

LA PROFESION  
DE MAESTRO

FELIX ORTEGA  
AGUSTIN VELASCO

C·I·D·E·

LA PROFESION  
DE MAESTRO

FELIX ORTEGA  
AGUSTIN VELASCO

C·I·D·E·

# **LA PROFESION DE MAESTRO**

**Félix Ortega  
Agustín Velasco**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE  
AYUDAS A LA INVESTIGACION DEL C.I.D.E.**

Numero 58  
Colección: INVESTIGACION

ORTEGA, Félix

La profesión de maestro: un estudio sociológico del **magisterio** de **Castilla-La Mancha** / **Félix Ortega**, Agustín **Velasco**. – Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de **Educación y Ciencia** : C.I.D.E., 1991.

1. Profesor 2. **Profesión docente** 3. Status social 4. **Enseñanza** primaria 5. España I. **Velasco, Agustín**

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. **Dirección General de Renovación Pedagógica**  
**Secretaría de Estado de Educación.**

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES • Secretaría General Técnica  
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-12932-1991

NIPO: 176-91-100-0

I.S.B.N.: 84-369-1967-X

Imprime: **GRAFICAS JUMA**

**Plaza de Ribadeo, 7-I, 28029 MADRID**

# INDICE

<b>PROLOGO</b> .....	5
<b>I. ESCUELA Y SOCIEDAD RURAL. LA CONSTRUCCION DE LA PROFESION DE MAESTRO ..</b>	11
1. Una escuela ambivalente .....	12
2. Una posición social contradictoria .....	17
3. Una profesión ideológica .....	23
4. Nuevas competencias para un viejo oficio .....	28
<b>II. POSICION SOCIAL</b> .....	37
1. Origen social modesto .....	39
2. Status: la precariedad del prestigio docente .....	43
3. Inadecuado capital cultural .....	57
<b>III. ESTILOS DE VIDA</b> .....	65
1. Familia y espacio doméstico .....	67
2. Tiempo, trabajo y ocio .....	73
3. Vínculos e integración social .....	80
<b>IV. ORIENTACIONES VALORATIVAS</b> .....	93
1. Una situación anómica .....	97
2. Debilitamiento de las creencias religiosas .....	98
3. Un moderado conservadurismo político-sindical ....	101
4. Opiniones sociales. Influencia de los medios de comunicación .....	107
5. Las claves para el éxito: El ascenso de los valores particularistas .....	112

<b>V. MOTIVACIONES PROFESIONALES .....</b>	<b>117</b>
1. El handicap inicial de los que han pretendido ser maestros .....	119
2. Latencia de los motivos vocacionales y <b>altruistas</b> ...	123
3. Un menguado pragmatismo profesional .....	126
<b>VI. FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO .....</b>	<b>135</b>
1. La permanente inactualidad del tema .....	135
2. Mas de siglo y medio de mediocridad .....	136
3. La pervivencia de algunas constantes negativas .....	145
4. <b>¿Existe un modelo ideal de maestro?</b> .....	147
5. Una formación inicial insatisfactoria .....	148
6. Perfeccionamiento, reciclaje y formación continua .	153
<b>VII. ORGANIZACION PROFESIONAL .....</b>	<b>159</b>
1. La idea o noción de servicio .....	161
2. La carrera profesional .....	164
3. La clientela de los maestros .....	173
4. El complejo sistema relacional de la profesión .....	176
5. Actitudes asociativo-sindicales .....	186
<b>VIII. LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA .....</b>	<b>191</b>
1. Fines y objetivos .....	193
2. Medios y recursos .....	197
3. Roles profesionales y dificultades técnicas .....	202
4. Problemas escolares y actitudes profesionales .....	206
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>213</b>
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>219</b>
I. Encuesta a profesores de EGB .....	219
II. Encuesta a padres .....	226
III. Grupos de discusión .....	228
<b>ANEXO .....</b>	<b>230</b>
I. Cuestionarios .....	231
II. Tablas .....	283

## PROLOGO

El libro que el lector tiene en sus manos es, básicamente, una Sociología del magisterio en España. Pero con algunas **particularidades** que conviene dar a conocer para mejor comprender su contenido. La génesis de la investigación que recogen las páginas del libro se encuentra en las preocupaciones, teóricas y prácticas, de sus autores por el profesorado que ejerce en ámbitos de población pequeños. Creíamos, entonces, que el funcionamiento del sistema escolar tenía peculiaridades específicas en el medio rural, y que ellas producían un tipo diferenciado de profesor. El cual, a su vez, se convertía en el factor más central en todo lo concerniente a la realización de la igualdad de oportunidades. A estos presupuestos se sumó otro: la creciente complejidad y dificultad que este profesorado encontraría para dotar a su posición social y a su rol profesional de perfiles claros y contenidos coherentes.

Inmersos en esta orientación, pronto pudimos constatar que el concepto de "maestro rural" es una categoría poco precisa y de dudosa entidad real. Y ello por vanas razones. De una parte, por las cada vez más confusas fronteras que, al menos en el dominio cultural, diferencian lo rural de lo urbano. De otra, porque los docentes que trabajan en comunidades pequeñas se integran en un *continuum* que les suele desplazar, en algún momento de su trayectoria profesional, a núcleos semi-urbanos o urbanos. De manera que un rasgo característico de la "carrera" del profesor rural es, precisamente, la movilidad horizontal que le aleja de sus comienzos rurales para estabilizarse en contextos más o menos urbanos. Este ciclo profesional, que se corresponde con el vital, incluye desde el principio mismo cierta **desruralización** del maestro, por cuanto si bien puede ejercer su oficio en medios rurales, sus expectativas (profesionales y vitales) se dirigen al medio urbano. Este es, **ade-**

más, casi el único que hace posible la promoción profesional. En resumidas cuentas, para comprender la actual situación del maestro de poblaciones rurales no quedaba otra opción que incardinarlo en esa línea que va desde lo rural a lo urbano, prácticamente sin solución de continuidad.

En consecuencia, el objetivo inicial de la investigación sufrió algunas modificaciones. Prioritariamente seguía siéndolo el maestro ejerciente en escuelas del medio rural. Mas al no tratarse de un tipo profesional específico y diferenciable, por tanto, del resto del profesorado, se requena su análisis dentro del conjunto de la profesión. Había que proceder al estudio de todo el continuo **rural-urbano**, para así aislar algunas de las variables propias del medio rural. Ello a sabiendas de que se trata de rasgos transitorios, más ligados al medio que al profesor. El diseño (como recoge el correspondiente apartado del libro) contemplaba al maestro desplazándose a lo largo del *continuum*, radicando en el ámbito urbano el modelo más activo para la **profesión**. Lo que no empece para que el maestro, mientras permanece en pequeñas localidades, ofrezca algunos atributos propios.

Con estos supuestos de partida, el análisis empírico de la profesión tenía que realizarse en áreas geográficas en donde la transición entre lo rural y lo urbano fuese lo más gradual posible. Era necesario evitar, por tanto, zonas donde existiesen grandes núcleos urbanos o áreas metropolitanas, **así** como privilegiar los espacios con fuerte presencia de núcleos semi-urbanos y urbanos pequeños o medios. Esta ha sido la razón de más peso para la elección de Castilla-La Mancha como población de referencia.

Este marco fue la base con la que emprendimos una amplia investigación empírica entre el otoño de 1986 y la primavera de 1987. Su realización dispuso de una ayuda del CIDE (**Convocatoria** de 1986) y algún pequeño aporte económico de la Caja de Ahorros de **Toledo**. Los resultados obtenidos, que recoge este libro, podemos agruparlos en tres bloques sustantivos: El primero, destinado al análisis del papel de la escuela y del maestro en general y en el medio rural en particular (Capítulo I). El segundo, centrado en **explicitar** la posición del maestro y cuanto de ella se **deriva** para su vida (Capítulos **II**, **III** y **IV**). El tercero, contempla los aspectos que podemos considerar más estrictamente profesionales, que van desde la elección de carrera hasta la organización y la práctica docente

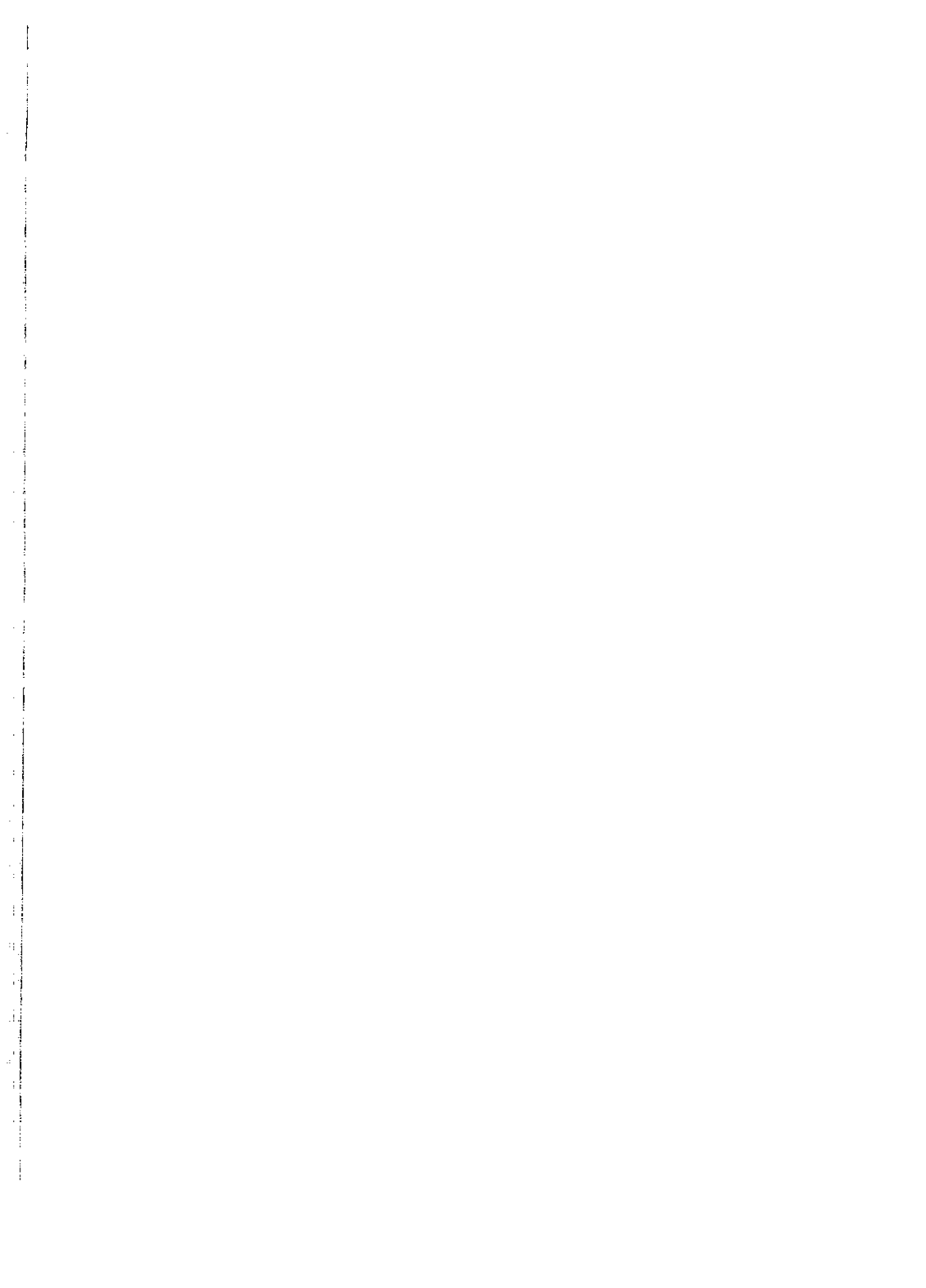
(Capítulos V, VI, VII y VIII). Una conclusión general, que formulada como hipótesis ha sido verificada por el material empírico, es que este profesorado constituye un *grupo de status*, descartando así interpretaciones tales como la de la "proletarización" del oficio.

Nuestra obra no agota ni zanja de modo definitivo los problemas de una realidad tan multidimensional como es la del maestro. Ahora bien, lo que sí hace es proporcionar una imagen bastante comprensiva de ella y una rica y significativa información al respecto; por ello resulta una fuente imprescindible para acercarse a la profesión, así como para cualquier ulterior investigación. Junto a sus virtualidades teóricas, no dudamos que habrá de resultar útil para cuantos forman parte del oficio.

Aunque los autores son los exclusivos responsables del libro, éste no habría sido posible sin la colaboración de instituciones y personas diversas. El CIDE (dirigido en aquel tiempo por Julio Carabaña) proporcionó los recursos financieros sin los que difícilmente podríamos habernos embarcado en el trabajo de campo. Trabajo que, por cierto, llevó a cabo con competencia y entusiasmo INVENTICA/70, en la que siempre contamos con el apoyo de Juan de Dios García y Javier Andreu. ODEC/UNITEC tuvo a su cargo el tratamiento informático de los datos. El personal de la Biblioteca del MEC (sede de Alcalá, 34) facilitó diligentemente la búsqueda, no siempre fácil, de la documentación pertinente. En fin, mención singular merecen el (entonces) director y los profesores del Colegio público "Cristóbal Colón", de Quintanar de la Orden; su amistosa disponibilidad con los investigadores resultó de un valor inestimable. A todos ellos, nuestro reconocimiento.

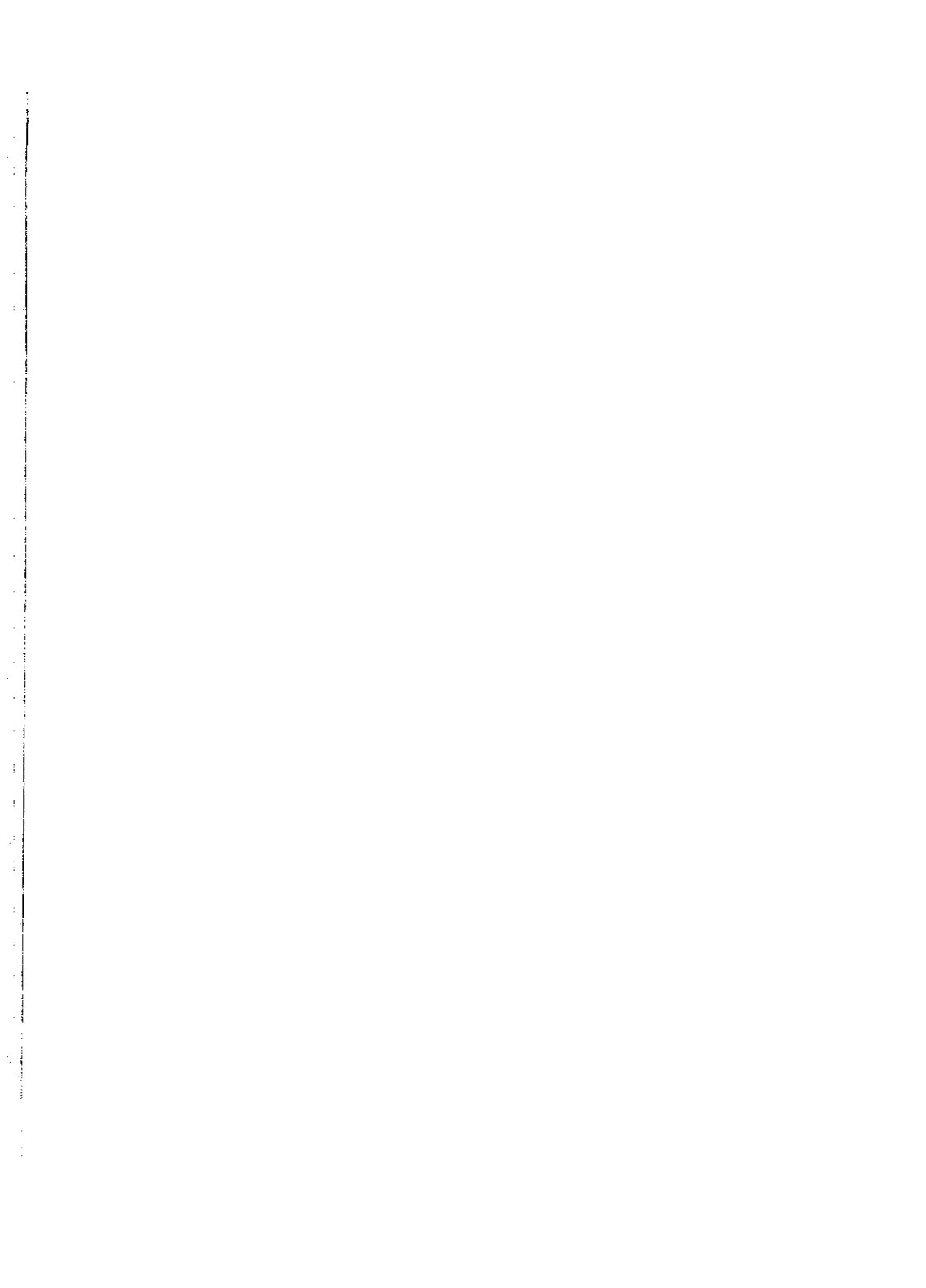
Madrid. navidades de 1990





### **ADVERTENCIA:**

*A lo largo de los diversos capítulos de este libro, la referencia a las tablas **que figuran** en el Anexo II se hace de la forma siguiente: Entre paréntesis aparecen las letras P. (si se trata del cuestionario aplicado a los profesores) o F. (si es el aplicado a los padres de alumnos): a **continuación** va un **número** que es el **mismo** que corresponde a la pregunta del respectivo cuestionario.*



## CAPITULO I.

# ESCUELA Y SOCIEDAD RURAL. LA CONSTRUCCION DE LA PROFESION DE MAESTRO

El oficio de maestro en la sociedad española ha sido, durante largo tiempo, el resultado de la convergencia de dos factores. De un lado, un proyecto diseñado por la burguesía urbana; de otro, una práctica social radicada en ambientes rurales. Desde la *institucionalización* del sistema de enseñanza formal en el siglo XIX y hasta al menos la década de los sesenta del siglo actual, los maestros se modelaban profesionalmente en aldeas y pueblos. Era la escuela rural la institución donde propiamente tenía lugar la acumulación de experiencias que, eventualmente, llevan después los maestros (con su traslado) a la ciudad. Es más, la enseñanza primaria, su contenido y funciones y, lógicamente, su agente principal, el maestro, remitían a un marco de referencia agrario. Mientras, el circuito escolar socialmente valorado y deseable, el que posibilitaba el acceso a los estudios propiamente dichos y a trabajos y profesionales cualificados, se iniciaba en el bachillerato y se desplegaba casi exclusivamente en los medios urbanos. Por todo ello, la profesión de maestro va ligada inexorablemente al destino de la escuela rural, y también consiguientemente al de la sociedad respectiva.

El maestro rural ha sido el tipo profesional predominante durante largo tiempo en nuestra enseñanza primaria. En consecuen-

cia, no es posible conocer la estructura del docente primario, sin esclarecer antes su matriz básica correspondiente al maestro rural. Pero este tipo-ideal, formado de acuerdo con patrones urbanos, es en gran medida resultado de un complejo juego de factores **intervinientes** en la institución escolar. De ahí que penetrar en lo que ha sido y es la escuela rural, en su particular integración en la sociedad y en la posición reservada a sus agentes, es un objetivo insoslayable no sólo para entender que fue el maestro en el pasado, sino para poder explicar algunos de los rasgos más significativos que hoy continúan caracterizando su oficio.

## 1. Una escuela ambivalente

Tradicionalmente, la escuela, sobre todo la escuela primaria, ha arrastrado en nuestro país una vida lánguida, en donde declaraciones altisonantes e idealizadoras sobre la excelsa misión de la educación se mezclaban, sin recato alguno, con una miserable realidad. Y si este aserto es válido en general, mucho más lo es al referirlo a la sociedad rural. Porque si bien es cierto que a España va llegando con considerable retraso el progreso entendido en términos de racionalidad capitalista –que, entre otras cosas, exige la presencia de una escuela elemental extendida por todo el cuerpo social–, siempre aparecen estos avances en las ciudades, quedando prácticamente al margen la "otra" España, la rural. No sorprende, pues, que la preocupación por la educación, ya sea en la burguesía ilustrada o en los movimientos obreros, **emerja** en las urbes, y que apenas tenga relieve fuera de ellas. Es cierto, también, como dice Turin, que los debates sobre la escuela sólo interesaron a una minoría y no **calaron** en la masa social, con lo que faltó una opinión pública **capaz** de presionar a la clase política (Turin, 1967, pp. 7-8). Pero en aquella minoría hubo políticos y sindicalistas que se interesaron por la enseñanza para el proletariado industrial, llevando a cabo algunas realizaciones institucionales nada desdeñables (Rodríguez Guerra, 1986). Casi nada de esto aconteció entre el campesinado.

Sin duda, una primera y fundamental razón de ello radica en los orígenes mismos de la escuela, un invento de la Ilustración que,

destinado a propagar las "luces", tenía por fin primordial extender el progreso, acabar con la superstición y con aquellas formas de vida comunales y particularistas que impedían la definitiva implantación de los principios universalistas de la razón secular. La escuela fue diseñada como un instrumento contra el familiarismo, la adscripción y el oscurantismo religioso, peculiaridades todas ellas atribuidas formal y más propiamente a los ámbitos rurales. Por lo mismo, la escuela aparece en tales medios con una impronta inicial ambigua, que **había** de ser el principio de una larga serie de **ambivalencias**. La escuela es así, simultáneamente, institución que actúa **contra** la organización social tradicional del campo y que **posibilita** desembarazarse de sus trabas. Es por tal motivo percibida en los medios rurales como un instrumento de **opresión** urbano, de colonización cultural, al tiempo que en ella se ve un medio de **liberación** del rígido sistema de dominación agrario. Por esta última razón, la enseñanza elemental entra en colisión con la estructura de clases agrarias, en no pocos casos asentada en un feudalismo **preindustrial**. No en vano los terratenientes se opusieron siempre a la extensión de la escuela, y mientras la manutención de los maestros estuvo en sus manos, vivieron en la pobreza.

La escuela, además, se sitúa en el centro de la construcción del Estado democrático burgués. Este resulta inviable sin un tejido social suficientemente instruido y disciplinado, esto es, **escolarizado**. Pero de igual manera que la reacción conservadora obstaculizó permanentemente la consolidación de esta forma política, también se opuso decididamente a la educación negando a la escuela sus más perentorios medios. Bien es verdad que hallamos aquí, como en tantos otros aspectos, el característico dualismo de nuestra historia contemporánea: las declaraciones y empeños legislativos en materia educativa son de corte similar a los concebidos en otras latitudes (Varela, 1979), lo que es un indicador de que al menos no faltaron intenciones de situar al país en la misma sintonía de los de su entorno. Ahora bien, la realidad es muy otra y alejada de la retórica oficial. La omnipresente tutela de las clases poderosas (en las que la Iglesia ocupa un lugar por derecho propio) sobre el Estado y la educación, impidió el desarrollo racional de ambas instituciones. De modo particular afectaba esta tutela a la escuela rural, en un intento de impedir que pudiese socavar los supuestos en que se cimentaba la dominación de la oligarquía del país (fundamentalmente rural).

Y a pesar de todo, una débil red de escuelas se propaga por la sociedad rural. ¿A qué pudo obedecer tal impulso? Tendríamos que convenir en que la escuela llega al campo no por necesidades intrínsecas de éste ni a petición de clase o estrato social alguno, sino obedeciendo a un supuesto abstracto de la lógica administrativa del Estado del XIX (Subirats, 1983 b). Una vez establecido el principio de la escolaridad como mecanismo específico del Estado, se procede a su desarrollo, aunque sea en una corta e insuficiente medida y en ámbitos sociales en donde está ausente cualquier expectativa al respecto.

