	95,36	94,92	93,98	95,76
Niños y niñas han de estudiar lo mismo y con el mismo método, pero en clases distintas	0,50		1,00	0,44		0,70
NS, NC	0,66	0,83	1,32	-	0,70	0,42
TOTAL	(998)	(242)	(302)	(453)	(282)	(707)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 117

Preferencias de los estudiantes sobre diversos sistemas de selección del profesorado. Según curso, actitudes políticas y clase social (en %)

	Total	Curso			Actitudes políticas		Clase social			
		1.º	2.º	3.º	Demócratas	No demócratas	Alta	Media alta	Media baja	Baja
- Concurso oposición	21,94	17,76	25,50	21,86	22,83	14	21,80	22,50	22,75	20,00
Contratación por el director del centro de E.G.B.	8,52	7,86	6,30	10,38	7,94	14	19,24	5,00	8,28	6,87
Acceso directo	15,43	23,56	14,90	11,47	15,88	14	11,53	25,00	14,92	16,87
- Contratación por el Claustro de profesores del centro de E.G.B.	17,03	12,80	16,23	19,64	17,30	16	17,94	15,00	17,28	18,12
Contratación por la Delegación del MEC	21,64	27,69	17,54	21,19	21,28	34	16,67	22,50	22,59	21,25
- Otros	7,52	3,71	8,60	8,83	7,38	4	8,97	2,50	7,53	9,38
NS/NC	7,92	6,62	10,93	6,63	7,39	4	3,85	7,50	6,65	7,50
TOTAL	(998)	(242)	(302)	(453)	(907)	(50)	(78)	(40)	(677)	(160)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 119

Nivel de estudios de la familia de los estudiantes (en %)

	Expectativas de estudios para:					
	Padre	Madre	Abuelo paterno	Hermanos	Hijos	Hijas
Ninguno	7,41	11,93	41,72	3,08		0,10
Primarios (EGB)	68,74	75,46	42,43	41,36	4,40	4,30
Formación Profesional	2,81	0,20	1,63	8,28	2,20	2,40
Bachillerato	9,02	4,90	2,09	24,07	1,10	0,60
Magisterio	2,00	2,70	3,49	6,78	2,00	2,10
Estudios medios	4,30	0,80	3,26	3,71	2,10	3,60
Universidad	2,70	0,50	3,49	10,60	65,53	64,42
Otros	0,80	0,30	1,86	1,80	17,03	16,33
NS/NC	2,21	3,21	1,64	0,32	5,64	6,25
TOTAL	(998)	(998)	(429)	(943)	(998)	(998)
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

TABLA 120
Relación entre profesión del padre y clase social subjetiva de los estudiantes (en %)

Profesión del padre:	Total	Clase social subjetiva				
		Baja	Media baja	Media alta	Alta	NS/NC
	100%					
No trabaja	(14)	7,14	57,15	21,43	7,14	7,14
Jornalero del campo	(38)	34,21	60,53	2,63	2,63	—
Obrero sin cualificar	(88)	25,00	65,90	4,55	—	4,55
Obrero cualificado	(215)	13,49	72,09	9,77	—	4,65
Subalterno y servicio doméstico	(20)	10,00	75,00	10,00	—	5,00
Pequeño propietario agrícola	(108)	18,51	70,37	—	—	11,11
Empleado administrativo	(118)	1,70	61,86	33,06	0,84	2,54
Profesor EGB	(18)	—	44,44	55,55	—	—
Suboficial de las Fuerzas Armadas	(31)	3,23	70,96	22,58	—	3,23
Técnico de grado medio	(36)	—	41,67	58,33	—	—
Trabajador independiente o autónomo	(187)	6,42	66,31	25,66	—	1,60
Profesor de BUP o FP	(3)	—	100	—	—	—
Profesor de Universidad	(1)	—	—	—	—	100
Gran propietario agrícola	(3)	—	—	100	—	—
Gran comerciante, industrial o empresario	(22)	—	27,27	68,18	—	4,55
Director de empresa	(4)	—	—	100	—	—
Profesión liberal	(14)	—	42,86	57,15	—	—
Oficial o Jefe de las Fuerzas Armadas	(23)	4,35	60,86	34,79	—	—
Cuadros superiores	(12)	—	25,00	66,66	—	8,33
NS/NC	(43)	11,63	48,84	2,33	—	37,20
TOTAL	(998)	(108)	(630)	(215)	(3)	(42)