Una vez que se asienta la escuela en la sociedad rural no puede ser una institución neutra o inocua. Establecida en comunidades para las que no fue (inicial ni principalmente) pensada, será en ellas, sin embargo, donde desempeñará algunas de sus funciones más significativas, de las que después *se* nutrirá la escuela urbana. Encontramos así la naturaleza profundamente ambivalente de esta institución, algunos de cuyos resultados, vistos desde la posición de las clases dominantes, no se pueden considerar precisamente un fracaso. Ambivalencia porque, como escribe Ortí, el campesinado adopta frente a la escuela la misma actitud que frente al Estado o cualquier proceso de modernización agraria: Siente la necesidad de un mínimo educativo (para resistir la presión desintegradora del libre mercado), pero en la educación institucional encuentra un aspecto más del mismo sistema de dominación urbano, que amenaza con la disolución del modo de vida rural (Orti, 1975).

Ciertamente, la escuela contribuye a fortalecer la tendencia homogeneizadora del patrón urbano-industrial. Más no lo hace en grado suficiente (Subirats, 1983 b). De modo que inicia un proceso de aculturación—descampesinización— que no culmina del todo, colocando a niño y jóvenes en una situación de anomia. Trata de desarraigar al campesino de su entorno por medio de la oferta de un ideal urbano superior al rural, pero sin permitirle acceder a aquél. La institución parece efectuar una *socialización negativa*, sin lograr establecer grupos de referencia claros. El efecto de esta modalidad socializadora es, empero, relevante: Algunos—pocos— alumnos, los de origen campesino medio, logran la promoción por medio de la escuela, pasando a incorporarse al funcionariado urbano, mientras que el resto rechaza—y es rechazado por—la escuela. Con lo que las desigualdades sociales agrarias no son simplemente reproducidas

por la escuela (Querrien, 1979, p. 42), sino que las produce y legitima bajo el cuño de la nueva racionalidad. La escuela es por lo tanto un filtro selectivo que sustrae para siempre las posiciones de dominación urbano-industrial a los hijos de los obreros agrícolas (Ortí, 1975), y les confirma en su posición subordinada dentro de la esfera agraria.

No termina aquí la ambivalencia de la institución. Prosigue en sus contenidos, en sus métodos de enseñanza y en el clima general que la rodea. Porque junto a la contraposición urbano-rural que desarrolla para desvalorizar en términos civilizatorios la vida rural, propone una alternativa cultural que no es con propiedad la de la ciudad y que no sirve para integrarse en ésta; una cultura que carece también de interés para el campesino (Pérez Díaz, 1974). Ni contenidos realmente urbanos (racionalidad técnico-instrumental), ni saberes apropiados (por su irrelevancia) para ser utilizados en el agro: ¿Qué es, entonces, lo que transmite esta escuela? Básicamente un contenido moralizador, una lógica proclive a deslegitimar usos y costumbres rurales y la inculcación de una severa disciplina. Disciplina y memorismo sin significado vienen a condensar los cometidos propios de una escuela que se mueve en un terreno en el que a nadie o a muy pocos interesa. Si a ello añadimos el estado material de sus edificios, su equipamiento, las condiciones sociales de la vida de sus maestros y el poco estimulante (en términos intelectuales) ambiente rural, tendremos un cuadro muy realista de lo que ha venido siendo nuestra escuela rural.

Que el contenido escolar carece de sustantividad y no conduce a parte alguna se confirma en un hecho bien elocuente: La enseñanza primaria estaba desconectada del resto del aparato escolar. Estudiar y entrar en el circuito de las oportunidades educativo-profesionales, tenía su arranque en el bachillerato. Estos estudios "senos" eran monopolizados por las clases urbanas o por algunos hijos de propietarios agrícolas que, al promocionar, abandonaban el campo o volvían a él como funcionarios (curas, maestros y veteranarios han venido siendo profesiones muy representativas de este tipo de funcionariado).

Una prueba más del contenido moralizador de la escuela se encuentra en el sistema de enseñanza paralela que se organizaba en el medio rural fuera de las horas lectivas: Las llamadas "clases particulares". En unos casos servían para incrementar la instrucción



elemental hasta un nivel que permitía un razonable manejo lector-escritor y de cálculo indispensable para las necesidades administrativas de la economía agraria o el pequeño comercio. En otros, esta modalidad de enseñanza servía para proporcionar a las clases medias rurales los estudios por libre del bachillerato, que de otro modo –en un instituto o colegio privado de la ciudad– no **podrían** costearse. En fin, también contribuía este sistema paralelo a apoyar, reforzar o sustituir a la enseñanza de los colegios privados, cuando los hijos de las clases acomodadas pasaban sus vacaciones en sus residencias **rurales** (Ortega, 1987). Funciones latentes de la escuela rural que en ningún caso llegaban a las clases subalternas campesinas, que, limitadas al Único uso de la escuela primaria, la abandonaban cuanto antes, en el convencimiento de su **dobles inferioridad**: Psicológica y social. Ambigüedad, pues, de una institución que, en su funcionamiento normal, excluye el saber (socialmente válido) y lo reserva (cuando puede hacerlo) para su actividad extra. **Saberes Útiles** que se transmiten **en** la escuela, pero no **por** la escuela.

Con lo que, de hecho, la ambivalencia escolar acaba por resolverse en una dirección bien definida. No hay lugar al "doble vínculo" (a dos culturas, tal como lo entiende J. Carabaña, 1985), sino devaluación del medio rural, que se convierte en un **dobles rechazo** por parte de la escuela. De la cultura **rural** y de las cualidades psicológicas de aquéllos destinados a seguir viviendo en ella. No hay alienación, sino un proceso en dos fases: Primero, anomia (por la erosión e inconsistencia normativa derivadas de la **aculturación** urbana), seguida después por un retorno al tradicionalismo, única alternativa permitida para quienes han de vivir en el campo bajo estas condiciones.

Se cierra así el capítulo de efectos producidos por el ciclo escolar con el refuerzo del **tradicionalismo rural**, ya que la escuela acaba por negar lo que idealmente venía a proporcionar: La modernidad urbana. Pero este tradicionalismo es ahora **cualitativa**mente distinto. No se trata ya de la simple legitimidad tradicional **típica** de las comunidades agrarias, sino que ahora tal legitimidad se percibe como algo residual y dependiente de la lógica racionalista urbana, cada vez más hegemónica. Con ello se ha inculcado en los marcos de referencia de las mentalidades **rurales** un código **valorativo** jerarquizado, cuyo vértice está ocupado por el modelo urbano. Es posible, en consecuencia, activar este código en las **coyun-**

turas históricas capitalistas que requieren un incremento de la mano de obra industrial, propiciando las migraciones de esa fuerza de trabajo de reserva que son los campesinos, en cuyas expectativas y creencias –inducidas por la escuela– aparece aureolado por el prestigio el modo de vida del obrero urbano.

El resultado es que la escuela **deviene** ella misma tradicionalista. Esto es, convierte su práctica en un *tradicionalismo pedagógico* (disciplina, memorismo) rutinario. Puesto que no es capaz de favorecer el cambio social en el agro y puesto que funciona al margen de las instituciones educativas de pleno derecho, no puede por menos que organizarse alrededor de prácticas irrelevantes, carentes de importancia desde el punto de vista de los **saberes**, e impotentes para ejercer influencias **transformadoras** sobre el medio social en donde está inserta. Tradicionalismo que deja a salvo el esquema de dominación –igualmente tradicionalista– propio de la sociedad rural, y que colocará la escuela al lado de las instancias moralizadoras que venían detentando el monopolio de la instrucción (la Iglesia). Desnaturalizada la escuela –al menos en relación con los fines para que fue concebida por los ilustrados–, fue recuperada por aquellos que inicialmente resultaban ser sus enemigos y puesta al servicio de sus mismos intereses.

## 2. Una posición social contradictoria

En una institución como la que acabamos de describir, ¿qué lugar puede tener el maestro? La ambivalencia escolar conduce a una posición social y profesional contradictoria, que configura al maestro como un extraño sociológico. Veamos como se produce tal resultado.

El maestro, quiéralo o no, es un producto de la institución en la que actúa; es ésta la que le imprime cualidades y actitudes, las convenientes para la escuela, de las que difícilmente puede evadirse. En la sociedad española, el maestro en general ha venido siendo un fruto de la escuela rural. Por varias razones: 1) Porque la mayor parte de los maestros han sido de origen rural, con lo que han **intencionado** mejor que otros la ambivalencia de la cultura escolar. 2) Porque se han socializado profesionalmente para desempeñar su rol en el medio agrario (recuérdese la larga presencia de la “Agri-

cultura" como asignatura en las Escuelas Normales, y la centralidad de la escuela rural como tipo-ideal en los saberes pedagógicos tradacionales). 3) Porque su experiencia profesional y su vida cotidiana estaban marcadas, durante buena parte de sus biografías, por el medio rural (a las ciudades se solía acceder por antigüedad). La escuela rural ha sido, en definitiva y hasta hace muy pocos años, el *laboratorio práctico de producción de maestros*. Estas instituciones y sus agentes venían a ser el modelo por antonomasia de nuestra enseñanza primaria, de manera que resultaba inviable cualquier intento de perfilar la identidad profesional del maestro que no llevase a esta modalidad de escuela.

La primera contradicción específica de la posición conferida al maestro procedía de la colisión entre el principio abstracto que presidía la institución y las funciones reales que cumplía. Idealmente, la escuela rural tenía encomendada una sublime tarea: remover los obstáculos opuestos al progreso (Costa, 1916). Ahora bien, este cometido, en nuestro país, se equiparaba con el que venía desempeñando la Iglesia (*ibídem*), lo que situaba al maestro en la esfera de influencia eclesial. Consiguientemente, del maestro se hacía, en la práctica, *un agente socializador secundario* (de donde se derivó la polémica, con hondas repercusiones históricas, acerca del papel subsidiario del Estado en materia educativa); un maestro que se tendrá que acoger a la tutela de la Iglesia y que verá convertido su oficio en apostolado religioso, para el que sobran los conocimientos positivos y basta con seguir los dictados de la ortodoxia cristiana.

No es ésta, sin embargo, la única o principal contradicción, aún cuando sí es ella la que ha servido de coartada para el reforzamiento del tradicionalismo rural. Hay un segundo nivel conflictivo que afecta directamente a las cualidades exigidas y cultivadas entre los maestros. Desde siempre ha sido posible encontrar en nuestra historia encendidos cantos líricos al elevado nivel intelectual y moral que debía adornar la personalidad del maestro. Como dijo Giner, el maestro tiene que procurar para su desarrollo personal una esfera siempre superior, "no ya a la que por razón de sus funciones cultiva en relación con sus alumnos, sino a la más alta que pueda hallar dentro de sí cada vez" (Giner, 1969, p. 120). Más, un segundo requisito que ha de adornarles es el de asemejarse a aquéllos con quienes tiene que habérselas en su tarea: Niños y adultos igno-

rantes (ibídem, p. 118). Y todo ello, además, tiene que llevarse a cabo en un contexto (aldeas y pueblos), que es un verdadero desierto cultural (*ibídem*, p. 121). Por donde resulta que el medio y la infantilización profesional acaban imponiéndose y anulando el principio idealista del maestro como exponente máximo de la cultura. La realidad histórica no puede ser más elocuente en este punto (Ortega, 1987).

Las contradicciones apuntadas se resuelven, en primer lugar, proporcionando a los maestros un capital cultural extraordinariamente magro. Si revisamos los diversos planes de estudio, cuando los ha habido, destinados a formar maestros (Varela, Ortega, 1984; Pérez Díaz, 1972; Ortega, 1987) encontramos la ausencia, casi absoluta, de una preparación sólida y digna: Pocos, elementales y obsoletos conocimientos científico-literarios; reducida e inadecuada capacitación pedagógica; marginalidad de toda la enseñanza primaria respecto del sistema educativo propiamente dicho.

Por otro lado, el origen social de los maestros no les confiere unas mejores condiciones de equipamiento cultural: Hijos de clases medias rurales y urbanas y de trabajadores cualificados (Pérez Díaz, 1972; Lerena, 1982; Varela, Ortega, 1984), sus recursos culturales son sustancialmente los recibidos en la socialización escolar. Más como los requisitos para el acceso a las Escuelas Normales han venido siendo mínimos, y estos centros no se caracterizaban precisamente por ser medios estimulantes en el terreno intelectual, el resultado era que los maestros desembocaban en las escuelas con una rudimentaria y deficiente preparación cultural y profesional. Ponerse a la altura de los niños y los analfabetos no parece que tuviese que suponerles un excesivo esfuerzo.

Acorde con lo precedente era la remuneración económica. Como se ha puesto de relieve en otro lugar (Ortega, 1987), los maestros dependieron inicialmente de las comunidades rurales en lo concerniente a su sustento, lo que es tanto como decir que estaban en manos de los caciques locales. Después, una vez que el Estado asume (en 1902) la responsabilidad de pagarlos, no lo hace del todo, por cuanto un tercio del salario debía ser abonado por los padres de los niños, requisito éste que en las clases subalternas se convertía en una razón más para no enviar sus hijos a la escuela. En fin, si exceptuamos las mejoras de la II República y el cambio que se opera en la década de los setenta, lo característico del maes-

tro era que no podía vivir de su profesión, que en cualquier caso tenía que compatibilizar con otras actividades para salir adelante. Con lo que la tajante afirmación de Costa: "En España no hay maestros porque sólo lo son los que no pueden ser otra cosa" (Costa, 1916. p. 295), es, con todas las excepciones que se quiera, una dramática descripción del estado de la enseñanza primaria.

Mala dotación cultural y económica influyen significativamente sobre las contradicciones que afectan a la profesión, otorgándola, en primer término, un bajo *status*. En efecto, el prestigio que tradicionalmente se ha atribuido al oficio sintonizaba con las condiciones generales del mismo. Por más que se hayan reiterado hasta la saciedad las excelencias del maestro, la realidad y los estereotipos sociales sobre el mismo proclamaban todo lo contrario, Especialmente resultaba operativa esta imagen del maestro a la hora de reclutar nuevos miembros, ya que a este oficio no accedían quienes tenían recursos suficientes para costearse estudios "auténticos". Además, la constante tendencia a la feminización del magisterio (Lerena, 1982; Ortega, 1987), es otra prueba del escaso prestigio de una tarea que, en no poca medida, se vincula al hogar y a la persona que en él tiene reservado su rol específico, la mujer (Petra-cchi, 1976, p. 146). La feminización refuerza, a su vez, las bajas tasas retributivas, ya que la equiparación, en cierto sentido, de la profesión a las tareas del ama de casa, proyecta la creencia de que el salario no tiene importancia.

El prestigio no es solamente pequeño, sino ambiguo y equívoco. Al encarnar, supuestamente, la cultura urbana, que por definición es superior, el maestro se sitúa en una posición que lo eleva por encima del campesino. Pero, al tratarse de una cultura fútil y ajena al medio, apenas es reconocida su superioridad. Y si se la reconoce, es por parte de gentes sin saber, por lo que se trata de un reconocimiento de escaso y dudoso valor (Pérez Díaz, 1972). Apre-sado entre estas paradojas, el maestro rural se considera peor estimado socialmente que el de la ciudad (Carabaña, 1985). A caballo entre dos culturas, sin pertenecer con propiedad a alguna de ellas, acuciado por incomprendimientos y presiones de toda índole, este maestro se ve prontamente tentado al fatalismo, al autoritarismo y a la rutina, elementos todos ellos característicos de lo que venimos denominando tradicionalismo educativo. Lo cual redundará en un clima escolar apático y propicio al rechazo por parte de unos alum-

nos que ven en la escuela una institución agresiva y despectiva hacia lo que son ellos y su comunidad. Lo que no obsta, por supuesto, para que se hayan dado caso de maestros notables que lucharon denodadamente contra este clima general de desidia y aislamiento (como refleja literariamente D. Medio en *Diario de una maestra*).

Y de este modo arribamos al rasgo más prototípico de la posición social del maestro: El de ser un *extraño sociológico*. Se trata de un atributo estructural de la profesión, y no de una característica meramente coyuntural. Por tal se entiende que el maestro está en una comunidad, pero no forma realmente parte de ella (Brembeck, 1976, p. 118). Ahora bien, esta propiedad sociológica afecta con mayor intensidad al profesorado rural. Hemos visto ya algunas de las condiciones que la favorecen; es necesario ahora que la expliquemos con mayor precisión. Una primera aproximación nos permite comprobar que la naturaleza de la práctica profesional contiene el fundamento de tal "extrañeza". Efectivamente, los maestros son funcionarios y, por ello mismo, representantes de instancias foráneas a la comunidad. Dado el siempre vigente cierre social endogámico de los grupos sociales rurales, es harto difícil que el maestro llegue a franquear los obstáculos desplegados para su integración.

Otro elemento de la organización profesional del magisterio acentúa su posición marginal. De hecho, la única vía de promoción existente ha consistido en la movilidad geográfica desde las pequeñas poblaciones a otras semiurbanas o urbanas. Por tal motivo, el maestro era un personaje nómada —como las otras dos figuras de funcionarios rurales, el cura y el guardia civil—, viviendo de paso en todas partes, sin raíces y con sus expectativas puestas en un círculo social distinto a aquél en el que ejerce. Consecuencia de este estilo de vida es el alto índice de homogamia entre maestros (los conocidos como "matrimonios pedagógicos"), que les lleva a segregarse efectivamente de la comunidad, y a fortalecer su propia marginalidad por medio de una solidaridad mecánica con los que como él son también "extraños". Esta peculiaridad no se debe a que los maestros constituyan un grupo que monopoliza la profesión, autorreproduciéndose, puesto que es muy escasa la participación de los hijos de los maestros en la composición social de las sucesivas cohortes que van incorporándose a la profesión (Varela, Ortega,

1984). Estamos ante un rasgo derivado de las condiciones socio-profesionales de su trabajo, que no tiene efectos adscriptivos.

Mas es en el conjunto de roles asignados a la profesión donde encontramos la principal fuente de contradicciones **definitorias** de su "extrañeza". Del maestro se espera que sea una persona de cultura, y para ello se le somete a una empobrecida formación académica; que represente un saber superior, pero en un medio social en donde tal saber es insignificante; que encarne un sedicente ideal civilizatorio, y a cambio reciba pocas recompensas materiales y morales. Aún más: De él se dice que es un experto en educación, si bien lo que hace es determinado y fiscalizado por otras instancias exteriores (Administración, Ayuntamientos, padres de alumnos, etc.). En fin, se le concede el derecho a ser un ciudadano más, a condición de que no intervenga en aquellas áreas particularmente controvertidas o relevantes (por lo general, su acceso a la política estaba virtualmente cerrado en el pueblo en el que trabajaba). Y para exacerbar mas esta singular posición, suele ofrecerse a los propios maestros, para consumo ideológico-profesional, el estereotipo de que ellos son líderes en su comunidad (Lauglo, 1982), sin abandonar por ello su carácter de funcionarios públicos neutrales. Este compacto bloque de roles contradictorios orienta a los maestros a un estilo de vida caracterizado por el **retramiento** de las interacciones comunales y el refugio en la privacidad de su posición. En resumidas cuentas, **aislamiento**. Porque la supenondad que por un lado —el ideológico— se le atribuye no encuentra confirmación en los hechos, la retirada hacia un refugio personal parece ser la única alternativa viable y capaz de mitigar la contradicción. Superioridad y **marginación**, impotencia y aislamiento constituirían polos mutuamente complementarios de esta posición social.

Por Último, el maestro rural resulta ser un "extraño" para el sistema escolar, al que formalmente pertenece. Tanto la enseñanza que imparte como el circuito de formación de maestros ha permanecido, hasta la reforma de 1970, desvinculado del **otro** sistema escolar, el constituido por el bachillerato y la Universidad. De hecho, la posición del maestro dentro de la enseñanza venía a representar una **vía** muerta y devaluada. Y como confirmación, en este caso teórica, de tal aserto, hallamos el desinterés de investigadores y estudiosos por la enseñanza primaria en general, y de modo más particular por cuanto concierne al maestro rural. La documentación

que sobre él se encuentra es escasisima y, en el mejor de los casos, no pasa de ser mero intuicionismo basado en experiencias limitadas. Por tanto, el maestro es también un extraño para las Ciencias sociales.

En definitiva, nos enfrentamos a una figura social situada entre dos sociedades –la rural y la urbana– y cuanto ellas significan, sin pertenecer en realidad a ninguna de ellas, aislada y actuando en un cierto vacío social y cultural respecto del medio agrario. De manera que, más que mediador entre ambos mundos, el maestro, en su aislamiento, contribuye a volverlos aun más refractarios.

Esta cualidad de la profesión, la soledad social, no es una propiedad psicológica del enseñante, sino elemento sustantivo de la acción educativa a él conferida. Vivir aislado, en la periferia de dos culturas y dentro de una profunda contradicción entre ideal y realidad, reviste la profesión de una cierta aura de *irrealidad*, esto es, la transforma en ideológica. De todas las profesiones específicas de las sociedades industriales, la de maestro es, probablemente, la que está dotada de una dosis mayor de falsa conciencia, de una ilusoria autoconciencia de lo que es y hace. Ya que, de lo contrario, la profesión misma, en su trayectoria histórico-social, devendría en un contrasentido. Y es de nuevo el maestro rural, por las particulares condiciones de su vida socio-profesional, quien condensa más claramente la especificidad ideológica del oficio.

### 3. Una profesión ideológica

Desde su inicial configuración, en el seno de la Iglesia medieval, hasta su reorganización ilustrada y posteriormente positivista, la profesión de enseñante se ha definido en términos nítidamente moralizadoras (Durkheim, 1982). Singularmente en nuestra sociedad, la carga religioso-moral ha pervivido hasta época muy cercana. Vida moral para el maestro –del que se pide un cierto *ascetismo*– y acción educadora sustancialmente ideológica. Ideología y moral se confunden en este caso, por cuanto la moral vendría a ser la traducción operativa (hábitos) de los contenidos credenciales de la *ideología*. Esta, en el caso español, ha tenido una matriz religiosa, ya que la debilidad del Estado y de la sociedad civil (términos, por cierto complementarios en la práctica política burguesa) hacían de la Iglesia la instancia moral suprema.



Así pues, la aparición del maestro-funcionario, dependiente del Estado central y representante de la cultura urbana tiene, por estos pagos, una fuerte impronta religiosa, que hará virtualmente imposible deslindar las funciones estrictamente docentes de las sacerdotales. "El maestro –pensaba Costa– es sacerdote de los niños, y el sacerdote, maestro de los hombres; uno y otro son los hermanos modelo y providencia visible de los pueblos" (Costa, 1916, p. 117). Su misión es la misma y por ende ambos quedan recubiertos por el aura de lo sagrado. ¿En qué estriba esta santidad? En restablecer el orden social a través de la educación moral entendida al modo durkhemiano, que exige disciplina, integración social y doblegamiento de la voluntad individual a los intereses colectivos (Durkheim, 1972).

Entender la educación como oficio religioso requiere un conjunto de requisitos que caracterizan y al tiempo modelan el tipo humano que ha de desempeñarlo. El primero de ellos es concebir el trabajo como un ejercicio de *apostolado*. La educación *es* así una suerte de conversión (*metanoia*) de "infielos". Importan *aquí* muy poco los conocimientos a transmitir o a aprender, ya que de lo que se trata es de imponer la *superioridad* de un modelo (el urbano) a otro estimado inferior (el rural o el de los iletrados en general). De *ahí* que se busque para el maestro ese modo de vida que ya hemos comentado: El aislamiento, la soledad. Con él, además de tratar de evitar la "no contaminación" moral del maestro, se pretende que la *única* fuente posible para el mantenimiento de la identidad socio-profesional radique en la intimidad de sí mismo, que compensa de la insatisfactoria realidad circundante.

De donde podemos obtener uno de los rasgos más peculiares de la profesión: Su *asunción* como *vocación*. La alta dignidad de la tarea a desempeñar implica una especie de "llamada" interior, de origen *sacral* o de corte más o menos espiritualista (Pérez Díaz, 1972, p. 151). Vocación que se convierte en el signo de identidad más definitorio del oficio, y que actuará justificando en todo momento la posición del maestro y sus muchas contradicciones. Y cuando más incomprendido, fustigado o devaluado sea el trabajo, mayor será el énfasis puesto en la vocación como último recurso para dotarle de sentido. Es sin duda en la sociedad *rural* donde esta concepción encuentra su más cabal expresión. Es *allí* donde el maestro vive el aislamiento con mayor intensidad y necesita más

ineluctablemente creencias acerca de su singular inserción social. Y las encuentra en este reducto interior que es su conciencia, que le habla de lo sublime de su misión, cualesquiera fueren sus resultados. De **ahí** que en la formación de los maestros se haya puesto el acento no tanto en los contenidos culturales, sino sobre todo en los aspectos religioso-morales capaces de falsear la realidad (*mistificándola*).