Datos primarios de la encuesta a los profesores (Tablas 121 a 179)

TABLA 121

Año en el que los profesores comenzaron a impartir clases en una Escuela de Magisterio.

	%
Antes de 1960	9,66
Entre 1960 y 1969	17,20
Entre 1970 y 1974	22,59
Entre 1975 y 1979	37,64
Después de 1980	9,69
N.C.	3,22
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 122

Categoría administrativa del profesorado.

	%
Profesores contratados	35,49
Profesores interinos	16,12
Profesores numerarios	48,39
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 123**Año en el que accedieron a su situación administrativa actual los profesores numerarios.**

	%
Antes de 1960	13,18
Entre 1960 y 1969	26,69
Entre 1970 y 1974	4,49
Entre 1975 y 1979	2,27
Después de 1980	53,37
TOTAL	(45) 100 %

TABLA 124**Especialidades de las que imparten clases.**

	%
Ciencias	23,65
Ciencias Humanas	37,64
Pedagogía	15,06
Filosofía	6,45
Materias especiales	17,20
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 125**Régimen de dedicación docente.**

	%
Normal	11,82
Plena	10,76
Exclusiva	73,12
N.C.	4,30
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 126

Opinión sobre el título de doctor para impartir docencia en Escuelas de Magisterio.

	%
Imprescindible	9,68
Necesario	16,13
Conveniente	48,39
Indiferente	25,80
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 127

¿Cómo se sienten los profesores de integrados en la Universidad?

	%
Totalmente	5,37
Bastante	20,43
Poco	47,32
Nada	26,88
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 128

Actividades realizadas por los profesores en el último año (1981).

	%
Asistir a Congresos nacionales de su especialidad.	40,86
Asistir a Congresos internacionales de su especialidad.	10,75
Asistir a cursos universitarios en España.	30,10
Asistir a cursos universitarios en el extranjero.	7,52
Publicar libros científicos (que no sean textos de enseñanza).	7,52
Publicar artículos en revistas científicas.	22,58
Publicar libros de texto.	7,52
Realizar investigaciones científicas.	33,33
Realizar viajes de estudio.	24,73
Otras.	24,73
N.C.	9,67
TOTAL	(93)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar varias respuestas

TABLA 129**Opinión sobre la preparación científica de los profesores de las Escuelas de Magisterio.**

	%
Muy buena	3,22
Buena	32,26
Suficiente	32,26
Deficiente	24,74
Mala	3,22
Muy mala	1,08
N.C.	3,22
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 130**Opinión hacia la integración de otros cuerpos docentes en el profesorado de las Escuelas de Magisterio.**

	%
A favor de la integración.	9,68
En contra.	72,04
Indiferente.	15,06
N.C.	3,22
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 131**Opinión sobre las Escuelas de Magisterio como centros de formación del profesorado de EGB.**

	%
Son centros adecuados	94,62
No son centros adecuados	3,22
N.C.	2,16
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 132

¿De qué tipo de Escuela de Magisterio es partidario?

	%
Escuelas de Magisterio exclusivamente públicas.	63,64
Escuelas de Magisterio exclusivamente privadas.	—
Escuelas de Magisterio públicas y privadas.	35,22
N.C.	1,14
TOTAL	(88)
	100 %

Se incluyen sólo los que respondieron afirmativamente en la tabla 131.

TABLA 133

Valoración sobre el actual Plan de Estudios.

	%
En general, tiene demasiadas asignaturas.	53,76
En general, tiene pocas asignaturas.	16,13
N.C.	30,11
TOTAL	(93)
	100 %
Faltan asignaturas científicas.	35,49
Sobran asignaturas científicas.	22,58
N.C.	41,93
TOTAL	(93)
	100 %
Faltan asignaturas pedagógicas.	59,14
Sobran asignaturas pedagógicas.	17,21
N.C.	23,65
TOTAL	(93)
	100 %
Faltan prácticas de enseñanza.	90,32
Sobran prácticas de enseñanza.	1,08
N.C.	8,60
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 134
Actitudes ante el cambio del actual Plan de Estudios.

	%
Partidarios del cambio.	93,54
No partidarios.	2,16
N.C.	4,30
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 135
Criterios para la elaboración de un nuevo Plan de Estudios (P.E.).

	%
El P.E. debe basarse ante todo en disciplinas científicas.	2,30
El P.E. debe basarse ante todo en disciplinas pedagógicas y didácticas.	19,54
El P.E. debe basarse ante todo en los programas y ciclos de la EGB.	8,05
El P.E. debe basarse ante todo en prácticas escolares.	1,14
El P.E. debe basarse en el equilibrio entre disciplinas científicas y pedagógicas.	65,52
Otros.	3,45
TOTAL	(87) 100 %

Se incluyen sólo los que contestaron a favor del cambio del P.E. (Tabla 134).

TABLA 136
Opinión sobre la selectividad de alumnos para el ingreso en las Escuelas de Magisterio.

	%
Sí es necesaria.	86,03
No es necesaria.	13,97
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 137

Objetivos que se atribuyen a la selectividad.

	%
Elevar el nivel de la enseñanza.	41,94
Acabar con la masificación.	24,74
Escoger a los alumnos más dotados.	5,37
Seleccionar a los alumnos con más vocación.	15,05
Reducir el número de profesores contratados.	2,15
Evitar el paro de titulados.	3,22
Otros.	6,45
N.C.	1,08
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 138

Razón fundamental que, a juicio de los profesores, impulsa a los estudiantes a matricularse en la Escuela de Magisterio.

	%
Porque las familias desean que se hayan profesores de EGB.	—
Porque es una carrera corta.	55,92
Porque no han podido matricularse en otro centro universitario.	23,65
Porque es una carrera bien pagada.	—
Porque desde la Escuela es más fácil el acceso a Facultades y E.T.S.	4,30
Porque tienen vocación.	5,38
Porque les da igual matricularse aquí que en otro centro.	—
Porque les gusta tratar con niños.	1,08
Porque es una carrera socialmente bien considerada.	—
Porque es una carrera a través de la cual puede mejorarse la sociedad.	2,15
Otras.	4,30
N.C.	3,22
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 139

Opinión de los profesores sobre sus actuales alumnos en comparación con los de algunos años atrás.

	%
Bastante mejores.	6,46
Mejores.	36,56
Iguales.	45,16
Peores.	7,52
Bastante peores.	—
N.C.	4,30
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 140

**Desde que usted es profesor de Escuela de Magisterio
¿ha realizado o está realizando alguna investigación científica?**

	%
No	26,88
Sí	68,82
N.C.	4,30
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 141

¿Cree que es necesaria o no la investigación científica en las Escuelas de Magisterio?

	%
Sí	87,09
No	5,38
No lo tengo claro.	6,45
N.C.	1,08
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 142

Es conveniente que a los estudiantes de las Escuelas de Magisterio se les habitúe a investigar científicamente?

	%
Sí	89,25
No	6,45
Me da lo mismo.	3,22
N.C.	1,08
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 143

Opinión sobre la creación de Departamentos en las Escuelas de Magisterio.

	%
Es conveniente.	94,63
No es conveniente.	—
Me da lo mismo.	5,37
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 144

Ideas de los profesores acerca de lo que es un Departamento.