La vocación conduce a un modo de vida propio: El maestro lo es en todas partes y ha de dar, consiguientemente, *buen ejemplo* en todo momento y lugar (Salvador Aniga, 1922). Al maestro rural es al que se dirige más estrictamente este imperativo, en virtud de que es **él** quien resulta visible más tiempo y más fácilmente. Como no **podía** ser por menos, se vuelve a justificar esta actitud bajo el ropaje de la religiosidad del oficio. La mera presencia de su ejecutante parece irradiar efectos sorprendentes; vida y profesión coinciden en el maestro por estar dotado de un carisma particular que le hace ejercer su tarea moralizadora por su mera presencia (García Hoz, 1944, p. 54). Pero esta cualidad es factible precisamente por vivir al margen de la sociedad en donde actúa, lo que le permite destacarse permanentemente como un representante de "otro reino", del que emanan sus gracias bienhechoras. Lo que, a su vez, requiere en el oficiante una entrega y una abnegación propias de los menesteres eclesiales.

En consonancia con ello, el oficio se orienta en términos abiertamente *conservadores*. Poseer la certidumbre de un "llamamiento" trascendente a la tarea por realizar (moralizar con la palabra y el ejemplo) **deviene** en rigidez de criterios, en inflexibilidad y en un cierto dogmatismo muy característico de la profesión. Conservadurismo que se traduce en actitudes más o menos *autoritarias* en lo político y en lo pedagógico (Larena, 1982). De hecho, la insistencia en que el maestro es y tiene autoridad sobre alumnos y comunidad (como han recalcado prácticamente todas las tradiciones pedagógicas al uso), le confirma en una posición —al menos simbólica— de dominio, que tiende a convertirse en una instancia específica de poder.

Otro de los componentes ideológicos más relevantes de la profesión es su *reduccionismo psicologista*. Tanto en lo que se refiere a los motivos de elección y a la comprensión de su identidad profesional, cuanto en lo que concierne a los **saberes** y técnicas **específi-**

cas, el enseñante primario ha tenido a su disposición un limitado repertorio de recursos conceptuales, todos ellos marcados por un reduccionismo psicologista. En último término, se trataba de hacer gravitar las funciones de la institución exclusivamente de las cualidades personales del maestro y de las capacidades intelectuales de los alumnos. Se sustraía, en consecuencia, la escuela de la red de dependencias estructurales con la sociedad y se culpabilizaba (alternativa o simultáneamente) a maestros y alumnos del lamentable estado de la escuela. Por eso las teorías pedagógicas han subrayado casi siempre la personalidad del maestro como pieza clave del sistema de enseñanza, idealizándolo hasta límites humanamente inalcanzable. Pero que no fuese posible realizar el modelo propuesto tenía poco interés; lo que de veras importaba era el impacto ideológico del ideal sobre la mentalidad colectiva de la profesión. Porque así se contribuía a mistificar su práctica, al tiempo que siempre podía utilizarse como recurso para generar mala conciencia sobre la dedicación y la capacidad de sacrificio desplegados en la acción educativa.

La psicologización, unida al aislamiento, coloca al maestro libre de ataduras a los grupos sociales concretos del medio escolar y en situación de disponible para instancias externas y reputadas como competentes y pertinentes en materia educativa. La peculiaridad del oficio ha hecho del magisterio una profesión que apenas ha ofrecido resistencias a cuantas intervenciones institucionales se lo han propuesto. La soledad parece haber fomentado y permitido la apertura funcional: Un profesional a solas con su alto ideal y dirigido desde afuera por las instancias correspondientes en la fórmula de dominación política imperante en cada fase histórica.

El resultado notablemente significativo de todo lo anterior ha sido la ausencia de organización, trabazón profesional y voluntad colectiva capaces de dotar a los maestros de identidad en términos grupales y de posibilitarles intervenir en cuanto les afectaba. Esta falta de autoorganización acentuaba la posición individualista y aislada de cada uno de ellos, incrementando las facilidades de la intervención directa y unilateral de la Administración. Como la historia nos revela, las protestas, reivindicaciones colectivas o resistencias de la profesión han sido pocas y de escasa importancia. En suma, ha existido una constante intención política de mantener a este grupo alejado de cualquier capacidad crítica (en términos co-

lectivos y prácticos). Ya que esta cualidad se ha eliminado de la acción educativa y del análisis de la posición social que ocupa, también se ha desechado de las relaciones intraprofesionales y respecto de toda instancia exterior. Se ha dispuesto con ello de un cuerpo de agentes socializadores profundamente atomizado, enclaustrados en sí mismos y en dependencia directa, sin mediación alguna, con sus superiores orgánicos (inspectores, delegaciones, etc.) y favorablemente predisuestos a un comportamiento disciplinado.

Hemos de concluir afirmando que estamos ante un oficio muy representativo de las *semi-profesiones*. La suya es una actividad que se reserva, en su mayoría, a miembros de las clases medias-bajas; que no requiere un largo tiempo de formación, ni unos cuidadosos ni altamente cualificados conocimientos y que desemboca en el desempeño de un trabajo no manual (Ortega, 1987). A estos trabajos se les ha caracterizado (Etzioni, 1969) por carecer de un cuerpo de conocimientos propio y complejo; ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión; falta de organización profesional monopolista; estar desempeñados en proporción más elevada por mujeres que por hombres, y ser heterónomos (Weber, 1969, p. 40) respecto del Estado o de cualquier otra instancia social que haga sus veces. Con independencia de algunas críticas vertidas a esta concepción de las semiprofesiones (Parkin, 1979), no cabe duda alguna respecto a que el magisterio entra plenamente dentro de ellas. En la estructura ocupacional los maestros se sitúan en un estrato intermedio que se diferencia del de los trabajadores manuales, pero por el resto de propiedades del oficio se distancian de los profesionales de pleno derecho. Por lo tanto, una *semiprofesión* carece tanto de la conciencia corporativa de los profesionales, cuanto de la solidaridad de clase y la organización sindical obrera. El magisterio ha tendido, por ello, a dotarse de un *ethos* pequeño burgués, que más que caracterizarse por contenidos positivos, lo hacían negativamente al establecer sistemáticas diferencias y distancias respecto de aquéllos a los que tenía que imponer la hegemonía cultural urbana-industrial. Con lo que se tenía asegurada la no coincidencia de intereses entre la profesión y las clases subalternas.

Por otra parte, al distanciarse de la clase trabajadora sin poder integrarse en las profesiones reservadas a las clases dominantes, los maestros han venido percibiéndose como un *grupo de status*. Pensar en los cometidos propios del oficio en términos idealizados

y a desempeñar entre grupos sociales calificados como inferiores en civilización, produce una conciencia de la práctica laboral cuya dignidad está a salvo de contingencias económicas o materiales. Bien es verdad que puede, simultáneamente, estimarse que las recompensas materiales son pocas; mas ello no es fundamental a la hora de percibir internamente el nivel social que corresponde a la **profesión**. La "superioridad" de la misma le viene, justamente, de no poder contenerse o cifrarse su relevancia en límites salariales o materiales.

Conviene por tal razón emplear con cautela la tesis de progresiva proletarización del profesorado al referirnos a los maestros. Ello equivaldría, al menos, a dar como válidos otros supuestos, a saber: que estos enseñantes han pertenecido en una etapa anterior a una profesión plena dotada de autonomía organizativa (y nada ha sido así antes); o que ahora se han aproximado a la conciencia sindical obrera (las bajas tasas de afiliación de maestros a estas organizaciones lo desmienten). Tampoco en el aspecto salarial es posible mantener tal tesis: Si bien, como acabamos de exponer, el salario es justamente un elemento no específico de las **semiprofesiones**, la situación de los maestros ha mejorado mucho respecto de hace sólo un par de lustros e inconmensurablemente en relación con hace vanas décadas (Ortega, 1987). En fin, sólo en un sentido **podría** decirse que esta profesión se desliza hacia su proletarización: Una cierta caída del nivel de *status*, propiciada fundamentalmente por la participación de los padres en el control de las instituciones escolares, con la consiguiente puesta en discusión de la autoridad del maestro (Petracchi, 1976). Ahora bien, queda por ver si esta intervención desemboca en la proletarización o simplemente refuerza aun más la secular heteronomía de la profesión.

#### **4. Nuevas competencias para un viejo oficio**

El perfil del maestro que acabamos de establecer responde en buena medida a su imagen tradicional, en correspondencia con una escuela –preferentemente rural– no menos tradicionalista. Desde hace **algún** tiempo y desde fuentes diversas se ha hablado y escrito sobre la emergencia de una nueva escuela y de un nuevo tipo de profesional, acordes con las transformaciones sociales y **económi-**

cas del capitalismo avanzado. No obstante, el dualismo **característico** de este ámbito sigue vigente, con lo que la distancia entre las declaraciones y la realidad continúa siendo profunda. Veámoslo.

Dos hechos sociales constituirían el basamento de las reformas de los sistemas de enseñanza: De un lado, en **términos** políticos, se ha identificado la igualdad formal de las constituciones democráticas con la igualdad de acceso a las instituciones escolares, de modo que a ellas correspondería establecer una justa adecuación entre méritos —**escolarmente** sancionados— y posición social. Así, la **meritocracia** se convierte en el fundamento organizador de una sociedad pretendidamente sin clases. Por otro lado, las cualificaciones a otorgar por la escuela tienen que sintonizar con las demandas del sistema económico, de manera que éste sea el criterio de racionalidad a la hora de analizar y valorar la pertinencia o no de la institución educativa. Sin adentrarnos en este momento en la crítica de estos presupuestos, nos vamos a ceñir al estudio de los efectos derivados de ellos para la posición social y profesional del maestro.

La primera función que se le ha asignado a la escuela estriba en proporcionar una **educación** de base capaz de homogeneizar la sociedad, dotándola de los conocimientos mínimos e indispensables para ser útiles en el mercado laboral. En segundo lugar, ha de entrenar a los escolares en las prácticas necesarias, mediante la **inculcación** de las creencias respectivas, para participar en el conjunto de deberes-derechos de la democracia. Logrados estos objetivos, la escuela tiene que producir sujetos capaces de adaptarse a las transformaciones aceleradas de las sociedades industriales contemporáneas (Petracchi, 1976, pp. 161 ss.). En fin, ha de sustituir el código ideológico cerrado y dogmático de antaño (**autoritarismo**) por otro, afín a ese pensamiento débil o *cool*, característico de nuestro presente. Ello supone, en términos pedagógicos, favorecer el desarrollo de la actitud para elegir (consumir) entre la gran variedad de informaciones, productos y valores "blandos" que circulan por el mercado (Finkelkraut, 1987, pp. 130 ss.).

Paralelamente, el maestro deja de ser entendido como un agente autoritario, conservador e inflexible (tal como aparecía en el modelo heredado del pasado), para ser descrito en **términos** "positivos". Es decir, un profesional cuyos roles más pertinentes han cambiado sustancialmente para adaptarse a la nueva situación. Y así, en primer lugar y respecto de la sociedad global, el maestro

deja de ser un agente conservador para serlo del cambio social (Faure, 1973, p. 302), estimulando el no conformismo de los escolares (Brembeck, 1976).

Por lo que se refiere a su incardinación en la comunidad dentro de la que actúa, el maestro deja de ser un "extraño" y viene a convertirse en un *aliado* de la colectividad, cuya acción pedagógica se produce en armonía con los padres y demás instituciones sociales del entorno. La erosión de la especificidad del rol educativo del maestro se hace en beneficio de una presencia directa y activa de la *comunidad educativa*, que en cierta medida dirige y controla la marcha de la institución e integra al maestro en un círculo social más amplio.

Sin duda alguna es en la esfera pedagógica donde la presunción de transformaciones es mayor. El maestro ya no es autoridad, sino *consejero* de sus alumnos; no es quien sabe y por ello transmite conocimientos, sino un *mediador* entre los escolares y la masa de informaciones (Goble, Porter, 1977, p. 53), que ya no tiene su fuente principal en la escuela, sino en otras instancias competitivas (*mass-media*). Para el maestro lo más importante no es saber, sino *facilitar* las ocasiones de aprendizaje; razón por la cual carece de criterios de certeza o validez sobre el conocimiento, limitándose a difundirlo tal y como le llega desde otros canales. "El rol del maestro en esta situación suele ser —señala Riesman— el de un líder de opinión. Es el que difunde los mensajes relativos al gusto que provienen de los centros urbanos progresistas. Transmite a los niños que lo importante no es su actividad o su aprendizaje como tales sino su adaptación en el grupo, su cooperación, su iniciativa y *liderazgo* (cuidadosamente estilizados y limitados) (...). Existe, por lo tanto, una curiosa similitud entre el rol del maestro en la escuela moderna (...) y el rol del departamento de relaciones industriales en una Fábrica moderna (...). Así, el niño dirigido por los otros aprende en la escuela a ocupar su lugar en una sociedad donde el grupo se preocupa menos por lo que produce que por sus relaciones *grupales* internas, su moral" (Riesman, 1971, pp. 86-88).

Las nuevas competencias pedagógicas a que ha de hacer frente el maestro tienen poco que ver con el conocimiento *sensu stricto*, sino con la multiplicidad de mediaciones que ha de realizar como director de una especie de dinámica de grupos. Así, el maestro debe *diagnosticar* las necesidades del individuo en materia educativa;

*responder* satisfactoriamente a las mismas a través de la *elección* de los medios de comunicación que mejor transmiten conocimientos; *evaluar* el progreso de los alumnos en los términos establecidos por los poderes públicos; *desplegar relaciones personales* que le posibiliten dirigir disciplinadamente el aprendizaje; *desarrollar el currículo*, y *responder socialmente* de su acción (Goble, Porter, 1977, pp. 63 ss). La heteronomía del enseñante queda, de este modo, fortalecida, y su tarea parece aproximarse a la que se verifica en el ámbito de la publicidad y el consumo, donde los contenidos han sido sustituidos por las formas.

Esta sería la nueva imagen del maestro. Pero ¿se corresponde con la realidad? ¿Se ha desmoronado el modelo tradicional? y, si no lo ha hecho, ¿hasta qué punto se han acoplado viejas con nuevas características? Un recorrido por la historia reciente de nuestra sociedad nos permitirá disponer de algunas respuestas.

Como en otros trabajos se ha puesto de relieve (Varela, Ortega, 1984; Ortega, 1987), la definición tradicional del magisterio ha pervivido en España, con la salvedad del breve período republicano, hasta fechas tardías. De hecho, el desenlace de la Guerra Civil supuso un claro retroceso de la modernización emprendida con anterioridad. A partir de la configuración del Nuevo Estado, los maestros van a ver drásticamente reducida su formación cultural, que es, además, sustituida por un adoctrinamiento religioso-político. El objetivo de la escuela pasa a ser el de una suerte de apostolado subsidiario del efectuado por la Iglesia.

Esta situación se prolonga, en líneas generales, hasta fines de los años cincuenta, cuando un desarrollo económico más acelerado y no basado en la autarquía agrícola exige de la escuela en general, y de la rural en particular, la consecución de objetivos distintos. El desplazamiento económico desde el campo al sector secundario hace necesaria una mano de obra más cualificada (alfabetizada), que encuentre estímulos para migrar desde los pueblos a las ciudades. Es *aquí* donde la escuela rural se encontraba en unas condiciones inmejorables para apoyar el proceso de despegue económico. Efectivamente, esta escuela podía alfabetizar, poco, es verdad; mas lo suficiente para reconvertir al jornalero en obrero industrial. Al tiempo, por su ensalzamiento del modelo urbano, despertaba expectativas de promoción social por el mero hecho del cambio de hábitat. En una coyuntura en la que este cambio no sólo era posi-



ble, sino que se propiciaba por todos los medios, la labor **descampesinizadora** de la escuela era un prerequisite fundamental para lograrlo. Y todo ello resultaba factible sin alterar en lo sustancial la institución ni la posición del maestro.

Pero hay más funciones derivadas de la escuela rural en esta época. También el campo comienza a sentir la necesidad de un mínimo de **instrucción** para sus campesinos y jornaleros. La progresiva **desertización** social de los pueblos introdujo la mecanización en las labores agrícolas, que **requería** de ciertos conocimientos y destrezas básicos en la mano de obra. Por otra parte, la incorporación de la agricultura a un sistema económico menos proteccionista y más de libre mercado, llevó a plantearse las explotaciones de un modo más racional (contabilidad, previsión, empresas cooperativas, etc.). De donde se derivaron exigencias de instrucción escolar para hacer frente a nuevos modos de trabajo y de organización y vida sociales.

De la confluencia de ambos procesos (migraciones y transformación de la vida tradicional campesina) se origina una modificación práctica, que no **formal**, de las competencias del magisterio. La mayor demanda de educación —**claramente** expresada en la década de los sesenta— no tuvo respuesta ni del Estado ni de la iniciativa privada, que continuaron manteniendo un raquitico e insuficiente sistema de enseñanza. Tales carencias *se* suplieron por medio de ese **otro** sistema que hemos denominado "enseñanza paralela", que asumió (en especial a través del maestro **rural**) la carga que era incapaz de atender el sistema oficial (y que dio lugar a las conocidísimas "clases particulares", que abarcaban desde la cultura general, a la preparación libre del bachillerato o la formación de los futuros maestros, entre otras actividades).

Era obvio que este esquema de enseñanza tenía que ser transitorio, por cuanto que resultaba insuficiente e inadecuado para los cambios que tenían lugar en la sociedad. Insuficiente porque las redes institucionales en cada ciclo escolar estaban desbordadas (y que **darían** lugar después al fenómeno de la "masificación"). Pero sobre todo inadecuado porque la parte sumergida del aparato escolar dependía absolutamente de las condiciones biográficas de cada maestro. De hecho, las clases particulares no funcionaban en todos los núcleos de población (y si estos eran grandes, no en todos **sus** colegios), sino allí donde había maestros que "valían". Ello

dificultaba enormemente la generalización de la escolaridad básica y el bachillerato elemental a toda la sociedad. Para resolver este conflicto se emprende un ambicioso proyecto de reforma que culmina en la Ley General de Educación de 1970.

Para los maestros esta reforma supuso dos repercusiones considerables: una concerniente a su formación inicial y la otra relativa a la transferencia de una nueva función social. En el primer caso, las Escuelas Normales pasan a ser centros universitarios, aunque, eso sí, de rango inferior, y se elaboran nuevos Planes de estudio (que con carácter experimental y con contenidos difícilmente justificables, están vigentes en 1991). Al menos en este punto concreto, la tan traída y llevada modernización del profesorado primario no ha dejado de ser, en la práctica, un fiasco, sin haber logrado sacudirse la finisecular tendencia a rebajar el máximo la competencia profesional y cultural de aquéllos (Varela, Ortega, 1984).

El otro efecto tiene implicaciones sociales más relevantes. Tanto por parte de la Administración ("Libro blanco", Ley de 1970), cuanto por las teorías del momento (particularmente la del "capital humano"), así como por la opinión pública que a tal efecto se formó, la educación se presentó como la auténtica palanca para la movilidad social, la superación de las desigualdades y la consecución de una inserción profesional en los estratos altos o medios. Con estos principios meritocráticos se estaba ajustando el aparato legitimador, al desplazar el fundamento de las clases sociales desde el conglomerado económico-político al psicológico-educativo, como si éste último determinase al otro. La escuela era así la institución central de la nueva redistribución de igualdades—o desigualdades—. La escuela básica, muy principalmente, se convertía en la llave para acceder a ulteriores oportunidades educativas (rasgo éste que no se le atribuía en la etapa precedente).

Ciertamente, también la escuela rural fue absorbida por este proceso de unificación y homogeneización; pero dentro de él sigue manteniendo un estatuto singular: el de ser la **única** institución cultural a la que de modo exclusivo corresponde —al menos formalmente— decidir acerca de la promoción social. De este modo, las expectativas familiares acerca del futuro de sus hijos se proyectan sobre la escuela y, personalmente, se dirigen a sus maestros. Con lo **que** a la ya de por sí compleja situación, viene a añadirse un elemento conflictivo: tener en sus manos el cumplimiento efectivo de

la igualdad de oportunidades (cuyo aspecto más visible son las notas y el éxito o fracaso escolar).

Esta nueva dimensión de la escuela, prácticamente inédita en la historia de nuestras prácticas educativas, pertenece al dominio ideológico de las mentalidades antes que al de los hechos sociales. La institución sigue cumpliendo una función **discriminatoria**, por varias razones. En primer lugar, porque no ha abandonado sus prejuicios hacia el mundo rural, en el que ve un residuo del pasado, ligado a formas de vida que hay que superar en provecho del complejo urbano-industrial, no proporcionando por ello los **saberes** necesarios para racionalizar los cambios acontecidos en el medio agrario (Carabaña, 1985). En contrapartida, esta escuela ha seguido favoreciendo la migración, al situar a los jóvenes rurales en trayectorias educativas que no conducen a ninguna parte y que les **co-**vierten en desorientados e inadaptados al campo (González, Lucas, Ortí, 1985 b).

Además, los pretendidos efectos igualitarios (al menos de oportunidades) de esta reforma no han sido tales, si comparamos sus logros en el campo y la ciudad. En efecto, los jóvenes rurales siguen siendo minoritarios, respecto de los urbanos, en el acceso a los estudios de bachillerato. Aún más, se detecta actualmente una tendencia a que estos jóvenes se estanquen –fracasen– en niveles de estudios que en las primeras etapas de la reforma educativa habían comenzado a superar (González, Lucas, Ortí, 1985 a., p. 48).

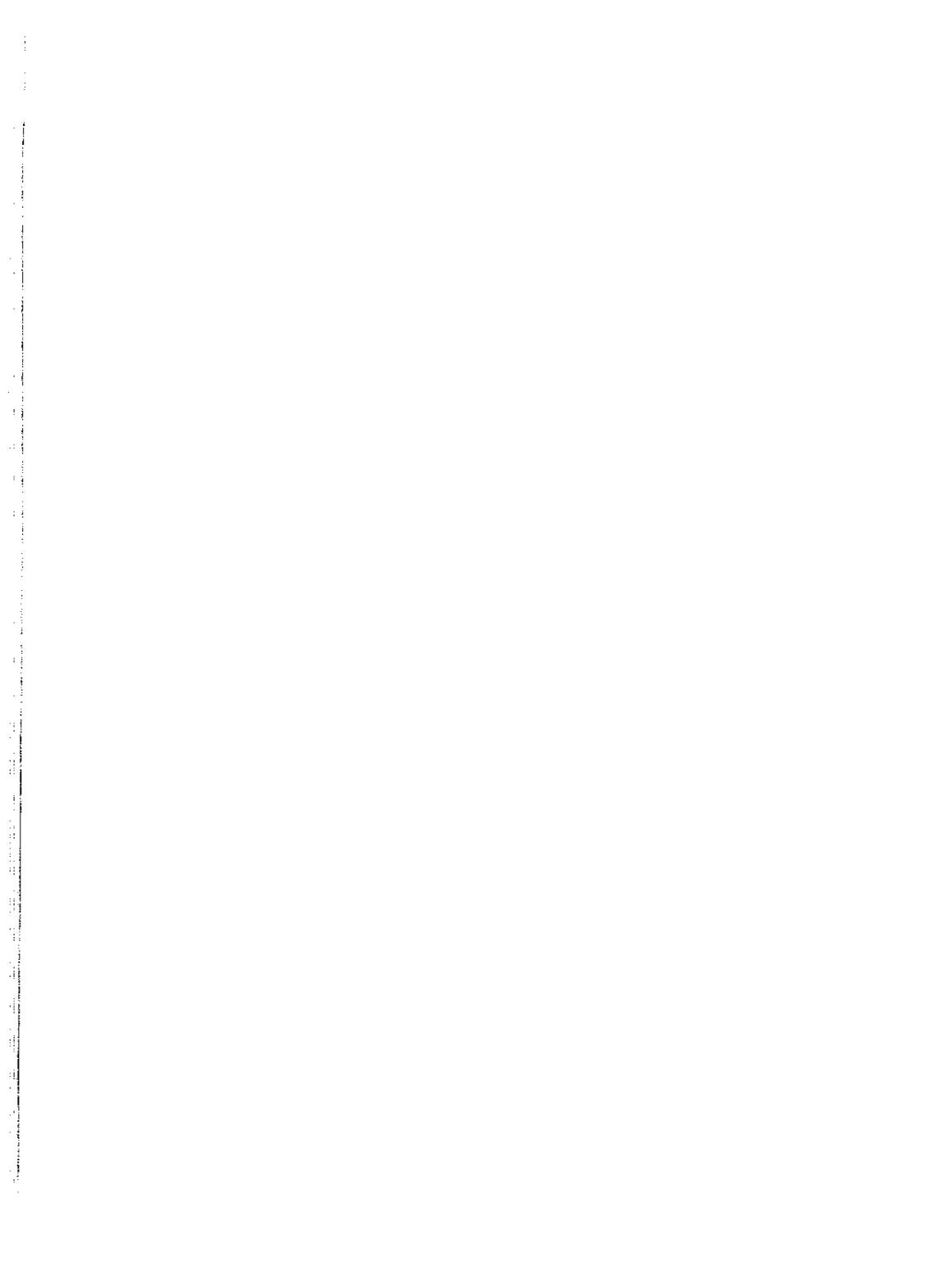
Por último, es la escuela rural misma la que distribuye a su **alumnado** a lo largo del sistema escolar en virtud de su adscripción social. Así, los hijos de jornaleros suelen fracasar en la EGB; los que proceden de economías modestas pasan a la Formación profesional, y sólo los que disponen de una economía familiar desahogada se incorporan al Bachillerato y, eventualmente, acceden a la Universidad (Ortí, 197). A la desigualdad de origen se le solapa otra, de naturaleza psicopedagógica, que **refuerza** la ideología **meritocrática** de las desigualdades.