	%
Un despacho donde coinciden los profesores que imparten que imparten asignaturas afines.	—
Un organismo encargado de planificar las enseñanzas de un mismo campo de conocimientos.	70,96
Un centro de investigación.	13,98
Un órgano donde existen las mismas ideas profesionales y morales.	—
Un ámbito para intercambiar ideas intelectuales y profesionales.	5,38
Otras.	9,68
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 145

¿Cómo debe organizarse un Departamento?

	%
A partir del diferente rango administrativo de los profesores.	3,22
En un plano de igualdad entre todos los profesores.	47,31
Ha de tenerse en cuenta la cualificación intelectual, académica y profesional de los profesores.	47,31
N.C.	2,16
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 146

¿Quién debe ejercer la dirección de cada Departamento?

	%
El catedrático numerario, o en su ausencia el agregado numerario que lleve más tiempo en la Escuela.	7,52
La dirección ha de corresponder siempre a un numerario.	4,30
Un profesor elegido por todos los miembros del Departamento.	54,84
El profesor que nombre el director de la Escuela.	1,08
El profesor que nombre el Claustro.	31,18
El profesor con mejor cualificación intelectual, académica y profesional.	1,08
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 147

Dificultades más acuciantes en las Escuelas de Magisterio.

	%
La falta de atención del Ministerio.	41,93
La escasa racionalización de la institución.	10,75
La falta de libertad docente.	—
La no modernización de programas y contenidos.	16,12
La falta de interés y de preparación del alumnado.	17,20
La escasa preparación de los profesores.	9,67
La reforma de los métodos pedagógicos.	8,60
La poca dedicación de los profesores a la enseñanza.	19,60
El excesivo número de alumnos.	23,65
La inadecuación de los estudios para el ejercicio de la profesión docente.	23,65
La mala remuneración del profesorado.	24,73
La ausencia de democracia en la Escuela.	12,90
La falta de integración real de las Escuelas en la Universidad	26,88
La escasa sensibilidad social hacia los problemas de las Escuelas.	13,97
La incoherencia del actual Plan de Estudios.	22,58
Otras.	3,22
N.C.	1,08
TOTAL	(93)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar hasta tres respuestas.

TABLA 148

Actividades en las que se considera necesaria la participación de los alumnos.

	%
Elaboración del programa.	27,95
Elección de los métodos.	33,33
Organización de las clases.	52,68
Participación en el Claustro.	69,89
Participación en las comisiones de evaluación.	16,12
Participación en las comisiones de contratación del profesorado	16,12
Los alumnos no deben participar en ninguna de las anteriores actividades.	6,45
TOTAL	(93)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar varias respuestas.

TABLA 149

Comparación del rendimiento académico de alumnos y alumnas.

	Alumnos	Alumnas
	%	%
Mal rendimiento.	4,30	1,08
Mediano rendimiento.	50,54	45,16
Buen rendimiento.	21,51	31,18
Muy buen rendimiento.	2,16	3,22
N.C.	21,49	19,36
TOTAL	(93)	(93)
	100 %	100 %

TABLA 150

Inversión de tiempo libre semanal para una serie de actividades (en %).

	1 hora o menos	1-2 horas	2-4 horas	4-6 horas	6 h. o más	N.C.	Total	
Preparar clases.	1,07	4,30	20,43	20,43	51,61	2,16	(93)	100 %
Dar clases.	—	—	2,15	6,45	89,24	2,16	(93)	
Seminarios.	20,43	23,65	11,82	1,08	2,15	40,86	(93)	
Consultas de alumnos.	23,65	40,86	20,43	3,22	5,37	6,46	(93)	
Reuniones de profesores.	48,38	15,05	13,97	3,22	1,07	18,28	(93)	

TABLA 151

Sistemas de trabajo más frecuentemente empleados en la docencia.

	%
Estudio de casos.	4,30
Análisis y discusión de textos.	36,55
Exposición oral.	67,74
Trabajos individuales.	34,40
Trabajos en grupo.	49,46
Prácticas.	44,08
Discusiones en grupo.	27,95
Laboratorio.	7,52
Otros.	3,22
N.C.	2,15
TOTAL	(93)

Los % suman más de los 100 porque cada sujeto podía dar hasta tres respuestas.

TABLA 152

Modalidades de trabajo recomendadas a los alumnos.

	%
Trabajos prácticos.	63,44
Trabajos de investigación.	31,18
Trabajos escritos.	22,58
Libros de texto.	20,43
Apuntes de clase.	52,68
Bibliografía de consulta.	82,79
Otras.	1,08
N.C.	1,08
TOTAL	(93)

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar hasta tres respuestas.

TABLA 153

Categorías de profesionales tratados con más frecuencia.

	%
Profesores de la propia Escuela.	90,32
Profesores de otras Escuelas de Magisterio.	23,65
Profesores de Facultades.	26,88
Profesores de Bachillerato.	18,27
Profesores de E.T.S.	1,08
Profesores de Formación Profesional	—
Inspectores de EGB.	3,22
Profesores de EGB.	25,80
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 154

Sistemas más adecuados de selección en los titulados de Escuelas de Magisterio para la profesión docente.

	%
Concurso-oposición.	22,59
Acceso directo.	38,70
Contrato por el Claustro del centro de EGB.	21,50
Nombramiento por la Delegación del MEC.	—
Contratación por el director del centro de EGB	2,15
Otros.	9,68
N.C.	5,38
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 155

Comparación de los conocimientos de los alumnos actuales con los de los que terminaron hace diez o más años.

	Conocimientos científicos	Conocimientos pedagógicos
Los que terminan ahora están mejor preparados en:	66,66	11,82
Los que terminan ahora están peor preparados en:	5,37	7,52
Unos y otros están igual de preparados en:	11,82	12,90
N.C.	16,13	67,75
TOTAL	(93) 100 %	(93) 100 %

TABLA 156

Actitud de los profesores hacia una serie de juicios sobre la enseñanza (en %)

	De acuerdo	En desacuerdo	Indi- ferentes	N.C.	TOTAL
					100 %
— El método más eficaz para habituar a los jóvenes a la responsabilidad es hacerles sentir el valor educativo de la disciplina.	48,38	26,88	12,90	11,84	(93)
— Si los profesores tratan demasiado amigablemente a los alumnos, éstos acabarán por no respetarlos.	10,75	68,81	13,97	6,46	
— La participación de los estudiantes en la marcha de la clase es un medio útil para educarles en la responsabilidad.	91,39	2,15	1,07	5,39	
— Si no hubiese exámenes, los estudiantes no estudiarían.	45,16	34,40	11,82	8,62	
— Las calificaciones reflejan objetivamente el nivel de conocimientos de los alumnos.	30,10	54,83	9,67	5,40	
— Muchos de los jóvenes que se dedican a estudiar carecen de las capacidades y el interés para el estudio.	79,56	12,90	3,22	4,32	
— No es conveniente que las concepciones políticas incidan en la transmisión de conocimientos.	60,21	18,27	16,12	5,40	
— Una gran parte de los licenciados en paro es gente que no desea trabajar.	5,37	84,94	4,30	5,39	
— En los buenos profesores predomina siempre la virtud sobre el saber.	21,50	46,23	23,65	8,62	
— Es preferible la enseñanza socializada a la enseñanza individualizada.	33,33	24,73	31,18	10,76	
— En la enseñanza, la huelga no es nunca un medio legítimo para plantear reivindicaciones.	19,35	62,36	11,82	6,46	

TABLA 156 (Continuación)