Dentro de esta situación, la posición del maestro no ha podido por menos que tornarse más complicada. Por ello pensamos que, a pesar de la definitiva implantación de la cultura urbana en la sociedad **rural**, no han perdido algunos atributos diferenciales la escuela rural y el maestro que en ella está. Como **han** corroborado los escasos estudios Sobre la institución, estos maestros siguen **pen-**

sando que tienen rasgos específicos (Carmena, Regidor, 1984, p. 84). También que la socialización en el medio rural se caracteriza por perder la familia su atributo de grupo de referencia y pasar esta tarea a la escuela u otras instancias externas (Pérez Díaz, 1987, pp. 400-1). El campesino carece de pautas con las que poder orientar la formación de sus propios hijos; pero a ello se añade la pérdida de su responsabilidad en lo concerniente a los logros de sus hijos, que deja en manos de la escuela.

Estas transformaciones acontecen en un contexto que se ve, al tiempo, sometido a decisivos cambios estructurales, con la extinción de los valores tradicionales y la irrupción de otros más secularizados y hedonistas, que han arramblado con los esquemas ascéticos tan característicos del campesinado (castellano, sobre todo).

En medio de este clima se halla el maestro, que ha de atender nuevas expectativas para unos grupos sociales que han perdido sus señas de identidad y tienen que recurrir a grupos de referencia exteriores para apropiarse de otras que, necesariamente, devalúan al campo y sus formas de vida. ¿Quién es, cómo percibe y actúa, dentro de tal orden de cosas, el maestro de nuestros pueblos en comparación con el de núcleos urbanos? Las páginas que siguen son un intento, lo más realista posible, de responder a ésta y otras preguntas, utilizando como marco empírico el magisterio de Castilla-La Mancha.



## CAPITULO II

# POSICION SOCIAL

La fuerte presión social a que se hallan sometidas actualmente las redes escolares obedece, en buena medida, a la confianza depositada en ellas como mecanismos para la realización de una efectiva igualdad de oportunidades. La tendencia al igualitarismo en las democracias tal y como predijo Tocqueville, ha continuado, si bien por derroteros no previstos por él. (Ya que esta aspiración se ha traducido en ofrecer –al menos formalmente– unas mismas oportunidades de salida, y en recompensar diferencialmente a cada cual según los méritos mostrados y sancionados académicamente, y no en un igualitarismo en los resultados). De modo que el logro escolar se ha incorporado a la mentalidad social como medio eficaz – institucionalmente único– de movilidad social.

Si bien es verdad que esta creencia goza de una amplia aceptación social en nuestro país –al menos desde que se inició la reforma educativa de 1970–, no lo es menos que ha habido desinterés por corroborar empíricamente la validez o no de tal opinión. Y no nos estamos refiriendo principalmente a si con el principio de igualdad de oportunidades tiene lugar una nivelación de los resultados o por lo menos una neutralización de las desventajas de partida (como hipótesis hay que seguir sustentando para nuestra sociedad la misma respuesta negativa que en su día dieron para Estados Unidos las investigaciones de Coleman y Jencks; una cierta confirmación, no del todo convincente, puede encontrarse en J. Carabaña, 1983). Nos estamos centrandos sobre todo en una *condición previa y determinante*, a saber: ¿Existen las premisas apropiadas y los pre-requisitos institucionales pertinentes para que pueda darse, desde el comienzo mismo del proceso escolar, la igualdad de oportuni-

dades? Dejemos de lado, por el momento, las funciones no queridas que puedan cumplir los sistemas de enseñanza, así como los efectos perversos que de ellos puedan derivarse, para atender a una dimensión asaz sustantiva por lo que tiene de condición básica. Aludimos, como ya se habrá colegiado, a las características de los *agentes personales* destinados a poner en práctica, dentro de la enseñanza, las oportunidades que se brindan a los sujetos que se están socializando. Los maestros tienen aquí un rol fundamental, sobremanera en aquellos alumnos que más esperan, porque la necesitan (dada la desigual posición de partida), de la meritocracia. La usual utilización de los grupos de referencia próximos, congruentes para hacer accesibles las expectativas con las posibilidades reales de los más desfavorecidos (y capaces de reducir la disonancia cognoscitiva que se produciría como consecuencia de sueños imposibles), puede reforzarse o romperse por efecto de la escuela. De hecho, cuanto más descendemos en la jerarquía social, más difícil resulta la utilización de las oportunidades educativas, por cuanto se elige el horizonte familiar limitado en vez de posibilidades remotas e inciertas. Es aquí, precisamente, donde la intervención escolar puede permitir trascender el círculo familiarista y ofrecer criterios más universalistas. "Los hijos de los trabajadores crecen a una distancia social considerable de las instituciones de la educación superior, a distancia de la información, distancia de la motivación y a distancia de la cultura. Por esta razón no es suficiente con eliminar las tasas y con financiar los autobuses escolares, sino que hay que dar a conocer de modo sistemático a los padres y a los hijos las oportunidades que tienen a su disposición (...)" (Dahrendorf, 1983, p. 169). Y lo que es válido para los trabajadores lo es, si cabe aún más, para la sociedad rural en su conjunto. Una mayor distancia (social, cultural, económica y geográfica) de los centros de enseñanza superiores, hace depender las oportunidades vitales de las características de la familia (regida por valores particularistas) y de la calidad de la escuela (personificada aquí, de modo central, como tendremos ocasión de estudiar, por el maestro). A los maestros va a corresponder remover los múltiples obstáculos que el medio social interpone a la utilización de las oportunidades brindadas por el sistema social.

Pero si esto es así, ha de admitirse que la posición social del maestro ha de reunir cualidades suficientes para enfrentarse con

éxito a las poco favorables condiciones del entorno que rodea su práctica profesional. O lo que es igual: El maestro ha de estar equipado de un bagaje cultural más elevado y diverso del que es propio de las comunidades rurales, para poder ensanchar el horizonte de aspiraciones escolares hasta el límite de las mismas (la enseñanza superior), que permita la eventual incorporación a estratos sociales distintos al de partida. Y, en todo caso, debe superar las limitadas aspiraciones del tradicionalismo agrario para proyectar contenidos racionalizadores en la economía y los modos de vida de estos ámbitos sociales.

Para poder cumplir con tales cometidos, el maestro ha de tener en su *background* estímulos, motivaciones y conocimientos capaces de superar las limitaciones del entorno. (Estos pertrechos no pueden proceder sino de la clase de origen y de las adquisiciones escolares y profesionales). Además, ha de estar situado en una posición que le posibilite trabajar sin excesivas presiones limitadoras de la racionalidad universalista que debe cultivar, para lo cual necesita que su trabajo goce del adecuado nivel de aceptación social.

## 1. Origen social modesto

El primer dato que, por tanto, ha de tenerse en consideración es la clase social, ya que ella nos dará a conocer de qué estratos se nutre la profesión, los móviles presentes a la hora de su elección, así como las referencias culturales accesibles a los maestros.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación son muy elocuentes (P. 116). *Cuatro de cada cinco maestros proceden de los estratos bajos de las clases medias, resultando irrelevante la presencia de las clases altas y muy reducido el porcentaje (alrededor del 10 por 100) de las clases bajas.* Al desglosar los datos según la profesión del padre, encontramos una considerable participación de sectores muy propios de la sociedad rural ("Pequeño propietario agrícola", "Pequeño comerciante", "Funcionario o empleado administrativo", "Trabajador independiente o autónomo"), con excepción de los "Jornaleros", escasamente representados. En general, *grandes propietarios y empresarios y aquellas profesiones que han requerido de una previa formación universitaria o de rango medio, o no están representadas o lo están en términos reducidísimos.* Finalmen-



te, *al magisterio acuden muy pocos hijos de maestros* (en torno al 5 por 100).

Esta composición social del magisterio presenta matices particulares al ser analizada a partir de variables tales como el sexo y la edad. Pues, en efecto, *las maestras proceden*, aunque en pequeña proporción, *menos de clases bajas y algo más de clases altas*. Estamos en presencia de un fenómeno que (históricamente construido) ha llevado a definir este trabajo como más apropiado para la mujer, lo que hace que la elección de este oficio por parte de una mujer de clase acomodada no se entienda como un descenso social. La tendencia, poco numerosa cuantitativamente, ha podido ser detectada en otros estudios (Varela, Ortega, 1984). La idoneidad de la profesión para la mujer ha podido servir, en las clases altas, para encauzar por ella a quienes resultaban poco aptas para otros trabajos de mayor cualificación.

La edad es la variable más relevante, por cuanto nos permite apreciar la evolución habida en las diversas cohortes que llegan al magisterio, en relación con los diversos contextos sociales en que ha tenido lugar su socialización. En función de éstos, es posible establecer una *línea divisoria* entre dos grupos de enseñantes: los que se formaron antes de la reforma educativa de 1970, y los que lo hicieron dentro del marco posterior. Entre los primeros abundan más los hijos de clase media baja, mientras que entre los segundos ha crecido la extracción de clase baja (obreros y jornaleros agrícolas). Las razones del tal cambio se encuentran, primeramente, en la expansión educativa de la década de los setenta, que posibilita, a sectores antes marginados de las aulas, su incorporación a las mismas y una creciente expectativa credencialista. Ahora bien, una vez embarcados en la lógica de la institución, los de origen modesto circulan por los ciclos escolares que conducen —si es que antes no fracasan— a salidas que implican una escasa movilidad ascendente, pues se sitúan dentro de la "zona de amortiguación" entre las clases bajas y las medias bajas (Parkin, 1978, p. 80). En definitiva, una mayor presencia de hijos de obreros en las semiprofesiones puede estar indicando el progresivo deslizamiento de éstas hacia posiciones sociales de rango inferior.

Ello no supone, necesariamente, que los afectados tengan conciencia del proceso real que afecta a su profesión, ya que de hecho para muchos tiene lugar una relativa promoción social. De

ahí que no exista contradicción alguna en que sean los más jóvenes quienes aducen motivos más "idealistas" (P. 9) como impulso para elegir la carrera ("Me gustaba tratar con los niños"; "Tenía vocación"), mientras que los más maduros señalan motivos más "pragmáticos" ("Por falta de recursos económicos para cursar estudios más largos"; "En la provincia donde estudié no era posible realizar otros estudios profesionales"). Los primeros, en definitiva, han podido percibir como un real ascenso al logro escolar que les ha llevado desde un origen de trabajadores manuales a un oficio de "cuello blanco". Los segundos, por proceder más bien de estratos no manuales —que ahora tienen oportunidades educativas más amplias—, entienden que si sus adquisiciones fueron cortas, se debió a los obstáculos económicos de una época en la que sus familias contaban con menos recursos, al tiempo que el sistema de enseñanza era más elitista, razones por las que optaron por la salida escolar profesional más fácil (social y económicamente). El clima de expectativas entre los maestros de cierta edad puede quedar bien reflejado en las palabras de uno de ellos: "Era una carrera corta y daba pronto sus frutos; además, en muchos casos no había medios económicos para hacer otras".

El balance entre ascendencia y logro profesional es percibido en términos positivos por los maestros a la hora de valorar su actual **incardinación** en la estructura ocupacional. Así, nos encontramos (P. 121) con que situándose prácticamente todos en la clase media, la tercera parte de ellos cree pertenecer a su estrato alto, posición que objetivamente no les corresponde. La explicación de este fenómeno radica, en gran parte, en la respuesta dada por mujeres y jóvenes, ya que son ambos grupos los más firmemente persuadidos de un ascenso más elevado. Las maestras, dado el carácter profundamente femenino con que la profesión se ha recubierto, pueden sobrevalorar su status por comparación con el otro trabajo femenino por antonomasia, el de ama de casa. Y en este punto hemos de considerar que al referirnos a comunidades rurales y semiurbanas estamos en un contexto con un muy limitado trabajo extradoméstico de la mujer, lo que lleva a que el magisterio no pueda ser comparado con otros oficios de mayor rango que también desempeñan las mujeres. Por ello, es la distancia entre el ama de casa y la maestra la que lleva a esta última a situarse en términos subjetivamente ventajosos en el sistema **estratificacional**.

De otro lado, los más jóvenes, al proceder en mayor medida de grupos de parentesco modestos, que siguen estando visibles para ellos en el ámbito en donde trabajan, distinguen con mayor nitidez el ascenso social recorrido.

Una precisión más: esta autopercepción que pone el énfasis en la pertenencia a un estrato más elevado del que corresponde, tiende a darse en mayor medida en maestros residentes en núcleos de población medios de (5.000 a 25.000 habitantes). Los pueblos pequeños (por carecer de términos referenciales para establecer escalas comparativas) y las ciudades (con una gama más variada de profesiones y de capas burguesas y funcionariales de un rango superior al del profesor) tienden a desarrollar en sus maestros una percepción más realista. La ausencia (o débil) presencia de profesiones genuinamente urbanas en pueblos de tamaño medio —que, sin embargo, adoptan pautas urbanas— lleva a los maestros a sobrestimar su posición social al acercarla más a trabajos de mejor cualificación propios del medio urbano.

Resulta aleccionador confrontar estos datos (P. 121) con los obtenidos en una investigación precedente entre estudiantes de Escuelas de Magisterio (Varela, Ortega, 1984, tabla 65). Aunque universos y muestras no son en ambos casos los mismos, hay entre ellos similitudes y elementos comunes que nos permiten establecer ciertas analogías. En virtud de ellas, hallamos que la estimación efectuada por los estudiantes acerca de la clase social en que sitúan a los maestros, está sobrevalorada si la comparamos con la realizada por los propios maestros. De donde podemos corroborar, si bien con algunas correcciones, la tesis mantenida en el último de los trabajos citados (*ibidem*, pp. 58-59): Dentro del magisterio tiene lugar una movilidad escalonada y restringida, en donde los estudios en la Escuela de Magisterio se ven como un primer paso promocional respecto de la clase de origen; a continuación, las expectativas sobre la profesión la contemplan como un peldaño más alto en la estratificación; en fin, la llegada a la profesión misma implica una rectificación a la baja del proceso seguido previamente (el principio de realidad acaba por imponer percepciones más ajustadas). Todo ello, no obstante, sin abandonar completamente la inclinación a atribuir al oficio un mayor valor estratificacional del que le corresponde socialmente. Rasgo éste que, por lo demás, afecta notoriamente a las semiprofesiones, necesitadas de establecer puentes con

las profesiones *sensu stricto* en su empeño por alejarse de la contaminante proximidad de los trabajadores.

## 2. Status: La precariedad del prestigio docente.

Componentes **definitorios** de la clase social son la base material y el prestigio social (status) a ella asociados, propiedades ambas vinculadas al estrato profesional al que se pertenece. Desde el lado de las compensaciones económicas recibidas, el oficio de enseñante se valora de modos diversos: Para los que trabajan en él, se estima que los salarios actuales son insuficientes, dado que tres de cada cuatro maestros cree estar regular o mal pagado (P. 46). Se trata, como puede apreciarse, de una alta proporción, que rebasa con mucho la obtenida por una encuesta realizada por el CIDE, en la que sólo la mitad estaba insatisfecha del dinero que recibía como salario (Revista de Educación, 1985, p. 211). Las mujeres y los más jóvenes son los que consideran estar mejor remunerados, una razón más que viene a reforzar nuestro postulado de que en estos grupos es más fuerte la conciencia de haber sufrido una clara movilidad ascendente; también, que a ellos les afecta más todo lo concerniente al prestigio que a las retribuciones salariales, ya que, como veremos más adelante, esperan un reconocimiento social (acorde con su creencia de haberse promocionado socialmente) que difícilmente encuentran.

Por lo que a nuestra investigación se refiere, las carencias económicas derivadas de la política salarial se compensan con otros ingresos económicos: así lo confiesa cerca de un cuarto de los maestros (P. 47). Especialmente aparecen estas otras fuentes de ingresos a partir de cierta edad (treinta años) y se incrementan notoriamente en los de cincuenta años. Son estos grupos de edad los que, al sentirse peor pagados y al tiempo estar más asentados en el habitat rural, recurren principalmente al sector agrario (P. 48) para complementar económicamente su oficio. Mas una importante fuente de ingresos que se suele añadir en el caso de maestros cansados, es la proveniente del cónyuge. En este grupo (que representa la tres cuartas partes de la muestra: ver P. 114), un alto índice tiene por pareja una persona que trabaja (en tomo a siete de cada diez: P. 115).

Esta situación aparece más definida en las maestras (nueve de cada diez casadas lo están con alguien que trabaja), en los más jóvenes y entre quienes viven en poblaciones semiurbanas o urbanas. El caso de las maestras resulta particularmente significativo, puesto que siempre se les ha mostrado como un "buen partido" a la hora de establecer alianzas matrimoniales, bien con otros maestros (dos tercios de los casados con mujeres que trabajan tienen por *partner* a una maestra), bien con funcionarios, administrativos, comerciantes e industriales. Y ello es así porque en la maestra —singularmente la radicada en medios rurales o semiurbanos— convergen tres cualidades que la hacen apetecible como cónyuge para las clases medias: Representa la cultura urbana, goza de un prestigio mayor que el resto de mujeres (amas de casa sin más) del entorno y además dispone de ingresos estables. Por lo que se refiere a los más jóvenes y a los que trabajan en poblaciones semiurbanas y urbanas, todo hace suponer que la modernización de los valores sociales que ha realizado el trabajo de la mujer fuera del hogar, junto a la necesidad de aportar recursos materiales para mantener los estándares de vida de la clase media (más costosos, desde luego, en medio urbano que rural), explicarían la mayor incidencia de estas variables sobre los ambientes menos rurales.

A propósito de los matrimonios de los maestros, conviene adentrarnos en otros aspectos muy característicos. En primer término, son las mujeres que desempeñan este trabajo las que disponen de un *valor de cambio* mayor para establecer vínculos conyugales. En efecto, sus parejas masculinas no se acumulan homogámicamente entre los maestros, como hemos señalado, sino que cubren un amplio frente de sectores ocupacionales. Por el contrario, los maestros varones utilizan preferentemente (dos de cada tres así lo hacen) a sus compañeras de profesión cuando de fundar un nuevo hogar se trata. En segundo término, se detecta una tendencia que arrastra a maestros y funcionarios en general a casarse entre ellos, con lo que la mezcla con la población autóctona es muy reducida en los ámbitos rurales. Y este hecho aparece aun más pronunciado en los más jóvenes. Por último y quizá como efecto latente de la recomposición relativa de la profesión en términos de clase social (deslizamiento descendente), los maestros más jóvenes han comenzado a casarse en términos significativos con miembros de las clases trabajadoras. Y por este lado podría originarse una fuente

de tensión más para añadir a los problemas de prestigio que actualmente afectan a la profesión.

En cualquier caso, los estereotipos sociales predominantes en el hábitat rural y semiurbano valoran muy favorablemente la situación económica de los maestros, y ello debido a que lo hacen no tanto a partir de sus salarios individualizados, sino de los recursos económicos globales de la unidad familiar. Tal acontece con las opiniones manifestadas por los padres (F. 32): Nada menos que casi nueve de cada diez consideran que los maestros están suficientemente pagados. Como decía un maestro joven comentando la falta de reconocimiento de su tarea: "(...) todavía está el hecho: mira, qué bien viven los maestros, no hacen nada y cobran y medio año de vacaciones, y la verdad somos un cuerpo muy envidiado, y los que somos así, matrimonios pedagógicos, esos ya para la cruz(...)". La abundancia de matrimonios homogámicos, la recepción de salarios fijos (frente a los ingresos variables o estacionales de muchos trabajos en la sociedad rural), las vacaciones pagadas y el encamar en cierto grado un estilo de vida más urbano estarían en la base de la "envidia" a que aludía este maestro. Desde luego, las valoraciones de unos y otros, padres y maestros, no pueden ser más divergentes, y en muchos casos proceden de lo que para cada grupo representa la profesión en términos de movilidad. Los padres, como más adelante comprobaremos, la siguen viviendo positivamente para sus hijos, ya que en ella cifran expectativas de mejora social, modestas pero alcanzables. Los maestros, por el contrario, examinan la realidad de la situación conforme a las expectativas que a ella les condujeron (esas mismas aspiraciones familiares sobrevaloradas) y expresan una cierta frustración, al menos en lo que a recompensas materiales concierne.

El otro componente de la clase, el prestigio, guarda con su base económica unas relaciones que no son simple ni mecánicas. Las semiprofesiones en particular tienen una mayor dificultad, al configurarse como grupos de *status*, en los que como ya Weber analizó, su situación no viene básicamente determinada por la economía. Además, en el caso del maestro rural, el contexto en el que actúa (desvalorizado culturalmente, a veces demográficamente envejecido, heterónimo del exterior, contradictorio respecto de los objetivos que debe cumplir la escuela) dificulta aun más una consistente definición de su prestigio. Estamos ante un grupo social

que, en líneas generales adopta un *sistema dicotómico* de valoración (Rodman, 1963). En él se yuxtaponen la escala normativa dominante en la sociedad y otra versión adaptada a las particulares condiciones de su posición. Tal y como recoge la tabla P. 51, los maestros colocan su trabajo por debajo de las profesiones que social y objetivamente se estiman altas, bien por la formación requerida, bien por el poder económico y político que suponen (médico, militar, periodista, farmacéutico, veterinario, político). Han empleado, en este caso, una escala universalista y abstracta que recoge los criterios dominantes sobre el prestigio profesional. Pero al enfrentar su actividad con otras de su entorno inmediato, que también pertenecen al mismo segmento *estratificacional* (agricultor, pequeño comerciante, representante de comercio), tienden a sobreevaluar su profesión, por el empleo de criterios *particularistas* que dignifican su posición social.