	De acuerdo	En desacuerdo	Indi- ferentes	N.C.	TOTAL 100 %
— Que un profesor sea homosexual o heterosexual no importa, con tal de que domine su profesión.	63,44	10,75	17,20	8,61	(93)
— No conviene hablar a los alumnos de temas relacionados con la sexualidad.	5,37	54,83	32,25	7,55	
— Sería un error que la enseñanza se alejase de los valores religiosos.	26,88	35,48	26,88	10,76	
— El que vale, a la larga triunfa	39,78	34,40	17,20	8,62	
— Los alumnos tienen derecho de pedir explicaciones al profesor, siempre que lo consideren oportuno.	89,24	4,30	1,07	5,39	
— Los buenos profesores no son nunca dados a los extremismos.	63,44	12,90	17,20	6,46	
— Las reformas educativas, por lo general, se hacen contando con la opinión de los interesados.	13,97	77,41	— — — —	8,62	
— La estabilidad de empleo es un derecho superior al derecho al trabajo.	23,65	45,16	13,97	17,22	
— La libertad de cátedra tiene sus límites.	56,98	23,65	11,82	7,55	
— La enseñanza es una profesión en la que las mujeres se desenvuelven mejor que los hombres.	2,15	73,11	18,27	6,43	
— Los mejores alumnos son casi siempre de familias cultas.	27,95	44,08	16,12	11,85	

TABLA 157

Si usted pudiese ser miembro de alguno de los siguientes grupos ¿qué dos elegiría con preferencia?

	%
Club deportivo.	19,35
Club Amigos de la UNESCO.	19,35
Amnistía Internacional.	18,27
Asociación profesional.	43,01
Organización de defensa del consumidor.	8,60
Asociación protectora de animales.	2,15
Asociación de defensa de la naturaleza.	12,90
Cruz Roja.	10,75
Asociación religiosa.	3,22
Grupo ecologista.	9,67
Asociación de arte.	15,05
No deseo participar en ninguno de los grupos anteriores.	9,67
N.C.	6,45
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 158

Militancia en partidos políticos y sindicatos.

Partidos políticos		Sindicatos	
	%		%
No pertenecen a ninguno	84,94	No pertenecen a ninguno	87,09
UCD	—	CC OO	—
PSOE	3,22	UGT	2,15
PCE	—	CNT	—
AP	1,07	USO	—
FN	—	UCSTE	1,07
Otros	—	Otros	—
N.C.	10,77	N.C.	9,68
TOTAL	(93)	TOTAL	(93)
	100 %		100 %

TABLA 159

Comportamiento seguido en las elecciones generales de 1979.

	%
No votar.	10,75
Votar.	82,80
N.C.	6,45
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 160

Preferencias partidistas en las elecciones generales de 1979.

	%
UCD	25,97
PSOE	36,36
PCE	10,39
AP	10,39
FN	—
Otros	6,50
N.C.	10,39
TOTAL	(77) 100 %

El total se refiere a los que manifiestan en la tabla 159 que votaron en las elecciones de 1979.

TABLA 161

Comportamiento que seguirían si se convocasen elecciones generales.

	%
No votar	9,68
Votar	81,72
N.C.	8,60
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 162**Intención de voto si se convocasen elecciones generales.**

	<u>%</u>
UCD	3,94
PSOE	51,32
PCE	6,58
AP	15,78
FN	1,32
Otros	6,58
N.C.	14,48
	<hr/>
TOTAL	(76)
	100 %

El total se refiere a los que manifiestan su intención de votar en la tabla 161.

TABLA 163

Opiniones de los profesores sobre diversos temas sociales de actualidad

	De acuerdo	En desacuerdo	Indiferentes	N.C.	TOTAL	
					100 %	
Matrimonio religioso.	37,63	12,90	43,01	6,46	(93)	100 %
Divorcio.	64,51	17,20	11,82	6,47	(93)	100 %
Aborto.	32,25	49,46	6,45	11,84	(93)	100 %
Homosexualidad.	31,18	22,58	35,48	10,76	(93)	100 %
Relaciones sexuales libres.	36,55	30,10	24,73	8,62	(93)	100 %
Ingreso de España en la OTAN.	19,35	54,83	17,20	8,62	(93)	100 %
Ingreso de España en la CEE.	69,89	1,07	20,43	8,61	(93)	100 %
Instalación de armas nucleares en España.	2,15	86,02	3,22	8,61	(93)	100 %
Aumento del presupuesto militar.	6,45	74,19	10,75	8,61	(93)	100 %
Financiación de la enseñanza privada por el Estado.	25,80	62,36	5,37	6,47	(93)	100 %
Coeducación.	83,87	—	9,67	6,46	(93)	100 %
Censura de los medios de comunicación.	9,67	70,96	9,67	9,70	(93)	100 %

TABLA 164

Temas de conversación más frecuente entre los profesores.