Hay, por lo demás, una nítida percepción del bloque profesional al que *se* sienten vinculados en términos de *status*, ya que se equiparan a otras *semiprofesiones* (ATS, Asistente Social). Pero hemos de señalar *aquí* ciertas matizaciones que afectan particularmente a las mujeres. Y es que las maestras conceden a su trabajo, al compararlo con otras semiprofesiones, una consideración social menor, según expresa una de ellas: "Tiene poca relevancia social; con el mismo status económico *se* prefiere elegir otra carrera: ATS, Enfermería (...)". Sin duda las mujeres son más sensibles al prestigio porque es ésta una profesión de carácter (social) más femenino, pero con una precaria base que le aproxima en ocasiones al ama de casa, posición respecto de la cual obtiene buena parte de su prestigio la maestra. El acortamiento de la distancia entre ambas denota la debilidad del *status*, sobre todo en medios como el rural, que no tiene de la escuela una imagen bien definida. Por ello, las maestras tienen a veces la impresión de ser meras sustitutas de la madre: "(...) hay veces que me parece —afirma una maestra— que la familia sólo espera de mi, no siempre pero hay momentos que yo pienso que me ven simplemente como una niñera. Una guardena donde el crío que les estorba hay que mandarlo y así se lo quitan de en medio". Palabras que *evidencian* los conflictos en tomo al prestigio presentes en la escuela rural para las maestras. El ascenso social para éstas pasa por su distanciamiento del modo de vida del ama de casa (y por tal razón las maestras casadas trabajan fuera del ho-

gar, aún cuando sus maridos también trabajen, en mayor proporción que las mujeres de maestros que no son maestras: Ver P. 115); pero las expectativas del medio presionan para que, en ocasiones, su tarea se acerque a la de la madre de familia, con lo que se tendría conciencia de no haber recorrido apenas trecho en la escala de prestigio. Efectivamente, los padres encuestados (en su mayoría mujeres) prefieren para sus hijos más pequeños (hasta los 7 años) maestras, que sustituirían así a la madre; a partir de una edad en que la labor de guardería decrece y se valoran más los conocimientos a impartir (de ocho años en adelante), prefieren a los maestros varones (F. 31). De ahí que las maestras estimen más otros trabajos semiprofesionales, pero que se desempeñan en esferas diferentes a la de la socialización infantil. Y no se trata, como ya hemos visto, de desventajas materiales, sino de la desigual consideración social de profesiones (en cuanto a requisitos) equivalentes. Desde tal perspectiva, podna pensarse que estas mismas mujeres que han accedido al magisterio optarían, caso de haber podido, por una actividad que con un rango académico similar otorga un prestigio social algo más elevado, o quizás más definido.

La estima de que goza una profesión, por lo que tiene de componente subjetivo, depende estrechamente de las referentes que en cada ocasión se utilizan. Ello hace del prestigio una propiedad muy dinámica, en estrecha relación con una diversa serie de factores. Globalmente (P. 52), los maestros creen que la evolución de la consideración social de su profesión, en los últimos veinte años, se caracteriza por haber disminuido. Tres de cada cinco opinan así, por tan sólo uno de cada cinco que piensa, por el contrario, que ha aumentado. Esta visión más optimista aparece preferentemente entre maestros varones de más edad, mientras que los jóvenes y las mujeres evalúan negativamente su evolución. Otros trabajos han arrojado resultados no muy diversos de los nuestros (Revisa de *Educación*, p. 212). ¿A qué obedece este fenómeno? En primer lugar, es revelador que los más expuestos a la pérdida de prestigio resultan ser los mismos grupos —mujeres y jóvenes— que más alto se sitúan en términos de clase social subjetiva y se sienten mejor pagados. De tal aparente contradicción nos es factible extraer diversas consecuencias: Primero, la existencia de un doble sistema valorativo, que juzga la adscripción a la clase social en virtud del camino recorrido desde el origen social de partida (y el correlativo nivel de expectativas) hasta el actual desempeño profesional, mientras



que establece el prestigio de modo que refleja los estereotipos y prejuicios imperantes en el medio rural.

Segundo, que son sectores que bien por tradición (mujeres) o por expectativas (los jóvenes, que proceden en mayor número de ambientes más modestos) los que se ven sometidos a mayor frustración al contrastar la imagen idealizada y la realidad cotidiana de la profesión, la notable estimación subjetiva de haber ascendido socialmente y la reducida consideración social que reciben. Además, en el caso de los más jóvenes el magisterio ya no es una fuente segura de *status*, puesto que la ampliación de las oportunidades educativas ha originado aspiraciones más elevadas que no sacia una semiprofesión, a la que se incorporan, cada vez más, miembros de la clase trabajadora. Esta ampliación por abajo de las cohortes de maestros más recientemente incorporados a la profesión, puede estar también cambiando los juicios sociales imperantes en el medio rural, que establecían el oficio de maestro como una salida **promocional** apropiada para los hijos de estratos no manuales. Y aunque en términos ocupacionales estos maestros más jóvenes pueden haber mejorado en relación con la situación familiar de partida, no encuentran luego el reconocimiento social esperado como consecuencia de la movilidad social sufrida. En fin, un factor nada desdeñable es la presión que los padres ejercen sobre los maestros —en la medida en que tienen alguna confianza en la escuela como cauce de promoción—, que les lleva a intervenir en sus competencias y a poner en discusión una autoridad que en los más jóvenes y mujeres es más frágil (Petracchi, 1976, pp. 33 ss). Por el contrario, los de más edad han asistido a una doble "elevación" de su trabajo: Aumento de los requisitos de la formación inicial (ahora universitario, frente a la más corta que ellos siguieron) y apropiación de un tramo de enseñanza que era propio del antiguo bachillerato. Esto, unido a mejoras salariales a lo largo de un mismo recorrido biográfico, permite suponer que para ellos ha habido una ampliación del prestigio. Una identidad profesional más coherente, con el consiguiente grado más elevado de satisfacción en el oficio (P. 10, P. 11), les hace también menos vulnerables a las interferencias externas sobre la valoración subjetiva de su posición.

La opinión de los padres es crucial para la concreta definición del prestigio del maestro, ya que ellos son los que proporcionan la imagen más directa del reconocimiento social otorgado. En **princi-**

pio, su valoración (F. 22) es ligeramente más favorable que la de los enseñantes, dado que son menos (casi dos de cada cinco) los que piensan que ha disminuido el prestigio de los maestros, mientras que la mayoría estima que ha aumentado (dos de cada cinco) o ha permanecido igual (uno de cada cinco). Pero en el fondo encontramos un dualismo importante (proporciones similares que se manifiestan en direcciones opuestas), que se debe a la ambigüedad de la actitud de los padres frente a las nuevas responsabilidades transferidas a los maestros en la socialización de sus hijos. De hecho, en la escuela han confluído dos procesos contradictorios sobre los que descansa la evaluación de los padres: De un lado, la proclamación de la institución como la encargada de impulsar la mejora social por medio del cultivo de las cualidades psicológicas de cada sujeto; de otro, la creciente conciencia de que no es la única (ni principal) instancia capaz de cumplir con tal misión. Según que el acento recaiga en un modo u otro de percibir la escuela, las consecuencias resultan ser decisivas para el prestigio del maestro. Lo que viene a suceder es que los padres no separan del todo ambas concepciones, y de ahí la permanente ambivalencia con que se refieren a todo lo concerniente al maestro. Y así, aun cuando en la práctica todas las familias procuran para sus retoños una escolaridad más larga y tutelada que la que tuvieron los padres, sin embargo confiesan que no es en la escuela donde radica ni la influencia mayor sobre los niños (profesores y televisión tendrían una efectividad similar: F.15), ni la principal acción educadora (que recaena, en primer lugar, en la familia: F. 7). Tampoco el éxito en la vida se asocia con las consecuencias más visibles y causantes de ansiedad familiar, cual son las notas, sino con la inteligencia, la suerte y la propia familia de pertenencia (F. 12), como se analiza en el capítulo IV (Ortega, 1989).

Planteada en estos términos, la imagen social que los maestros reciben de los padres, intrínsecamente contradictoria, no puede por menos que contribuir a construir una identidad profesional progresivamente difusa y carente de apoyos sociales. Es más, estaría emergiendo una cierta oposición entre escuela y familia (con los previsibles conflictos derivados para la primera), que contribuiría en no pequeña medida a desvalorizar el trabajo del maestro y a la ausencia de gratificaciones psicosociales. Sucede entonces lo que nos decía un maestro: "(de) esas compensaciones morales que uno

espera recibir de compañeros, padres o alumnos, nada recibe. Es una erosión fuerte". Es congruente, por tanto, que una mayor presencia familiar en la escuela vaya acompañada de un debilitamiento del **status** docente.

Todo ello estaría llevando a un relativo aislamiento social y cultural del maestro, justamente en un contexto en el que se proclama –idealmente, por supuesto– la apertura de la escuela a la comunidad (que se materializa formalmente en los Consejos Escolares). El efecto producido en el maestro es de repliegue a la intimidad para compensar las carencias del mundo exterior. Para expresarlo con palabras de uno de los afectados: "Autosatisfacción o **autogratificación**, de acuerdo. Gratificación externa, cada día menor. La Administración cada día valora menos la tarea, yo es que creo que no le importa mucho eso de la educación, no saben qué es eso. La sociedad, vamos padres, pienso que en los padres se está produciendo un proceso de cambio bastante acelerado. Había un momento en que al maestro se le veneraba, no se le amaba, pero sí se le veneraba; ha habido un tiempo en el que creo ha habido un desprecio total y absoluto, y ahora tal vez se está empezando a vislumbrar un poco la valoración de la tarea, no digo de la persona, en todo caso de la tarea. La sociedad en general yo creo que sigue sin creer en la rentabilidad económica de la educación, y como parece ser que los valores fundamentales hoy son los valores económicos, pues sigue sin valorar la función, por tanto al que ejecuta la función. Satisfacción por ese campo, poquita, poquita".

Es indudable que estamos ante un retraimiento del optimismo educativo de la década de los setenta, lo que tiene su correlato en una devaluación del oficio de enseñante. Si pensamos que tal optimismo ha sido interiorizado por los maestros (ya fuera por lo que suponía de realce de la actividad que venían desempeñando, ya porque su socialización tuvo lugar dentro de ese clima positivo), tienen necesariamente que considerar rebajada su posición y **desdibujados** los perfiles del oficio. Es sobre todo la falta de recompensas simbólicas (si bien las recompensas económicas tienen ya un nada desdeñable significado simbólico de reconocimiento de una profesión), lo que está detrás de la caída de su prestigio y de buena parte del malestar docente.

El conjunto de rasgos que configuran la **clase social** del maestro tiene derivaciones importantes en la composición estructu-

ral de la profesión. Así y en primer lugar en la *mayoritaria afluencia de mujeres* a la misma. Algunas razones del fenómeno se han esbozado en el capítulo precedente desde una perspectiva histórica; pero no se agotan con ella todos los perfiles del hecho, tal y como nos lo revela, en primer lugar, la desigual presencia femenina según el tipo (**rural** o urbano) de escuela. Ciertamente, la característica general para la sociedad española (en sintonía con otras de nuestro entorno: Petracchi, 1976, p.1 46) es que las tasas de mujeres maestras superan siempre a las de hombres, según recoge la tabla 1. Ahora bien, esta feminización debe ser analizada según tres tendencias bien definidas: (1) La presencia de mujeres es más elevada en la enseñanza privada que en la pública. No solo por la actuación de Ordenes religiosas femeninas en aquel sector, sino por el subempleo que en él se ha dado, con salarios inferiores a los de la escuela pública, que atraían preferentemente a grupos que, como el de las mujeres, tienen ofertas laborales más reducidas. (2) Un progresivo, claro y poderoso incremento de los efectivos masculinos durante la década de 1970. La reforma que supuso la Ley General de Educación, con la absorción del bachillerato elemental por la E.G.B. y un sensible aumento de las retribuciones, junto con la incorporación a la enseñanza media y universitaria de ciclo corto de gesntes modestas, hicieron derivar hacia el magisterio proporciones más cuantiosas de hombres; pero en ningún caso las mujeres dejaron de ser más de la mitad del total de efectivos. (3) A partir del curso 1981-82 se alcanza un *punto crítico* que va a suponer la inversión de la tendencia precedente y un crecimiento mayor de las tasas de mujeres, situándolas de nuevo en un nivel similar al que ofrecían a principios de los setenta, particularmente en los centros públicos. Unas mayores oportunidades de incorporación a estudios universitarios de ciclo largo, la erosión del prestigio de la profesión a que nos hemos referido más arriba, la crisis económica con sus efectos más sensibles para la incorporación de mujeres a otras profesiones más cualificadas podrían explicar este último proceso.

Algunos de los postulados que acabamos de establecer pueden ser igualmente válidos para el profesorado de zonas de estructura básicamente rural, aunque hay en él singularidades notables que debemos explicar. La tabla 2 recoge los datos relativos a **Castilla-La Mancha** (similares, en gran medida, a los que caracterizan a otras zonas más **rurales** como Extremadura, Andalucía y Aragón;

TABLA 1. Evolución del profesorado de EGB, según tipo de enseñanza y sexo

Curso	Total		Enseñanza pública		Enseñanza privada	
	Total N	Hombres % Mujeres %	Total N	Hombres % Mujeres %	Total N	Hombres % Mujeres %
1970-71	144.731	36,1 —	99.400	40,6 —	45.331	26,2 —
1974-75	183.844	42,1 57,9	104.517	44,4 55,6	79.327	38,9 61,1
1975-76	198.668	42,4 57,6	113.975	45,4 54,6	84.683	38,3 61,7
1976-77	197.706	42,6 57,4	115.938	45,4 54,6	81.768	38,5 61,5
1977-78	202.988	42,4 57,6	122.792	45,6 54,4	80.191	37,3 62,7
1978-79	205.960	42,3 57,7	127.314	45,5 54,5	78.646	37,1 62,9
1979-80	205.550	42,7 57,3	128.718	45,4 54,6	76.832	38,1 61,9
1980-81	211.074	41,6 58,4	130.954	44,7 55,3	80.120	36,5 63,5
1981-82	214.391	41,6 58,4	133.576	44,6 55,4	80.815	36,6 63,4
1982-83	216.047	40,7 59,3	136.012	43,6 56,4	80.035	35,8 64,2
1983-84	219.023	40,0 60,0	140.004	42,7 57,3	79.019	35,2 64,8
1984-85	221.071	39,3 60,7	143.346	41,8 58,2	77.725	34,8 65,2

(Incluye directores, profesores de ocio y otro personal docente comunes a E. Preescolar, EGB, EPA y E. Especial)

Fuente: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, series de varios años. Elaboración propia.

LA PROFESION DE MAESTRO

TABLA 2. Evolución del profesorado de EGB en Castilla-La Mancha, según tipo de enseñanza y sexo

Curso	Total			Enseñanza pública			Enseñanza privada		
	Total N	Hombres %	Mujeres %	Total N	Hombres %	Mujeres %	Total N	Hombres %	Mujeres %
1978-79	8.077	46,9	53,1	6.582	49,0	51,0	1.495	37,9	62,1
1979-80	7.912	47,4	52,6	6.411	48,8	51,2	1.501	37,3	62,7
1980-81	7.852	47,7	52,3	6.399	50,6	50,4	1.453	35,0	65,0
1981-82	7.895	49,1	50,9	6.322	51,7	48,3	1.573	38,9	61,1
1982-83	7.897	43,7	51,3	6.389	51,2	48,8	1.508	33,2	61,8
1983-84	7.973	43,2	51,8	6.451	50,7	49,3	1.522	37,5	62,5
1984-85	8.046	47,6	52,4	6.526	50,1	49,9	1.520	36,9	63,1

Fuente: INE, *Estadística de la enseñanza en España*, varios años. Elaboración propia.

divergentes de otras áreas más industrializadas o con un importante sector servicios cual sucede en Cataluña, País Vasco, Asturias y Galicia en el norte peninsular y Madrid en el centro). Un primer aspecto diferencial es que las tasas de hombres y mujeres están equilibradas en los medios más rurales, acercándose cada grupo a la mitad del total. Si nos fijamos en el tipo de enseñanza, en la pública tiene lugar un progresivo incremento de los hombres hasta el punto de representar, en los años ochenta, un porcentaje mayor que el de las mujeres. La particularidad del hecho radica en diversas variables de la estructura social agraria y la función otorgada dentro de ella a la escuela. En concreto y para Castilla-La Mancha, el cuadro de sus indicadores demográficos y económicos nos la muestra como un área deprimida, con tasas negativas de crecimiento (FOESSA, 1983, pp. 31-34), lo cual sitúa a sus gentes en condiciones paradójicas a la hora de utilizar las vías meritocráticas. La expansión educativa y la generalizada creencia en la igualdad de oportunidades se enmarcan aquí en un medio falto de recursos económicos y de expectativas, que se agrava aún más por la carencia de centros universitarios de ciclo largo en las diferentes provincias (nos referimos, claro está, al periodo de socialización de los maestros encuestados). En consecuencia, a la hora de hacer efectiva la ideología meritocrática, la opción más accesible era la propugnada por la vieja mentalidad rural que en el magisterio veía —y sigue viendo— un camino seguro de promoción. La situación no ha afectado en igual manera a hombres y mujeres. El impulso a la movilidad ha tenido siempre una mayor incidencia en los hombres, necesitados para su identidad de logros sociales que, por lo general, no se esperan de la mujer. Al cifrarse ahora estas adquisiciones en una "carrera", a la que se accede por medio de estudios, se recurría a la que posibilitaban las condiciones materiales y las referencias culturales del grupo familiar. Ello explicaría que los móviles más aducidos por los maestros para la elección de estos estudios se condensan en limitaciones económicas y geográficas que impedían cursar otras carreras más largas (P.9). En definitiva, entre los hombres se sigue acudiendo al magisterio, en una alta proporción, porque no se puede hacer otra cosa (Varela, Ortega, 1984, p. 69).

De todos modos, el desencantamiento que empieza a cundir entre las clases populares sobre los escasos efectos promocionales de la educación escolar, contribuye al cambio de la tendencia, no-

tándose en los últimos años una vuelta al predominio femenino en todos los frentes de la enseñanza básica. La información obtenida en nuestra investigación, referida al curso 1986-87, permite corroborar mejor esta hipótesis, en la medida que son los cohortes de maestros más jóvenes las más nutridas por mujeres (P.1, P.113), retornando así a proporciones similares (cuando no superadoras) a las que se dan entre los maestros de más edad. Por tanto, el crecimiento masculino de la profesión en la década de los setenta es un fenómeno coyuntural, debido a las razones ya apuntadas, que actualmente se encuentra en retroceso por la vigorización de la tendencia secular a construir la profesión como más apropiada para las mujeres. Habrá que observar, sin embargo, la consecuencia que para el magisterio tendrá la implantación de una Universidad en la región, al paliar algunas desventajas culturales que venían derivándose del hábitat.

También está activo otro componente tradicional, cual es el carácter rural de la profesión. Un *ruralismo doble*, ya que el origen geográfico y la socialización de los maestros suele corresponder a zonas agrarias, y porque es en las comunidades rurales donde el oficio cuenta con una estima mayor como medio para la promoción social de los individuos que lo desempeñan. El hecho es particularmente apreciable al referirlo a los maestros rurales, pues en ellos convergen con toda su fuerza los dos rasgos mencionados. El resultado es un *particularismo* geográfico y social conspicuo. Conforme a los datos de nuestra encuesta, tres de cada cuatro maestros trabajan en la misma provincia en donde han realizado sus estudios (P. 111). Por tratarse de grupos sociales de economías modestas, radicados en provincias en las que no ha habido movimientos de inmigración, es legítimo deducir que estos maestros han nacido, vivido y estudiado en la misma provincia en la que trabajan. Que sean más hombres que mujeres quienes cumplen con esta peculiaridad, es una nueva prueba que corrobora nuestra hipótesis de que el ambo de los primeros al oficio tiene que ver, sobre todo, con dificultades económicas y aspiraciones promocionales que convierten al magisterio para muchos en una *vía académica de rango inferior* y en una *profesión por exclusión*.

Singulares también que unode cada cinco maestros trabaja en la actualidad en la localidad en que nació (P. 112). El fenómeno se da, sobre todo, en los maestros que ejercen en núcleos semiurbanos



o urbanos, y en mayor medida en los que tienen más de cuarenta años. Las características de este familiarismo hemos de situarlas en vanos niveles: Al presentarse entre los estratos mencionados, cabe entender que esta endogamia localista es propia de personas que han alcanzado ya una cierta estabilidad profesional y social en poblaciones que poseen estándares vitales congruentes con el nivel de expectativas de la clase social a la que pertenecen. Por el contrario, los más jóvenes están sometidos a un nomadismo que busca la definitiva consolidación en lugares menos rurales. Igualmente es posible afirmar que esta coincidencia en un mismo espacio social de origen y profesión se debe a intereses económicos familiares que requieren de la presencia del maestro al Frente de ellos: "Muchos han hecho esta carrera —dice un maestro— porque no quieren salir de sus casas para atender sus propios negocios agrícolas". En este caso es lógica la ausencia de los más jóvenes de sus localidades de origen, ya que proceden en mayor grado de familias modestas sin propiedades, así como de las mujeres, que prácticamente casi nunca gestionan los negocios agrarios. Por último, no ha de soslayarse una razón más compleja y que tiene que ver con el perfil psicológico de la profesión: Es cierto que las particulares condiciones de trabajo exigen y producen rasgos infantilizadores, con los inevitables efectos de falta de adquisición de una identidad personal suficientemente autónoma y la consiguiente dependencia del marco familiar como garantía de seguridad. Lo que llevaría a que, como afirma un maestro, "Hay mucha gente (en la profesión) que no se sabe defender por sí misma". Y por ende en tales casos se busca el apoyo permanente del clan familiar y localista, único capaz de asegurar la sobreprotección que requiere una persona cuya socialización no ha culminado en la construcción de una personalidad plenamente autónoma.

Añadamos a lo anterior el clima social de los pueblos, proclive a reconocer en esta profesión un buen instrumento de ascenso personal. Hay aquí un rasgo de la mentalidad social sobre el que no se ha hecho suficiente hincapié. Y es que si bien al maestro no se le ve prioritariamente como un agente capaz de llevar a cabo una labor de promoción global sobre la población infantil, ello no es óbice para que en la profesión se condensen algunos de los proyectos de mejora que para sus hijos elaboran los padres. Es por esta razón que a nueve de cada diez padres encuestados (F. 13) les

gustaría que alguno de sus hijos fuera maestro, lo que ha de traducirse en que el medio familiar coloque, en el horizonte de expectativas de sus hijos, a los maestros como grupo de referencia. A pesar de que estos mismos padres piensan, como hemos señalado, que la escuela no es el primer factor influyente en la educación o que su efecto es equiparable al de la televisión; que al maestro no le corresponde cambiar la sociedad (F.9), y que es la familia la instancia ciertamente decisiva en el porvenir de los hijos. Todo lleva a pensar que los padres ven en el maestro una posibilidad, económicamente alcanzable, para dotar a sus hijos de una posición de mayor rango, pero simultáneamente tienen poca confianza en la acción educadora de los maestros. A éstos se les ve superiores, pero no se les reconoce superioridad alguna –respecto de los padres– en el terreno socializador. La escuela, en los medios rurales, se continua viendo como una institución a la que el niño tiene que ir obligatoriamente, pero poco más. En consecuencia, la familia neutralizaría los posibles efectos positivos de la escuela, conservando en sus manos la casi total responsabilidad como agencia socializadora. Por donde encontramos, en este recelo hacia la escuela por parte de los padres, una fuente más de *inconsistencia* para el *status* del maestro, por cuanto el mismo no dimana de lo específico de su rol, sino de lo que tiene de *anticipación* de una eventual promoción individual para los hijos. En el maestro no se reconoce lo que hace, sino lo que *representa*; no se le estima en virtud de sus prácticas, sino según un patrón abstracto en el que estereotipos y proyectos de futuro se unen, y en cuya unión apenas cuenta el maestro real.

### 3. Inadecuado capital cultural

Cuanto llevamos analizado sobre la clase social, el prestigio y el ruralismo del maestro tiene consecuencias determinantes sobre su equipamiento cultural. Porque las específicas condiciones de adscripción y desempeño profesionales tienen como resultado que el capital cultural a su disposición dependa, casi exclusivamente, de lo adquirido académicamente. Su cultura, en definitiva, no es otra que la que le proporciona su paso por el sistema de enseñanza. El contexto social de los maestros rurales, sometido a un intenso proceso de *entropía* cultural (Pérez Díaz, 1987), sitúa a aquéllos entre

dos grupos de referencia, la familia y la institución escolar; el primero inconsistente e incapacitado culturalmente, el segundo inculcador de una cultura urbana insuficiente y devaluada.

Por lo que concierne a sus familias, los maestros *proceden abrumadoramente de medios privados de cultura académica* (P. 117): Un cuarto de ellos tienen padres sin ningún tipo de estudios (probablemente analfabetos), y más de la mitad son hijos cuyos padres sólo han ido a la escuela primaria. Padres con estudios superiores sólo hay algo más del 2 por 100, y con estudios medios (Magisterio, Peritos, ATS y Bachillerato Superior) apenas alcanzan a ser la décima parte. Y estas proporciones son, en todos los casos, más desfavorables cuando se trata de las madres. La representación de los hijos de maestros en la profesión es muy reducida (un 5 por 100 para el padre y un 3 por 100 para la madre), acorde con la baja tasa de reproducción *endogámica* que caracteriza al oficio. Pero conviene introducir en esta afirmación una precisión importante: Si bien es verdad que los actuales maestros descienden en baja cuantía de otros maestros, sin embargo en el entorno familiar se da una presencia más nutrida de enseñantes primarios (P. 119, P. 120). Así, la mitad de los encuestados tiene algún familiar que se dedica o se ha dedicado al oficio, abundando especialmente los parientes colaterales (hermanos, tíos y primos). En particular, son las maestras y los de más edad quienes en mayor medida cuentan en sus familias con parientes dedicados al magisterio. Por donde encontramos una corroboración más del deslizamiento de la profesión hacia estratos de extracción más modestos (entre los jóvenes abundan menos los familiares maestros), y de la profunda impronta femenina de la misma (que actúa acumulativamente en las familias en donde ya hay maestros, proyectando las motivaciones de las chicas hacia un trabajo considerado idóneo para la mujer). Ahora bien, una vez que se logra el acceso a la profesión, se despoja de parte del atractivo —al menos en términos de movilidad— para los hijos. Por último, la alta tasa de hermanos maestros (significativa *destacadamente* entre los de edad media, socializados en el período de prosperidad que fueron los años sesenta y parte de los setenta) nos indica que, en efecto, la carrera de maestro atrajo extraordinariamente a hijos de gentes modestas que vieron en ella una rápida, económica y tangible vía de ascenso social.

Las particularidades familiares hacen emerger la estrecha *heteronomía cultural* del magisterio respecto de las instituciones

de enseñanza destinadas a su socialización profesional. En otras palabras: Que para una buena parte de los enseñantes de este nivel, no hay otra dotación cultural que la que se adquiere en el circuito escolar que conduce a la titulación pertinente. De ahí que la trayectoria académica seguida tenga, mas que en otras profesiones, consecuencias radicales, en la medida que la acción educativa que se les encomienda (que, a su vez, será el único estímulo cultural para amplios sectores de la sociedad) depende de las adquisiciones propias de la formación escolar recibida.

Es innegable que la imagen social de la profesión y el destino ~~político~~ que se le atribuye configuran las instituciones educativas específicamente a ella reservadas (Ortega, 1987). Porque a un trabajo escasamente reconocido y que se proporciona a personas de modestos orígenes, no puede por menos que corresponderle una endeble formación. La cicatería académica a la hora de preparar a los maestros interviene, a su vez, en la creación de un cuerpo de agentes sociales con expectativas intelectuales reducidas (a veces frustradas) y un recortado horizonte cultural. Como hemos puesto de relieve en otro lugar (Varela, Ortega, 1984, pp. 66 ss), a las Escuelas de Magisterio concurren alumnos cuya trayectoria se caracteriza por la discreción en sus previos resultados escolares. Lo que nos permite inferir que, en la distribución de los alumnos por las diversas redes del sistema de enseñanza, al magisterio, por lo general, le tocan en suerte los menos brillantes. Entre los maestros existe una clara conciencia de este carácter residual de su formación, ya que como afirma uno de ellos: "Yo recuerdo que en el colegio donde estaba (como estudiante), a los alumnos que normalmente no sacaban una nota muy elevada los dirigían, si querían seguir estudiando, (a) que fuesen a la Escuela normal, y según las capas sociales a que pertenecían, así se les encaminaba a estos estudios". De manera que origen social, biografía escolar y estructura de las Escuelas de Magisterio vienen a reforzarse mutuamente en el empeño por mantener en la mediocridad al circuito que sirve para hacer efectiva (reproduciéndola) la igualdad (desigualdad) de oportunidades.

En el tramo previo a su ingreso en la Escuela de Magisterio, los maestros que trabajan en ámbitos rurales como el castellano-manchego han seguido un itinerario marcado por las condiciones de su adscripción social y espacial: Estrecha dependencia de la en-

señanza pública en el ciclo primario o básico y una mayor tutela de la enseñanza privada en el bachillerato (conforme a la generación de expectativas más elevadas en los padres a medida que se aproxima el ingreso en la Universidad y a la percepción de la enseñanza "de pago" como mejor y por lo mismo más adecuada para que sus hijos puedan acceder a los estudios superiores). Según nos revelan los datos de la encuesta (P. 122), un poco menos de las tres cuartas partes de maestros han frecuentado la escuela pública primaria, mientras que en bachillerato se mantiene en el mismo tipo de enseñanza un poco más de la mitad del total debido al corrimiento de una parte de ellos hacia los centros privados. A la hora de pasar a los estudios de magisterio, se retorna nuevamente a las instituciones públicas, que, ciertamente, son las únicas existentes en el marco geográfico de la región. Hay que subrayar, en este punto, un fenómeno muy revelador del funcionamiento de la enseñanza privada, cual es que tiende a actuar discriminativamente en virtud del origen, ya que todo señala que a los que son modestos por nacimiento (y además por rendimiento) se les dirige a salidas que vienen a confirmar su punto de partida.

Una de las creencias muy difundida en los últimos tiempos es que, con la crisis de empleo de los titulados superiores, ha tenido lugar una significativa modificación de la composición académica del magisterio. A él habrían acudido licenciados que no encontraron otras opciones laborales más congruentes con sus estudios. Esta hipótesis, de confirmarse, supondría una sustancial elevación de la cualificación de los docentes primarios, sin habérselo propuesto el sistema educativo. La conjetura es, desde luego, falsa para ámbitos sociales de marcado carácter rural. Tan sólo un 1 por 100 de los maestros de Castilla-La Mancha tiene completamente terminados estudios superiores del ciclo largo (P. 118). Por tanto, el capital cultural (escolar) absolutamente predominante es el correspondiente al facilitado por las Escuelas de Magisterio. Dado que una alta proporción (dos quintas partes) de maestros lo son por el Plan de 1950 (P. 13), que no requería más que del bachillerato elemental como condición para el ingreso en las entonces llamadas Escuelas Normales, la formación inicial de esta cohorte es reducida y de contenidos desfasados y muy ideologizados. Pero aunque los que han estudiado por el Plan de 1971 han dispuesto de un periodo más largo de formación, en virtud del carácter universitario (de ci-

clo corto) de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, no han tenido posibilidad de recibir unas enseñanzas de mejor calidad, ya que las mismas se nutrían de materias incoherentes y, en muchos casos, de dudosa entidad científica o cultural. La permanente y vigorosa tendencia *histórica* a reservar al maestro uno de los circuitos escolares mas residuales (Ortega, 1987) dice mucho acerca de la función a que se les destina. Y, desde luego, la evolución en los Últimos tiempos no se ha quebrado, y dista mucho de que se enmiende si no es por medio de una reforma capaz de sustantivar la formación de estos profesionales (Ortega, 1990).

Los maestros, sin embargo, son muy conscientes de las carencias de su preparación y de los recursos culturales de que disponen. En efecto, *algo más de la mitad de los encuestados es partidaria de que los estudios de magisterio superen los tres años que duran en la actualidad* (P. 17). Opinión ésta mas generalizada entre los hombres y los más jóvenes. Igualmente se muestran *disconformes con las Escuelas de Magisterio* como instituciones adecuadas para su preparación (P. 18): Estas son aceptadas solamente por un tercio, mientras que más de la mitad señala *una Facultad Universitaria específica como centro idóneo para impartir tales enseñanzas; opinión que comparten en mayor medida los maestros varones y más jóvenes. Se trata, en suma, de una mentalidad crítica fuertemente arraigada entre los maestros hacia la red que les ha reservado el sistema de enseñanza para su entrenamiento profesional. Desean, además, equiparar éste con el destinado al resto de docentes, sacando así, al menos en lo que se refiere a prerrequisitos, la profesión de su posición subordinada en el conjunto del sistema educativo. Esta aspiración no puede interpretarse como debida –primariamente– a valoraciones subjetivas en torno al status del maestro respecto del otorgado a los demás docentes (agravio comparativo), sino como consecuencia de una necesidad real vivamente sentida. Es por ello que ante la falta de respuesta oficial a su incongruente formación, estos enseñantes (no se olvide que la percepción del hecho es más intensa entre los mas jóvenes, lo que indica el alto grado de frustración que producen la actual configuración de las Escuelas de Magisterio) buscan salidas personales para compensar las carencias de las que parten. Un número significativo de ellos estudia cursos académicos (P. 12), algunos de los cuales son universitarios (P. 14). Y si bien es cierto que prolifera el seguimiento de actividades organizadas por los*

**CEPs**, no lo es menos que los maestros recurren a otras vías no oficiales para mejorar su formación. Debe tenerse en cuenta que se trata de personas que viven en núcleos de población que no facilitan –por no existir centros apropiados– ni estimulan la superación cultural y profesional, lo que indica la importancia de la **desustancialización** de la formación inicial, la conciencia de que ella se tiene y el alto grado de disponibilidad y expectativas de los afectados para compensar y perfeccionar el capital cultural recibido.

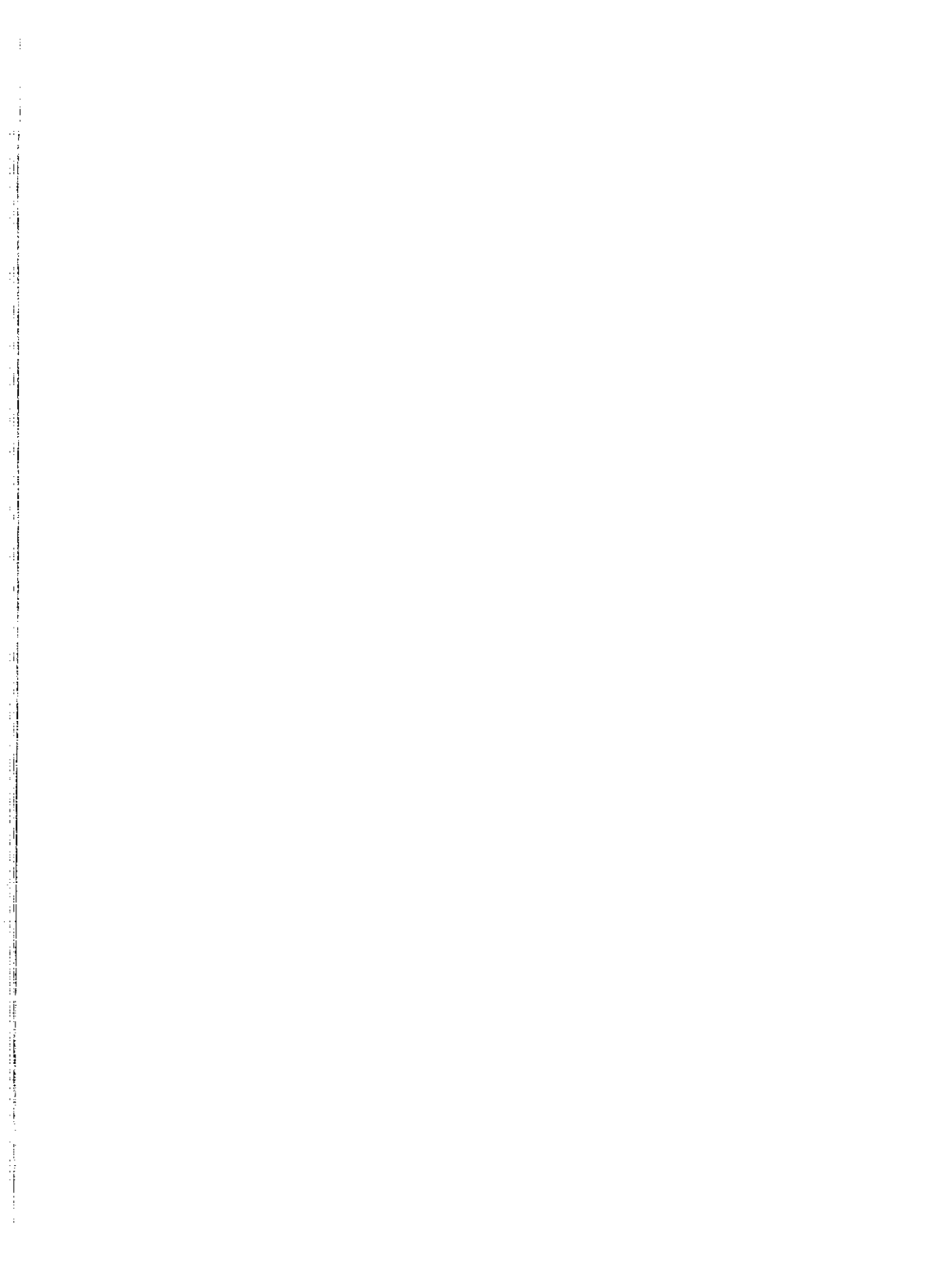
En definitiva, las deficiencias y carencias culturales del sistema para con los maestros les conduce a situaciones paradójicas: **A** la baja calidad y marginalidad de las instituciones en que se vienen formando, se le superpone después la mentalidad profesional (**realísima**, por lo demás) surgida de la experiencia de las propias insuficiencias, lo que devalúa la posición del maestro desde dentro y le coloca en condiciones subjetivas de cierta impotencia para actuar en medios caracterizados por la ambigüedad hacia su persona y tarea. Y si se pretende remontar las desventajas mediante el recurso a la vía individual de acceder a otros estudios, no sólo no se le van a reconocer (particularmente si esos estudios no están sometidos al control de las instancias que en cada provincia son competentes en educación básica), sino que por los obstáculos considerables que se interponen en los ámbitos **rurales** y semiurbanos para perseverar en cursos reglados, no es infrecuente que el intento culmine con el abandono de los estudios y la consiguiente frustración.

El ciclo cultural, para los maestros, se cierra y completa estableciendo una aproximación equilibradora entre origen y fin, entre condiciones de partida y dotación de salida, entre a quiénes atrae la profesión y para quiénes se reserva fundamentalmente. Salir de la pobreza cultural para llegar a una cultura devaluada no es resultado fortuito, sino que responde a intenciones que hay que situar en la esfera de la dominación social. Porque se trata de **responsabilizar** de la educación primaria –primera y única a la que accederán las clases modestas y de la que depende casi en exclusividad cualquier logro posterior en comunidades como las rurales– a **enseñantes** que ni por adscripción social ni por adquisición escolar cuentan con un sólido equipamiento cultural. La complementanidad entre el modesto **origen** y la modestia –o abierta pretensión de que sea así– de su cultura debemos situarla en un proyecto (político) de contención y mantenimiento de la desigualdad gracias al **mecanis-**

mo que se ha institucionalizado para realizar (solo formalmente) la función **contraria**.

Las posibilidades que la escuela es capaz de ofrecer, a tantos niños cuyo único medio de cultura reside en ella, dependen en su materialización de las cualidades que reúnen sus maestros. De ahí que la cantidad y la calidad de la formación de éstos sea la mejor prognosis del destino –al menos cultural– que aguarda a quienes, además, están social y económicamente desfavorecidos. No puede sorprender que, ante las condiciones que rodean al maestro, la extensión del sistema de enseñanza en la sociedad española no haya supuesto una ampliación sustantiva de las oportunidades vitales. Un síntoma muy significativo es que las aspiraciones puestas en la educación empiezan a debilitarse y a ser sustituidas por una visión más fatalista del porvenir. Obviamente esta mentalidad se ha propagado entre quienes por su extracción social necesitan creer en y utilizar la igualdad de oportunidades si desean superar las determinaciones de la herencia. De suerte que en estos estratos sociales el mito de la educación ha dejado paso a otros que cifran en la herencia (familiar), en las influencias (FOESSA, 1983, P. 111), en la inteligencia como factor diferenciado del resultado escolar y en la suerte (P. 64, F. 12) el destino individual. Consecuencia inevitable de un previo optimismo pedagógico subvertido por una realidad pedagógica de la que faltan los más firmes fundamentos.





## CAPITULO III

# ESTILOS DE VIDA

Pertenecer a una determinada posición social y profesional tiene su lógica continuidad en las prácticas, usos y costumbres que conforman la vida cotidiana. De hecho, estas dimensiones se complementan, de manera que mientras la adscripción viene a ser un rasgo estructural, los modos de vida son la vertiente dinámica que desarrolla y llena de contenido la posición social. Son estos modos concretos de existencia en los que la sociedad global se concreta en submundos específicos, con horizontes referenciales accesibles. Es también en virtud de esta cotidianeidad como más cabalmente se entiende y percibe la identidad social y profesional merced a los apoyos sociales recibidos.

De todos los aspectos que se refieren al maestro, éste es, indudablemente, el más desconocido, siendo, sin embargo, uno de los que tiene repercusiones más **determinantes** para el oficio. Tal aserto es particularmente válido si hablamos del maestro de poblaciones rurales. Efectivamente, pocos oficios como el suyo están más *expuestos* a la observación -cuando no intervención- de múltiples factores sociales. En ámbitos de población pequeños y medios, es más **fácil** "saber" de manera inmediata no sólo lo que se hace en el aula, sino también cuanto ocurre fuera de ella. Lavida privada, una característica profundamente urbana, dista mucho de ser una realidad en las comunidades **rurales**, de manera que poco escapa a la "mirada" del grupo dentro del que discurre la vida del maestro. Ciertamente, esto sucede asimismo en otras profesiones que actúan en el mismo medio, pero la influencia que ejerce sobre ellas es de naturaleza bien distinta a la que produce en los docentes. En la medida que la responsabilidad educadora de la familia no se ha **trans-**

ferido plenamente al maestro (y hoy menos que hace unos años), los padres tienden a ejercer un cierto tipo de *tutela* sobre los enseñante~que abarca todo momento y ocasión en los que éstos permanecen visibles para aquéllos.

Algo se ha investigado en otras latitudes acerca de la penetración –cultural y moral– de la escuela como agencia de civilización sobre la familia, pero apenas se han dado los primeros pasos en esta otra dirección, a saber: que allí donde, como en el magisterio, es de difícil preservación la intimidad, la sociedad circundante acaba, por medio de sus controles, modelando las formas de vida de quienes desempeñan el oficio. Ello conduce a un particular tipo de interacción social en el que el maestro ha de mantener continuamente una determinada *cara* (Goffman, 1970, pp. 13 ss) que se traduce en el carácter *ejemplar* de la profesión. Además, la dependencia tan estrecha de los intercambios sociales con el entorno en el que transcurre su trabajo puede derivar en la *adhesión a valores particularistas*, los más aptos para evitar la ruptura o el enfrentamiento con un grupo social cerrado (Blau, 1983, pp. 222 ss), pero los menos apropiados para desempeñar eficazmente un trabajo que, por definición, se basa en valores universalistas. Por último, el carácter urbano del oficio, con su halo *funcionario*l y la distancia que establece con ámbitos catalogados como –al menos culturalmente– "inferiores", no puede dar lugar más que a contradicciones a la hora de establecer la integración de estos maestros en el medio que les es propio.

En suma, una fuente de tensiones y conflictos de primer rango para el maestro rural radica, precisamente, en las modalidades de los intercambios que mantiene extramuros de la escuela. Ya que si el maestro en general puede sentirse viviendo bajo un clima de cierta agresión social hacia él (P. Ranjard, 1984), el que trabaja sometido a la atenta y permanente vigilancia de la comunidad, vive con mayor intensidad esta situación, al disponer de menos vías de escape para librarse de la fuente generadora de la tensión. Sin entrar ahora en los efectos psicosomáticos a que pudiera dar lugar esta conflictividad (ver al respecto Esteve, 1987, pp. 53 ss), nos detendremos en el contexto estructural e interactivo que sustenta no pocos de los problemas que atenazan hoy a los maestros.

A tal efecto analizaremos en este capítulo tres factores muy definitorios de su vida cotidiana: Los rasgos de la existencia do-

méstico-familiar, los ritmos y rituales temporales del ocio y el tipo de vínculos que establece con la comunidad en donde trabaja (y que son expresión del grado de integración social específica del maestro). Con ello estaremos en condiciones de, en el siguiente capítulo, adentrarnos en los esquemas valorativos vigentes en la profesión.

## 1. Familia y espacio doméstico

Un aspecto básico para conocer la concreta forma de vida que lleva el maestro es cuanto concierne a la resolución de las necesidades afectivas y de subsistencia **material**. Aquí radican igualmente algunas claves de la identidad social del maestro. Y no menos significativo resulta ser para entender las actitudes que desarrolla hacia la sociedad donde trabaja.

Las relaciones afectivas son canalizadas por los enseñantes a través de la fórmula más ampliamente vigente en la sociedad, esto es, el matrimonio. Están casados tres de cada cuatro (P. 114), y carecen de relevancia otras situaciones como las de divorciado o de pareja (no casada) que, en ámbitos poco urbanos, resultan ser más conflictivas o atípicas. Lógicamente, las mayores tasas de casados se acumulan a partir de una cierta edad (30 años o más) y disminuyen entre los más jóvenes, que por edad y menor estabilidad profesional, no se han decidido por una resolución (mas o menos) definitiva de su vida sentimental. Tampoco en este grupo de maestros jóvenes hay una presencia significativa de alternativas (no institucionalizadas) a la pareja matrimonial. Por lo demás, estos datos son coincidentes con los de otros estudios (F. Conde, 1985, pp. 103 ss), que han puesto de relieve un progresivo incremento de las personas que no se casan y un retraso de la edad a la que se contrae matrimonio. Se trata de un cambio de las expectativas sociales, que se cifran ahora en mantener la "autonomía personal" frente a la dependencia y cierta pérdida de libertad con que es vista la situación de casado. Desde luego, los maestros jóvenes, recién egresados de las Escuelas de Magisterio, con independencia económica y familiar acabada de estrenar, parecen encuadrarse abiertamente en esta comente. Todo ello no es óbice para que el matrimonio-institución se siga manteniendo como la *via* por excelencia para organi-

zar la vida doméstica. En efecto, son pocos los maestros que se declaran contrarias al matrimonio (incluso en su versión religiosa) (P. 110).

Las mujeres, en este caso, manifiestan pautas específicas, ya que entre ellas hay más solteras y menos casadas que entre sus compañeros varones. Una primera explicación a este hecho diferencial radica en que ellas son más numerosas en el grupo de edad más joven (P. 1), precisamente en donde predominan los no casados por las razones que acabamos de dar. No **habría** que descartar, empero, una serie de factores directamente ligados a los roles adscritos al género. De un lado, los que afectan en general a todas las mujeres, y que hace que la tasa de solteras en el conjunto de la sociedad sea más elevada que la de solteros para el grupo de edad comprendido entre los 20-29 años (F. Conde, 1985, p. 108), en una proporción mayor que la que se da entre las maestras de la misma edad. Un segundo factor, específicamente ligado a la condición de maestra, **reforzaría** la tendencia a permanecer soltera, en esta ocasión como un medio de consolidar el *status* profesional. Recordemos que éste se configura, para la maestra, en alto grado respecto de la posición del ama de casa, con lo que la autonomía lograda como enseñante **podría** verse en peligro por el matrimonio, al devolverla éste a la institución de cuya tutela se había independizado, neutralizando en gran medida su rol profesional extradoméstico. En virtud de estas implicaciones sociales, las maestras ofrecerían mayores resistencias al matrimonio que los maestros. Mas existe un tercer factor, contradictorio con el anterior, que auspiciaría el matrimonio de las maestras (y que explicaría que éstas se casen más que el resto de mujeres coetáneas): Nos estamos refiriendo a que en el medio rural, estas docentes son **partners preferidos**, tanto para los maestros, cuanto para otros varones de las clases medias rurales. Lo cual se traduce en una demanda mayor de mujeres maestras para casarse, que tiende a erosionar su independencia, pues las convierte en madres y maestras, es decir, también en amas de casa.