	%
Deportes, vacaciones, modas.	6,45
Espectáculos.	30,10
Programas de televisión.	1,07
Religión.	2,15
Ciencia, técnica.	27,95
Familia o problemas personales.	21,50
Situación laboral y profesional.	63,44
Política, sindicatos, temas sociales.	16,12
Cuestiones relativas a la clase y a los alumnos.	52,68
Economía.	—
Problemas relacionados con la juventud actual.	5,37
Temas de educación y pedagogía en general.	12,90
N.C.	3,22
TOTAL	(93)
	100 %

Los % suman más de 100 porque cada sujeto podía dar varias respuestas.

TABLA 165

Sexo del profesorado.

	%
Mujeres	47,32
Varones	50,53
N.C.	2,15
TOTAL	(93)
	100 %

TABLA 166**Estado civil del profesorado.**

	%
Solteros (as)	31,18
Casados (as)	64,52
Viudos (as)	—
Separados (as)	2,15
N.C.	2,15
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 167**Edad del profesorado.**

	%
25 años o menos	2,15
26 a 35 años	41,94
36 a 45 años	32,26
46 a 55 años	12,90
56 años o más	8,60
N.C.	2,15
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 168**¿Simultanea la docencia en la Escuela con otra ocupación remunerada?**

	%
Sí	23,65
No	74,20
N.C.	2,15
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 169
Clase social subjetiva.

	%
Clase alta	1,07
Clase media-alta	55,92
Clase media-baja	37,64
Clase baja	—
N.C.	5,37
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 170
Categoría laboral a la que creen pertenecer los profesores.

	%
Profesión liberal	22,59
Técnico cualificado	17,20
Trabajador asalariado	27,95
Cuadro superior	6,45
Funcionario medio	22,59
N.C.	3,22
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 171
¿Piensa usted que en los últimos años el prestigio de su profesión como enseñante de Escuela de Magisterio ha aumentado, disminuido o permanece igual?

	%
Ha aumentado	30,10
Ha disminuido	15,06
Ha permanecido igual	52,69
N.C.	2,15
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 172

Valoración de la remuneración económica obtenida como profesor.

	%
Mucha	
Bastante	4,30
Suficiente	15,06
Poca	44,09
Escasa	34,40
N.C.	2,15
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 173

Actitudes religiosas.

	%
Creyentes	63,45
No creyentes	27,95
N.C.	8,60
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 174

Poseción o no del título de maestro o profesor de EGB.

	%
Sí lo poseen	49,46
No lo poseen	49,46
N.C.	1,08
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 175
Titulación académica más alta.

	%
Licenciado	75,26
Doctor	18,28
Otras	5,38
N.C.	1,08
TOTAL	(93) 100 %

TABLA 176
Titulación académica de los padres

	%
No tienen ningún título	53,76
Sí tienen título	40,86
N.C.	5,38
TOTAL	(93) 100%

¿Qué título poseen?

	%
Licenciado	21,06
Doctor	18,42
Maestro de escuela	34,21
Carreras medias (ATS, Peritos, etc.)	15,78
Otros	7,89
N.C.	2,64
TOTAL	(38) 100%

TABLA 177

Actividades profesionales desempeñadas con anterioridad a la docencia de la Escuela de Magisterio

	%	
No han desempeñado otra actividad anterior	29,03	
Sí la han desempeñado	65,59	
N.C.	5,38	
TOTAL	(93) 100%	
<i>¿Qué actividad era?</i>		
	%	
Enseñar en	Facultad o ETS	16,39
	Bachillerato	52,46
	Formación Profesional	1,63
	EGB	14,76
Otras	14,76	
TOTAL	(61) 100%	