Los casados tienen unas tasas de natalidad media que se sitúa alrededor de 1 ó 2 hijos (tasa muy similar a la media nacional), si **bien** hay un número considerable de familias con tres o más hijos (P. 123). La edad es **aquí** la variable más significativa, ya que se da una relación positiva entre ella y el número medio de hijos por pareja: Los comprendidos entre los 26-40 años son los que tienen una

más baja tasa de fecundidad, mientras que los que superan por arriba este grupo de edad son los que aumentan sustancialmente el tamaño de la familia (con tres o más hijos). A la edad hay que superponer la activa intervención de una mentalidad más pragmática entre los más jóvenes: se suelen tener los hijos que es posible educar conforme a los estándares propios de las clases medias; actitud que se complementa, cuando se trata de las maestras, con que su autonomía profesional requiere una cierta liberación de las obligaciones del hogar, lo que es factible a condición de reducir el tamaño de la familia. En fin, **habría** que añadir que un mejor conocimiento de las técnicas anticonceptivas y un desprendimiento de la tutela religiosa, al menos en este punto, llevarían a una decidida planificación familiar.

El modo de *asentamiento espacial* de estos maestros es otro de los rasgos definitorios de su vida cotidiana y de las particulares relaciones que mantienen con el medio social. Aunque **mayoritariamente** tienen fijada su residencia en la misma localidad en donde trabajan, una alta proporción de ellos, en torno a la tercera parte, la ha establecido en otra población (P. 72, F. 24; nótese que tanto profesores como padres realizan estimaciones muy similares). Estos residentes fuera del lugar de trabajo son, prontariamente, los más jóvenes y los que ejercen su profesión en los pueblos más pequeños (recurriendo **así** a una práctica social, la de la residencia-dormitorio, típicamente urbana, sólo que en este caso se utiliza en sentido inverso, para aproximarse más a núcleos de población que reúnen condiciones urbanas o semiurbanas). La coincidencia de la edad con el tipo de población en donde se trabaja **contribuye** a que en los hábitats más rurales se produzca una menor identificación del maestro con el medio, facilitando así la continua movilidad geográfica de los maestros y la consiguiente falta de estabilidad de los procesos escolares. La expectativa de estos docentes es trasladarse, en cuanto puedan, a otra localidad: según nuestra encuesta (P. 79), la mitad de los jóvenes que trabajan en poblaciones pequeñas **así** lo desea. Y ello porque en estas cohortes de maestros es en donde aparece una más acusada preferencia por el modo de vida urbano frente al de los pueblos, que son más aceptados como espacios vitales por los que sobrepasan los treinta años (P. 80). Por tanto, la inserción social de los jóvenes tiene que ser muy limitada en el lugar de trabajo, con la consiguiente falta de conocimiento de las **pecu-**

liridades de la comunidad dentro de la que desempeñan su práctica docente. Consiguientemente, el proceso educativo se verá a menudo alterado por las mpturas derivadas de una frecuente renovación del profesorado, que sólo adquiere estabilidad (al menos geográfica) a partir de pueblos de tamaño medio (P. 5).

También en las modalidades de residencia preferidas interviene diferencialmente la variable sexo. Las maestras son quienes más abiertamente optan por el medio urbano en detrimento del mral, razón por la que viven fuera de lugar de trabajo (mral) en mayor número que los varones; permanecen menos tiempo en la misma localidad, y entre sus perspectivas inmediatas se encuentra el deseo de cambiarse a otra localidad (mayor). Y es que la vida de la maestra resulta hartamente compleja en poblaciones pequeñas. En primer lugar, porque sobre ellas recae una atenta vigilancia, más puntillosa que la prestada a los hombres, a la hora de organizar su vida privada. En segundo lugar, las condiciones materiales de las viviendas son poco adecuadas conforme a los patrones que hoy están vigentes entre las clases medias —a las que las maestras pertenecen, por su origen, en mayor número— y a los que son más sensibles estas mujeres. En tercer lugar, es más difícil perfilar el *status* profesional por la proximidad que guarda su trabajo con el del ama de casa (pues la escuela se vincula menos con los mecanismos de promoción y movilidad sociales y más con el cuidado y crianza de los niños). Por último, la vida dentro de medios más tradicionales y cerrados en sus pautas culturales, como son los pueblos, complica extraordinariamente las relaciones sociales y afectivas de las maestras dentro de ellos.

De todos modos, hay razones sustantivas que explican que, tanto hombres como mujeres, se adhieran débilmente a los particulares estilos de vida rurales. Una de ellas se asocia directamente al prestigio: Resulta que aún a pesar de que el maestro tiene en los pueblos pequeños una posición social más visible, es en ellos donde, por la menor vigencia de la cultura urbana, el reconocimiento social del oficio es más débil. Además, la misma socialización profesional del maestro genera expectativas que sólo pueden ser cabalmente cumplidas en el ámbito urbano. Con lo que tiene lugar un *décalage* entre lo que se espera encontrar y lo que realmente ofrece el lugar (mral) de trabajo. Si a ello añadimos que la (exclusiva) vía de promoción del maestro pasa por su movilidad geográfica, que

le permite ir del pueblo a la ciudad, habremos encontrado la clave que explica su escasa integración en los pueblos pequeños.

Otras razones son de índole más material, y tienen que ver con el equipamiento residencial de los pueblos y con las oportunidades educativas que ofrecen para los hijos. En un lugar destacado aparece la vivienda hogar, que con los servicios que hoy se desean, no siempre ni fácilmente **se** encuentra en pequeñas comunidades. En este punto, los maestros siguen el comportamiento, bastante generalizado en nuestra sociedad, que lleva a adquirir, antes que a alquilar, la vivienda (P. 73). Obviamente, los propietarios proliferan sobre todo entre quienes tienen más edad y un asentamiento más estable. Pero también muchos de los que trabajan en ámbitos rurales, al no vivir en ellos, sino en otros de mayor volumen de población, son igualmente dueños de la casa que habitan. El alquiler está poco extendido, y el uso de viviendas de titularidad pública (estatal o municipal) es significativo en localidades pequeñas (así acontece con uno de cada cuatro que trabaja en ellas). Estamos, pues, ante una de las concreciones más estrictas de las motivaciones aducidas para la elección de esta carrera: Puesto que se trata de un oficio que da prontamente frutos económicos, la más palpable materialización verificadora de ello **estriba** en un signo externo de prosperidad cual es la compra de vivienda. Resulta, por lo demás, lógico que esta propiedad no se adquiera hasta no haber mínimamente consolidado el asentamiento profesional. Mas, incluso sin darse esta condición, los maestros se ven tentados a ser propietarios de una casa, aunque sea fuera del lugar de trabajo. Lo que puede ser entendido desde este otro prisma: Que al menos en la primera etapa de la profesión, la elección de una u otra población está bastante condicionada por las posibilidades y cualidades de la oferta de viviendas.

El equipamiento de estos hogares se corresponde con el que es propio de las clases medias rurales, como **se** comprueba por los datos **primarios** por nosotros obtenidos (P. 74). En conjunto, abundan elementos y aparatos de uso frecuente entre los estratos medios (lavadora, TV, color, teléfono), pero están peor dotados de otros que hoy son más frecuentes en los mismos niveles sociales urbanos (lavavajillas, vídeos, equipos de música y calefacción). La existencia de una biblioteca familiar (presumiblemente pequeña) en dos de cada tres hogares indica que el oficio tiene alguna consecuencia po-



sitiva, por el lado cultural, en su equipamiento. A medida que se vive en una población de estructura más urbana, mejoran todos los índices de equipamiento. Es bastante significativo que en un área geográfica como la castellano-manchega, de clima continental, sólo la mitad de los hogares **rurales** y semiurbanos posea calefacción; en el caso de las ciudades, sin embargo, la proporción es muy distinta: ocho de cada diez la tienen. Al mundo rural ha llegado muy tenuemente la idea del confort urbano, y de ahí que las condiciones de habitabilidad de la casa estén descuidadas en un aspecto tan decisivo como lo es la calefacción. Finalmente conviene destacar que, por **grupos** de edad, son los que se sitúan en el estrato intermedio (31 a 50 años) quienes residen en viviendas con una infraestructura mejor; ellos son los que por acumulación dineraria, cierta estabilidad y esquemas valorativos favorables (por haber sido socializados en una época de expansión y optimismo **consumista**) más se decantan por modos de vida paralelos a los de la gran ciudad.

Lo que los maestros parecen buscar, a la hora de instalar su domicilio, son espacios sociales con unos mínimos de posibilidades que **permitan** el consumo ostensible adecuado a su estrato (espectáculos, tiendas de ropa, librerías), así como relaciones con personas y grupos de su mismo o similar nivel; también que en esos lugares pueda materializarse la oportunidad de brindar a sus hijos una oferta educativa superior a la que ellos tuvieron acceso (P. 81). Requisitos éstos de los que carecen pueblos pequeños y poblaciones de carácter más **rural**, y de ahí que los maestros que trabajan en estos últimos sean los más sensibilizados ante tales carencias. Por el contrario, quienes residen (y trabajan) en capitales de provincia o poblaciones urbanas, echan de menos sólo algunas posibilidades que ofrece exclusivamente la gran ciudad (espectáculos, museos y centros de enseñanza superior). Con todo, la expectativa de residencia y situación profesional definitivas no es, para el conjunto de estos maestros, la gran urbe sino un hábitat constituido por una capital de provincia o una población semiurbana o urbana de tipo medio, que son las que palian las deficiencias del pequeño pueblo, pero sin disolver del todo los lazos sociales primarios que permite un ambiente originariamente **rural**. Al menos, a esta conclusión cabe llegar después de saber que son tales localidades las que gozan de una preferencia más alta entre los maestros para que en ella vi-

van sus hijos (P. 94). Y dado que son los que ya están instalados en este tipo de localidad los que más la desean para sus retoños, tendremos que concluir afirmando que el grado de satisfacción con el modo de vida de tales lugares es bastante alto.

Cabría obtener de todo lo anterior la construcción de un modelo característico de *ciclo profesional* del maestro rural a partir de su movilidad geográfica; modelo que implica un nomadismo que finaliza, por lo general, con la consecución de la última de las tres siguientes etapas: 1) Una estancia, más o menos obligada (y que se trata de reducir al mínimo de tiempo posible), en pequeñas localidades. 2) Una mayor estabilidad en pueblos medios o grandes (que, dada la variación de las concentraciones de población en Castilla-La Mancha, resulta difícil reducir a un *único* tipo; pero en general variarían entre los cinco a los veinticinco mil habitantes, según las provincias y comarcas). Se correspondería con la edad intermedia de los docentes (alrededor de los treinta años y hasta cerca de los cincuenta), en la que los hijos no necesitan aun de instituciones educativas superiores, y durante la cual se produce la suficiente capitalización para hacer frente a las exigencias que planteará la incardinación en la fase siguiente. 3) El ambo a la ciudad de tipo medio, que no se produce en todos los casos, supondría la conjunción de mayores aspiraciones para los hijos y también una cierta promoción profesional.

Resultado de este periplo vital es el marcado desarraigo social del maestro, por cuanto sólo consigue la estabilidad después de un período (más o menos prolongado) de no integración en los marcos sociales dentro de los que se mueve, siendo su actitud más generalizada la de tener su horizonte referencial fuera de su espacio vital presente. Se genera así una conciencia de *transitoriedad* en todas partes, que redundará en su aislamiento. La situación es particularmente importante en los medios más rurales, pues en ellos parece que está mientras llega la ocasión de marcharse a otro lugar, con lo que la provisionalidad del maestro no puede sino reforzar el progresivo abandono y deterioro de estos núcleos socio-geográficos.

## 2. Tiempo, trabajo y ocio

La inversión del tiempo por parte de un grupo social expresa los contenidos y significado de su vida personal y social. **Particular-**

mente es relevante el uso que se hace del tiempo disponible fuera de las reglamentaciones del trabajo, puesto que es entonces cuando *se* concretan con mayor libertad las mentalidades, expectativas y oportunidades sociales. En el caso de los maestros se desconoce por igual cómo utilizan cualquiera de estos segmentos temporales, ya que no hay datos acerca de en qué invierten su tiempo libre, y tampoco se sabe nada acerca del empleo real del tiempo escolar. No nos hemos propuesto abordar en esta investigación este último aspecto, sino centramos en el análisis de lo que hacen los maestros durante su tiempo de ocio, y ello por razones diversas. La primera es que no hay ninguna información al respecto, y tal carencia sería suficiente para justificar nuestro objetivo. Pero hay otros motivos más sustantivos. Pensamos que para la acción específica que le corresponde desempeñar —la enseñanza—, es muy relevante el contenido de la vida del maestro fuera de la escuela. Al proceso socializador que en ésta tiene lugar, aporta el conjunto de *saberes* y experiencias que adquiere y por las que pasa al margen de la escuela. En los ámbitos rurales, además, el maestro difícilmente puede sustraerse a la generalizada expectativa de ejercer su profesión ininterrumpidamente, en todo momento y lugar (P. 24, F. 19). Razón por la que también su ocio —si es consumido en la misma localidad en donde trabaja— tiene efectos, queridos o no, educativos. Por último, estas actividades ociosas nos dirán con gran explicitud qué posibilidades y limitaciones presenta el medio social para que el maestro pueda evitar la atrofia cultural.

Tres momentos temporales interesan a la hora de analizar todo lo que acabamos de exponer: Los días lectivos, los fines de semana y las vacaciones. Los *días* de clase, la cantidad de tiempo libre disponible es limitada y circunscrita al marco social de residencia. Es un tiempo que se utiliza en actividades (P. 82) que prolongan el trabajo (preparación de clases), o en el consumo de *mass-media* (sobre todo TV y radio), o en escuchar música, posibilidades todas ellas contenidas en el equipamiento doméstico, fácilmente accesibles y más propias de un ocio pasivo. La lectura es una práctica poco extendida, ya se trate de libros o de prensa. Este rasgo tiene decisiva influencia en un grupo que, entre otros objetivos, ha de conseguir fomentar el hábito lector entre sus alumnos; pero sobre ello volveremos más adelante. Un último conjunto de rituales cotidianos es el de los contactos sociales: Más de la mitad de los en-

cuestados conversa con sus amigos, prueba de que las interacciones primarias son más intensas en las poblaciones de menor densidad demográfica. Algo similar cabe decir de la costumbre de pasear, también más frecuente en los pueblos que en las ciudades. Estas prácticas explicarían, en parte, que estos maestros no deseen vivir en grandes núcleos urbanos, pues sus modos de invertir el tiempo libre cotidiano tienen un contenido de más difícil satisfacción en estas últimas poblaciones.

En términos cuantitativos, las prácticas de ocio que más tiempo consumen son (P. 83) aquéllas que representan la continuación del trabajo por medio de la preparación de clases, y las que implican formas de ocio pasivo (ver TV); seguidas, en menor medida, por la charla con amigos. Otros hábitos más activos o independientes de las obligaciones docentes (lectura de prensa y libros, audición de música), si se realizan es durante lapsos temporales breves (inferiores a una hora diana). Cabe extraer de estas características una primera valoración: que *la jornada laboral de un maestro se prolonga, frecuentemente, más allá del tiempo formalmente establecido por su permanencia en el centro escolar*. El tiempo vinculado al trabajo resulta ser, por tanto, considerablemente largo, causando así una fatiga que obstaculiza emplear el tiempo libre en ocios más activos o que requieren una mayor imaginación.

Pero estos usos diarios dejan su huella en forma de hábitos de ocio que tienden a emerger también en los momentos en los que falta el trabajo. Así sucede, efectivamente, durante los fines de semana. Bien es verdad que ahora tiene lugar una mayor dispersión de las actividades ociosas, surgiendo algunas que raramente se hacen en días laborales (P. 82): asistencia a actos religiosos, compras y deportes. Sin embargo, si estimamos la importancia cuantitativa (por el tiempo que ocupa cada una) de estas actividades (P. 84), hallamos que ver TV sigue siendo la práctica más importante, que en los fines de semana ve incrementado su consumo muy sensiblemente. También lo hacen conductas que suponen una mayor activación de las relaciones sociales (charlar con amigos e ir de copas). Siguen presentes, en menor medida, la preocupación por las clases y su preparación, así como pasear. Y crece muy poco el tiempo destinado a ocios más culturales (la lectura y la música). El cine ocupa un lugar poco destacado, en parte por la competencia de la TV, en parte por la escasa (cuando existe) oferta que de este espectáculo proporcionan los pueblos y ciudades pequeñas.

Las vacaciones de verano son el intervalo temporal que permite una ruptura más drástica con las rutinas de la vida cotidiana. Por de pronto, el entorno en donde discurre este tiempo es un primer indicador a **téner en cuenta**, ya que, para el maestro rural, la permanencia o la ausencia del lugar habitual de trabajo, le **permite** o le impide desprenderse de su rol profesional (que como hemos ya dicho es ejemplar y no se constriñe el mero marco laboral). Cuanto más pequeño sea el pueblo, más difícil ha de resultar dejar de lado su oficio, dado que es en este hábitat donde menos suele salir la gente de vacaciones, lo que obliga al maestro que tampoco **lo** hace a un contacto casi permanente con sus alumnos y familiares. Pues bien, alrededor de cuatro de cada diez maestros pasan sus vacaciones en la localidad de residencia habitual (P. 78). Ello es válido, sobre todo, para quienes trabajan en poblaciones más pequeñas; mientras que los que ejercen en núcleos urbanos siguen la tendencia imperante en estos medios a salir fuera durante las vacaciones. No obstante, como los maestros que trabajan en los pueblos más pequeños no suelen tener en ellos su domicilio, les es posible la ruptura de los vínculos profesionales, aún cuando no abandonen el espacio social cotidiano ni buena parte de las pautas propias de él.

Por lo que se refiere a los que cambian de residencia durante las vacaciones (P. 78), el comportamiento más abundante se corresponde bastante con las prácticas de ocio de la clase media: La playa es la primera preferencia, seguida, en menor cuantía, por los viajes dentro de España. Otras modalidades de turismo son poco frecuentes, tal como sucede con excursiones a la montaña o los viajes al extranjero (en este caso, sólo los realiza un grupo absolutamente minoritario).

Si analizamos estas pautas en función de algunas variables, podemos establecer las siguientes tendencias diferenciales: 1) los varones más jóvenes y los de más edad son los que menos se desplazan de su hogar durante las vacaciones (aquellos en parte por razones económicas, éstos por motivos culturales al haber **interiorizado** escasamente los valores específicos del ocio urbano). 2) Los varones de mediana edad (31 a 50 años) presentan más claramente que otros un comportamiento típico de los estratos sociales medios, ya que son ellos los que en mayor número van a la playa y viajan menos. 3) Los más jóvenes que salen de vacaciones diversifican más sus prácticas, optando por viajar y menos por la estancia en

una playa (acordes, en ésto, con la nueva cultura de masas, considerablemente más favorecedora de los viajes). 4) Las mujeres son dentro del conjunto de maestros las que más cambian de lugar durante este tiempo, siendo también las que con mayor frecuencia van a las playas y viajan. Diversos factores se entrecruzan aquí a la hora de configurar este rasgo particular del ocio de las maestras. Es indudable que una de las manifestaciones más visibles del *status* superior de la maestra respecto del ama de casa tradicional es el ocio ostensible que representan las vacaciones. En la ciudad tiene menor relevancia, ya que es más difícil de percibir por los "otros significativos" (compañeros y padres de alumnos), pero no así en poblaciones medias y pequeñas, en donde resulta ser un privilegio **importantísimo** frente a la mayoría de las mujeres. Es, por lo demás, decisivo, para que estas vacacopmes adquieran todo su significado social, el hecho de desplazarse de la residencia cotidiana a otra. Que además las maestras usen su ocio, de manera preferente, en ir a la playa o a viajar, puede deberse a razones biográficas: En el primer caso estanan, probablemente, las casadas con hijos (que tienen mayor dificultad de movimientos a la hora de viajar); en el segundo aquéllas que se encuentran en una situación de mayor libertad en términos sociales (por ser más jóvenes o carecer de vínculos conyugales o de descendencia). En cualquier caso, estamos, una vez más, ante una prueba de que el magisterio supone para la mujer la pertenencia a un grupo de *status* **significativamente** algo más elevado que para los hombres, ya que practican un ocio más diverso y costoso que estos últimos.

Por lo demás, es también en este tiempo cuando los maestros de zonas con un fuerte componente **rural** pueden tener acceso a un consumo cultural que les está vedado gran parte del año. Así acontece con las exposiciones, conciertos, museos y el cine, cuya frecuencia en las prácticas de ocio de los maestros suele ser alguna vez al año (P. 82), probablemente coincidiendo con el período de las vacaciones estivales.

En suma, *los maestros se caracterizan por disponer de un tiempo libre profundamente penetrado por la preocupación del trabajo, así como por la masiva presencia de ocios pasivos* (destacadamente ver TV). Asimismo descuellan otras actividades (charlar con amigos, pasear) típicamente diferenciales del mundo **rural** en contraposición con el urbano. Hay, en fin, por lo que a la lectura se refiere,

unos hábitos que indican su escasa y débil presencia entre los docentes. Pero sobre esta particular práctica conviene que nos detengamos un poco más para perfilarla mejor.

De entrada, los maestros leen libros diariamente en una proporción (41 por 100, ver P. 82) similar, aunque ligeramente inferior, a la que se da en el conjunto de la población adulta española (44 por 100, ver Gil Calvo, Menéndez Vergara, 1985, p. 179). Los que leen a diario, destinan a esta actividad cantidades temporales inferiores a una hora (P. 83). Si el parámetro de referencia usado es, en vez del **día**, el mes, el número de lectores aumenta sensiblemente (P. 95); ahora, alrededor de tres de cada cuatro maestros leen algún libro, permaneciendo una cuarta parte de ellos sin hacerlo, que sólo leerían de forma esporádica alguna vez al año.

Mas lo que da sentido a estas frecuencia cuantitativas es el tipo de libros que nutren sus ocios (P. 96). Según el contenido de los mismos, se distinguen dos modalidades bien delimitadas de lecturas: las que implican una continuación de los quehaceres escolares, y las que con propiedad pueden considerarse lecturas voluntarias. En el primer caso se incluyen los libros de texto y de pedagogía, que han sido utilizados por cerca de la mitad de los maestros que afirman haber leído algo durante el último mes. Este hábito se encuentra más extendido entre los más jóvenes (25 años o menos), presumiblemente porque necesitan compensar su menor experiencia con una más atenta preparación del trabajo escolar; pero no hay que desdeñar que, al ser los que conservan más vivas sus costumbres de estudiantes, sean ellos también los que mantienen una mayor familiaridad con el estudio. El otro **grupo** está compuesto fundamentalmente por quienes prefieren la novela (sobre todo mujeres) o la historia (los hombres).

Si nos atenemos, por tanto, a sus rituales lectores, no resulta amesgado sostener que el horizonte de preocupaciones culturales de los maestros es bastante limitado. Su mundo está demasiado centrado en la resolución de problemas pedagógicos-formales (técnicas y procedimientos) y bastante alejado del contacto con los contenidos culturales mismos. Hay al menos dos razones que explican la situación. Una es previa al ejercicio de la profesión y tiene que ver con la formación inicial proporcionada. Puesto que para

estos enseñantes el capital cultural a su disposición es el recibido en la socialización profesional, a ésta habrá que imputar **primaria-**mente la falta de hábitos lectores. De hecho, en las Escuelas de Magisterio el aprendizaje se apoya masivamente en apuntes, dejando apenas espacio para el uso de libros (que no sean los de texto) y bibliotecas (Varela, Ortega, 1984, p. 65).