TABLA 178

¿Qué profesión elegirían preferentemente los profesores de Escuelas de Magisterio

		%
— Continuar en la enseñanza	En el nivel que están	68,81
	En EGB	2,15
	En Bachillerato	1,08
	En Formación Profesional	—
	En Facultad o ETS	11,82
	N.C.	1,08
— Dedicarse a una actividad distinta de la enseñanza	Investigación	5,37
	Funcionario de la Administración	2,15
	Profesión liberal	1,08
	Actividades artísticas	1,08
	Comercio	—
	Industria	—
	Empresa editorial	—
	Artesanado	—
	Otras	1,08
— N.C.	4,30	
TOTAL		(93) 100%

TABLA 179

Sistema más adecuado para seleccionar al profesorado de las Escuelas de Magisterio

		%
— Concurso-oposición	Libre	20,43
	Limitado a aquellos profesores que lleven cierto tiempo de docencia en la Escuela de Magisterio	7,52
	N.C.	1,08
		—
— Contrato	Administrativo como los actuales	—
	Laboral	17,20
	Por períodos (3-4 años) revisables en función de la labor realizada	36,56
	Permanente	11,83
— N.C.	5,38	
TOTAL		(93) 100%

NOTAS



NOTAS





Colección Estudios de Educación

Enseñanza de la Física en la Universidad

Tomás Escudero Escorza; Ed. 1979; 162 pág.

Las enseñanzas medias en España

Dirección Gral. Enseñanzas Medias; Ed. 1981; 252 pág.

La educación en España

J. Tena Artigas, L. Cordero P. y J.L. Díaz; Ed. 1981; 120 pág.

Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles
emigrantes en Francia

Prof. Quilis y otros; Ed. 1982; 464 pág.

Lógica, epistemología y teoría de la ciencia

Varios autores; Ed. 1982; 364 pág.

Educación y medios de comunicación

Informe conjunto Ministerio Educación y Ciencia - Radio-
Televisión Española; Ed. 1982; 276 pág.

La reforma de la formación de profesores de E.G.B.

Secretaría Gral. Técnica; Ed. 1982; 84 pág.

Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX

Julio Carabaña; Ed. 1983; 328 pág.

El aprendiz de maestro

Julia Varela y Félix Ortega; Ed. 1984; Novedad.

Dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita

M.^a Dolores González Portal; Ed. 1984.

La escuela en el medio rural

G. Carmena Lope y J. G. Regidor; Ed. 1984; Novedad.

Otras colecciones

Títulos de próxima aparición:

Estudio de Ecosistemas

Juan Niedo y otros; Ed. 1984; Novedad. Colec. Breviarios de Ed.

Carpeta Homenaje a D. José Ortega y Gasset

Este libro
se acabó
de imprimir
en abril
de 1984

Félix Ortega, Doctor en Filosofía y Letras (Universidad Complutense) es profesor de Sociología en la Facultad de Ciencias de la Información. Ha publicado, entre otros, el libro Sociología, Utopía y Revolución (1976).

Julia Varela, Doctora en Filosofía y Letras (Universidad Complutense) y en Sociología (Paris VIII), es profesora de Sociología en la Facultad de Ciencias de la Información. Ha publicado recientemente Modos de Educación en la España de la Contrarreforma (1983).

El maestro ha venido teniendo en nuestra sociedad una imagen mistificada tras la cual se ocultan la penuria material y cultural de su condición. Posiblemente, tal estatuto explique la práctica inexistencia de investigaciones destinadas a desvelar la situación real de estos profesionales. El presente libro trata de cubrir este vacío ofreciendo un análisis sociológico de los actuales estudiantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio. ¿De qué medio social proceden, qué características presenta la socialización que reciben y qué perspectivas tienen sobre el oficio al que están destinadas? Las respuestas a estos interrogantes permiten predecir, hasta cierto punto, cómo serán los enseñantes del mañana.

SERVICIO DE PUBLICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