La otra razón reside en las singulares condiciones en que se desenvuelve su trabajo. Para quienes ejercen en medios **rurales** y semiurbanos, la Única infraestructura cultural disponible se **circun-**scribe a la existente en los colegios. Adquiere así importancia decisiva la motivación cultural del maestro a la hora de leer o de no hacerlo. En realidad, los que leen es porque sus estímulos culturales les llevan a superar las limitaciones del ambiente, ya que compran los libros que leen (nueve de cada diez lectores siguen este comportamiento, ver P. 97). Esta situación **podría** mejorar si a las inquietudes subjetivas (que, como hemos dicho, no están muy extendidas ni arraigadas) se les reforzase o activase por medio de un adecuado equipamiento cultural de los colegios. Pero las bibliotecas escolares (formadas, en su mayora, por compras efectuadas sin criterios muy claros y con lotes editoriales residuales) no ofrecen a los maestros una suficiente compensación de las carencias del entorno. De ahí que solamente uno de cada cuatro maestros recurre a ellas cuando de proveerse de libros de lectura se trata. Se abandona, por tanto, al maestro a su suerte, a que su permanente preparación dependa de su voluntad y medios personales, que, en caso de inclinarse favorablemente hacia la lectura, ha de recurrir a salir fuera del lugar de trabajo habitual para poder proveerse de los elementos culturales indispensables. El resultado viene a ser que escuela, bibliotecas y hábitos lectores se refuerzan en una misma dirección, la de convertir la enseñanza en una situación altamente ritualista, que gira en torno a los programas de los libros de textos, poco eficaz para trascender el formalismo del trabajo escolar y formar algún hábito intelectual autónomo en alumnos y profesores.

Una Última actividad de ocio que nos interesa resaltar es la presencia entre los maestros de un consumo significativo de productos que generan **adicción**. Podemos establecer tres **categorías** de drogas, muy distintamente consumidas por este grupo social (P. 86). 1) El tabaco es, de todas, la sustancia más frecuentemente empleada y con un ritmo **más** habitual (cuatro de cada diez fuman



a diario). 2) Las bebidas alcohólicas más generalizadas son la **cerveza** (cuyo consumo hay que situarlo en la práctica de "tomar copas" durante los fines de semana) y el vino (más usual los fines de semana, probablemente en las comidas, que en este espacio temporal adquieren, en las clases medias, una mayor relevancia social). Otras bebidas de mayor graduación alcohólica se toman más **esporádicamente** (y hay una cuarta parte de profesores que no las consume nunca). 3) Las drogas en sentido estricto no tienen una incidencia significativa entre ellos. Las llamadas "duras", no han sido consumidas nunca por algo más de nueve de cada diez, y usuarios habituales de ellas son el 0,1 por 100. Las drogas "blandas", aunque tampoco tienen un arraigo importante (alrededor de ocho de cada diez nunca las han consumido), han sido empleadas en alguna ocasión por uno de cada diez (tal vez coincidiendo con ciertos ritos festivos o en el marco de reuniones sociales en donde no eran, o no son, insólitos los "porros"). En resumen, tabaco, cerveza y vino son, por este orden, los productos que tienen una presencia relevante en los hábitos de consumo de los maestros. Sin duda es la práctica de fumar habitualmente la que destaca sobremanera y la única que puede tener efectos sobre la socialización de los niños.

### 3. Vínculos e integración social

Las posibilidades de establecer vínculos sociales de cierta intensidad y estabilidad están condicionadas, en el caso de los maestros, por un estereotipo sobre el oficio muy extendido. Se ha venido entendiendo –y así se continúa haciendo– que el trabajo del enseñante es una acción ejemplar que abarca tanto a su rol propiamente profesional (en el aula), cuanto al conjunto de su vida social. Es ésta, desde luego, una mentalidad muy común entre los padres de alumnos, que creen (en proporción de nueve sobre diez; ver F.9) que "el maestro ha de dar ejemplo". Razón por la que su cometido como enseñante no concluye **con** el fin de la jornada escolar, sino que se prolonga durante, al menos, todo el tiempo que el maestro participa en situaciones en donde su comportamiento es perceptible por el grupo social que le reconoce como tal maestro. Estas proyecciones del medio social inmediato se corresponden, en parecidos términos, con las autoimágenes que los afectados tienen de su posi-

ción social. Así, padres y maestros, en número prácticamente igual (siete de cada diez; ver F. 19, P. 24), consideran que ésta es una profesión que debe durar todo el día, sin limitarse a la institución específicamente reservada para la acción docente. Si, como confiesa un maestro, "la mejor enseñanza es con el ejemplo", y si enseñar (ejemplarmente) supera el marco escolar, quiere ello decir que los maestros *se ven* y son vistos como educadores que ejercen de tales permanentemente, con lo que resultará harto complicado en las interacciones sociales prescindir de las actitudes propias del oficio. (Por ejemplo, cierta autoridad, mayores conocimientos, carácter **funcionario**, ser representantes de un orden institucional que está por encima de la comunidad...). De manera que se fragua una reciprocidad social que demanda la activación de tales propiedades inherentes a la definición social de este tipo de trabajo. Lo cual trae consigo, en poblaciones pequeñas y medias, que mientras el maestro permanece dentro de ellas, no puede escapar de estas imágenes y de las expectativas a que dan lugar. Es de este modo como surge y *se refuerza* constantemente una situación social de **aislamiento** para el maestro, condición primordial para configurarlo como un "extraño sociológico". A tal posición se llega no por cualidades biográficas, sino por el carácter hierocrático asociado a oficios que como el de maestro son esencialmente moralizadores, y que por tal razón desarrollan distancias (eliminando la familiaridad) en el trato social. **O** en palabras de un enseñante: "Es general, pienso que el maestro como persona se integra socialmente en el pueblo (...). Ahora, ya es más difícil que el pueblo le integre como maestro. Se está separado por algo; en cierto sentido *se nos considera unos privilegiados*". Esta ambigüedad de los intercambios maestro-comunidad ha de inhibir y retraer al primero a la hora de vincularse al grupo en donde trabaja, dada la dificultad de separar la persona de su profesión.

La primera derivación de estas concretas condiciones que afectan a la vida social del maestro, se produce en su modo de asentamiento espacial (al cual nos hemos referido en un apartado precedente). Esa destacada tendencia a no residir en la misma población en la que *se trabaja*, si se trata de un **núcleo** pequeño (P. 71); a no ejercer durante mucho tiempo en poblaciones que por lo menos no sean semiurbanas (P. 79); a preferir (**por** cerca de la mitad de los que trabajan en pequeños pueblos) el modo de vida **ur-**

bano (P. 80); en fin, a pasar los fines de semana fuera de la localidad en donde radica el trabajo (P. 77), nos está indicando que no se buscan las ocasiones para vincularse socialmente con el entorno cuando éste tiene los rasgos de una comunidad. Son particularmente las mujeres y los jóvenes quienes en mayor medida se distancian de la población en que trabajan. Para este comportamiento de las mujeres hay que buscar la razón en la más alta conflictividad que tiene su vida privada en un hábitat que despliega sobre ellas mayores mecanismos de control. De manera que no les quedan más alternativas que plegarse a la **conformidad** de las costumbres imperantes en el entorno (que suelen ser desventajosas para la mujer), o desviarse de las mismas (con la consiguiente alineación respecto de la comunidad). En consecuencia, las maestras (en especial jóvenes, por carecer de previos lazos sociales en los núcleos rurales donde ejercen) prefieren en más alta proporción el modo de vida de las ciudades. Por lo general, cuanto más jóvenes son los maestros (al haberse **socializado** conforme a pautas más definidamente urbanas), mas echan en falta la preservación de la vida privada de que adolece la vida rural. Además, sólo en la ciudad es donde el maestro podrá llegar a separar el trabajo del resto de su existencia social.

Los efectos más característicos de esta singular posición del maestro se materializan en la estructura de las relaciones sociales que mantienen bien en razón de su oficio (con los padres, personas e instituciones que participan directamente en las actividades escolares), bien como simple ciudadano de la comunidad en la que discurre su trabajo.

El círculo social más inmediato y accesible, al menos en un primer momento, es el de la familia de sus alumnos. Que tanto maestro como padres tengan responsabilidad (y competencia) en la socialización de unos mismos sujetos, genera vínculos y sentimientos ambivalentes de cooperación y conflicto entre ellos. Sus relaciones, por tanto, son difíciles y en no pocas ocasiones competitivas. Ciertamente que el proceso seguido en nuestras sociedades se ha caracterizado por transferir, a instancias externas y especializadas, funciones que antaño fueron, si no de la exclusiva, sí de la principal atribución de la familia (Lasch, 1984). Pero en el ámbito socializador la familia no se ha vaciado de contenido, y hoy se vuelve a sentir con mayor fortaleza su intervención en la educación. O para de-

circulo de otra manera: A medida que el futuro individual se ha puesto en estrecha dependencia de la meritocracia escolar, más atribuciones se han dado a las familias para participar en el proceso escolar, compitiendo con el profesorado a la hora de establecer los marcos concretos de la acción pedagógica. Con lo que padres y maestros se ven abocados a intervenir fuera de sus respectivas instituciones: Los padres en la escuela porque entienden que su influencia, crecientemente mayor, no puede quedar al margen de los designios docentes. Los maestros en la familia porque estiman que el resultado de su trabajo se **correlaciona**, positiva o negativamente, con el tipo y calidad de la estructura familiar. Esta tendencia, acentuada en la presente década, no tiene, empero, la misma vigencia en todos los estratos sociales. En los medios rurales coexiste con otra precedente, aun muy activa, que establece solución de continuidad entre familia y escuela, delegando de modo absoluto en el maestro las funciones educativo-formales. En virtud de esa creencia, la participación de los padres en la escuela o no se daba o lo hacía esporádicamente y de manera no competitiva. Las palabras de un maestro resultan aquí muy ilustrativas: "(...) cuando el niño entraba en la escuela, el padre dejaba todo al maestro, que era quien decidía. Yo he recibido muy pocas visitas de padres, la mayoría de las ocasiones para decirme a ver si consigue usted que mi hijo me haga caso... La relación familia-escuela ha sido corta por la confianza que el padre ha depositado en el maestro". La intersección de estas dos corrientes moldea el tipo de vinculo que hoy, al menos en las sociedades con un mayor contenido rural, vincula a padres y maestros.

Así, las contradicciones aparecen ya en la definición del objetivo que ha de alcanzar la escuela y, consecuentemente, en el perfil del rol que corresponde desempeñar al maestro. No hay un consenso amplio sobre lo que debe ser la educación: los maestros afirman (uno de cada dos así lo hace) que su visión de la educación no se corresponde con la que sustentan los padres (P. 22). Y la razón estriba en que los estereotipos dominantes en el medio rural perfilan al maestro de acuerdo con patrones tradicionales (maestro es el que "enseña a leer, escribir y contar", ver F. 18, P. 50), que se compadecen mal con las previsiones interiorizadas por los docentes en su socialización profesional (basadas en las nuevas imágenes del maestro propagadas por las teorías psicopedagógicas, tal y como

expusimos en el capítulo I). A esta situación se refiere un maestro cuando dice: “**Habría** que distinguir lo que yo creo de mi función y lo que los demás esperan de mi función; hay veces, en la **mayoría** de los casos, que no compaginan las dos. Ahora mismo se tendría una visión perfecta del maestro para las familias de este pueblo si me dedicara a poner cuentas, a hacer copias, a poner muchos bien y mal en los cuadernos, porque el padre lo que quiere, en general, no es la cultura o la educación del niño, sino las dos cosas que el no pudo hacer, y que le pongan muchas tareas para hacer en casa para que no dé el niño guerra (...). Puede llegar un momento, entonces, en que el maestro no sepa qué hacer. Si cumplir lo que él entiende por función o cumplir lo que cree que esperan de él”. Al no coincidir las expectativas, la relación se toma conflictiva; si los padres tratan de imponer su concepción de lo que debe ser la educación, niegan la competencia profesional del maestro; si es el maestro quien impone su criterio, su acción docente puede encontrar escasos apoyos, cuando no rechazo, entre las familias. En cualquier caso, el **status** del enseñante queda sensiblemente erosionado.

Como los intercambios sociales bajo estas condiciones no resultan del todo gratificantes, la frecuencia de los mismos se reduce al mínimo necesario. Más de la tercera parte de maestros (P. 34) cifra estos contactos con los padres en reuniones trimestrales; si a ellos añadimos aquellos que los mantienen mensualmente, tendríamos que más de la mitad de las relaciones están comprendidas en esta periodicidad que va del mes al trimestre. La **ruralidad** tiene una influencia minoradora de las relaciones, ya que en los pueblos más pequeños es donde disminuyen de manera significativa el número de interacciones padres-maestros, aumentando sensiblemente en los núcleos urbanos (en estos medios, la mitad de maestros afirma mantener reuniones semanales). Estas regularidades **interactivas** se reducen si son los padres los encargados de estimarlas: Disminuyen los encuentros semanales y aumentan los mensuales y trimestrales (F. 10).

Ahora bien, la participación de los padres en la relación con los maestros es desigual según sea su sexo. De hecho, son las madres las que asumen la tarea de hablar con el maestro. Y estos contactos se suelen producir, por lo general, dentro del recinto escolar y previa petición del maestro; las interacciones fuera de la escuela son fortuitas. Varios testimonios ilustran la naturaleza de estas re-

laciones. "Yo tengo –afirma una maestra– reuniones periódicas con los padres, y padre no viene ninguno, sólo vienen madres". "Los que vienen –confirma un maestro– generalmente son mujeres y porque se les llama". "De entrada –señala un maestro–, los padres hablan muy poco con el maestro, es más el maestro el que habla con los padres, y lo poco que hablan los padres (y al decir padres me refiero casi siempre a madres), es en el mercado, en el bar, en la calle". Encontramos de este modo que a la escuela viene otorgándosele, en los medios rurales, un carácter afín de la familia, con lo que se reserva a las madres el rol de mediadoras entre ambas instituciones.

Por otra parte, estos intercambios parecen centrarse monotématicamente en las notas escolares, por lo que su periodicidad viene a coincidir con los momentos del curso en los que está próximo a emitirse el veredicto del profesor sobre el alumno. De modo que los contactos, además de escasos, tienen lugar en las circunstancias más críticas del proceso educativo. Lo que no ha de redundar, precisamente, en la fluidez de los intercambios. La opinión de un maestro de que "la escuela sigue siendo el edificio que le da miedo a cualquiera para ir a hablar de su hijo", no es sino expresión del recelo que preside las relaciones que los padres mantienen con la escuela; un recelo que es percibido –y presumiblemente compartido– por los profesores.

En este clima social, la incorporación de los padres a la institución escolar a través de órganos como los Consejos Escolares no suscita demasiados entusiasmos en nadie. Así, los padres son quienes muestran actitudes más favorables a este modo de participación (F. 17). (Síntoma de que también en los pueblos comienza a prender la tendencia a compartir por parte de la familia las funciones educativas formales). Para la mayor parte de los padres consultados, los Consejos son una fórmula adecuada para que intervengan en la escuela todos los sectores sociales implicados en la educación, así como para mejorar la enseñanza. Sin embargo, no hemos de soslayar un grupo de padres (alrededor de uno de cada cuatro) que, participando ya en los Consejos, los valoran negativamente (porque piensan que interferirán la labor del profesorado o politizarán la escuela); o aquéllos otros que los ven como entidades sin consecuencias apreciables para la educación. La opinión de los maestros difiere sustancialmente de la de los padres (P. 33), ya que

si bien en tomo a la mitad de ellos ve en los Consejos un medio oportuno para la participación, un número similar se decanta por respuestas que suponen una valoración negativa de los mismos. Con lo que un nutrido grupo de enseñantes manifiesta actitudes de cierre social a la participación de los padres, o al menos un rechazo a esta concreta modalidad de participación.

En suma, las divergencias de padres y profesores son importantes y de efectos apreciables en sus relaciones: La *distancia* y el *recelo* parecen ser los términos más pertinentes para describirlas. Muy especialmente es ésta la situación más frecuente en los ámbitos *rurales*, lo que contribuye decisivamente a mantener al maestro en una posición de escasa integración en el medio social en donde trabaja. Y este estado de cosas no se ha mejorado con la implantación de los Consejos Escolares, ya que a la infrecuencia y desconfianza que caracterizaban los contactos anteriores, se ha venido a sumar ahora un componente interactivo nuevo: La fiscalización de la labor del maestro por parte de los padres.

Si es éste el tipo de vínculo que se da entre padres y maestros, ¿cómo es el que se establece con la comunidad donde ejerce su profesión? ¿Vive dentro de ella, como un miembro más, o por el contrario lleva un género de vida especial, diferente del que es propio entre los vecinos? También ahora el componente profesional se convierte en factor que facilita o restringe los contactos. Si la convergencia con los padres en lo concerniente a la educación de sus hijos no es muy alta, con el resto de los habitantes aumentan las discrepancias a la hora de conferir a la educación y a su trabajo una determinada finalidad. Más de la mitad de los maestros encuestados no coincide con las gentes de la localidad en la visión que unos y otros tienen acerca de lo que debe ser la educación; tan sólo uno de cada cuatro maestros cree hallar coincidencias (P. 22). El prejuicio dominante en el medio es, según los maestros (P. 50), aquél que los representa en su papel tradicional, como meros dispensadores de "las cuatro reglas", o como "cuidadores de niños" (en una versión más urbana del profesor). De donde se desprende que la práctica profesional del maestro, además de valorarse sólo por el lado de un magro resultado (y divergente por tanto de las expectativas de los afectados), se la desvincula de sus repercusiones sobre la vida del pueblo en su conjunto, con lo que se reserva al maestro una posición poco relevante.

Si las representaciones colectivas prevalentes en el medio rural no se armonizan con los deseos preferentes del profesorado, que quisiera ser tratado como un miembro plenamente integrado en la localidad, que ayuda a elevar su nivel de vida (P. 89), los puntos de encuentro son reducidos y nada propicios para estimular y reforzar los vínculos interactivos. Hay en este dominio de las creencias un ingrediente claramente bloqueador de la integración del maestro. La consecuencia es que casi la mitad de los maestros estima que se siente poco integrada o aislada respecto de sus conciudadanos (P. 92), aumentando más esta opinión entre los más jóvenes, los que trabajan en pueblos más pequeños y las mujeres. La vinculación del maestro joven a las gentes del lugar (sobre todo si éste es de dimensiones reducidas) es por lo general débil; si además se superpone a ello el hecho de ser mujer, la segregación tiende a aumentar. La situación no es la misma al ser enjuiciada por los padres (F. 25): Sólo uno de cada tres piensa que el maestro está poco integrado o aislado. Presumiblemente la mayor relación de estos padres con el maestro distorsiona la percepción que los primeros tienen acerca de la posición del segundo en la localidad, sobrevalorando los contactos reales. Lo cierto es que, según propia revelación de los maestros, sus conversaciones con personas (que no sean padres de alumnos) de la localidad en donde trabajan son poco frecuentes (P. 90): Más de la mitad lo hace en alguna ocasión o casi nunca. Y esta comunicación mengua sensiblemente, una vez más, entre los jóvenes, las mujeres y quienes ejercen en los núcleos más **rurales**. Esta presencia de las mismas tres variables (inhibitorias de los lazos sociales) ha de llevarnos a una conclusión lógica: Que la perspectiva de los maestros que ejercen en los medios **rurales** es la de abandonarlos lo antes posible, razón por la que no hay interés en integrarse en la localidad, lo que hace que el aislamiento sea, en cierta medida, querido. Para poder integrarse se necesita un tiempo mínimo de permanencia y por lo tanto considerar al pueblo como algo más que un lugar de paso. Una maestra joven señalaba acertadamente la clave de esta situación al afirmar: "Pienso que en un pueblo pequeño, cuando se esta allí dos o tres cursos y se va con buen ánimo, sobre todo al principio de la profesión, que sí, que te integras con la gente del pueblo y eres uno más, intentas ayudarles, intentas vivir sus problemas". Condiciones ambas (vivir vanos años y preocuparse de los problemas de la comunidad) que no suelen estar



muy extendidas ni darse simultáneamente, ya que, como hemos visto, el maestro de este tipo de ámbitos sociales tiende a no residir en ellos.

He aquí, en definitiva, otra de las claves del carácter restrictivo de los vínculos que traba el maestro con la comunidad. De hecho, el cierre que un grupo temtorial como los pueblos practica, lleva a delimitar con contornos bien precisos a aquél que, como el maestro, es "forastero" y representa a instancias exteriores al grupo. Esa mentalidad apenas favorece la vida en el lugar para quienes trabajan en un oficio recubierto con el prejuicio que ve al forastero como a alguien que sólo actúa en propio beneficio. Y de ahí el carácter "privilegiado" con que se suele describir al maestro en los ámbitos mrales. Un primer efecto de todo ello es el distanciamiento social que supone fijar la residencia fuera del lugar de trabajo, reduciendo los contactos en este último a los estrictamente profesionales. Los protagonistas son muy conscientes de ello, ya que entre los que afirman estar poco integrados o aislados en el pueblo en donde tienen su actividad docente, los motivos (P. 93) que aducen para explicar tal situación es que son forasteros (cuatro de cada diez) y no residen en la localidad (dos de cada diez). A su vez, los padres señalan ambas razones, poniendo en ellas mayor énfasis, y añadiendo una tercera: Que los maestros pasan fuera los fines de semana (F. 26). En suma, los prejuicios particularistas favorecen modalidades de residencia y de inversión del tiempo libre que impiden el desarrollo de intercambios frecuentes, así como neutralizan los sentimientos de pertenencia a la comunidad.

Divergencias en las representaciones sociales, en las expectativas y en las anticipaciones de futuro restringen las comunicaciones y llevan a evitar compartir modos de vida. Exponente elocuente de ello es que los maestros se retraen a la hora de frecuentar instituciones y establecimientos donde es inexorable el trato con los lugareños, o donde suele discurrir la vida social del pueblo. Así (P. 88), si exceptuamos los bares (a los que acuden semanal o mensualmente seis de cada diez profesores), al resto de espacios sociales (cámaras agrarias, círculos recreativos y deportivos y ayuntamiento) no se va o sólo se acude esporádicamente (alguna vez al año). La opinión de los padres al respecto (F. 28) es en todo coincidente con la de los maestros.

Su ausencia de los escenarios sociales comunes hace que los maestros compartan en muy pequeña medida los intereses, activida-

des y ritos colectivos del lugar de trabajo. En lo que más participan con sus conciudadanos (y ello sólo afirmahacerlo un poco menos de la mitad de los encuestados, ver P.91), es en conversar de agricultura y ganadería, discutir de política y asistir a las fiestas. En los tres casos, la participación es considerablementemayor en los maestros (alrededor de seis de cada diez) que en las maestras (en tomo a una de cada tres), y a partir de una cierta edad (31 años o más). Conforme a estas mismas opiniones, hallamos que es pequeña la proyección de la escuela hacia la sociedad circundante, pues pocos son los maestros (no llegan a dos de cada diez) que han dado charlas a adultos del lugar. Tal rasgo estaría en estrecha relación con una pauta profesional muy perfilada entre los maestros, a saber (P. 98): Que si bien las instalaciones del colegio pueden ser utilizadas para actos sociales fuera del horario escolar (siete de cada diez así lo afirman), estas actividades no deben ser promovidas ni dirigidas por los maestros, que se limitarán, según la opinión mayoritaria, a asesorar, si así se les pide, en asuntos de su competencia. En este caso, la actitud de los padres es muy otra: Casi la totalidad de ellos piensa que es conveniente que sean los maestros quienes se encarguen de organizar este tipo de actos (F. 16).

Pocas dudas pueden haber, a estas alturas, de que el problema central en las relaciones del maestro con la comunidad rural radica en la imposibilidad de prescindir de los arquetipos que señalan al maestro como actuante permanente de su oficio. De manera que se le pide que continuamente cumpla con su rol, rechazándose todo cuanto pueda interferir con él o representar (porque así se ha entendido convencionalmente) una desvirtuación del mismo. Tal es lo que viene a suceder con la actividad política: De una parte los maestros estiman que su participación en la política local es prácticamente irrelevante (por no haberse presentado como candidatos en unas elecciones municipales, ni haber tratado de influir para obtener el voto hacia un partido determinado, ver P. 91). De otra, la opinión de los padres no es coincidente con la de los enseñantes (F. 27): No sólo creen que éstos discuten de política más de lo que ellos mismos declaran, sino que además intervienen activamente (como candidatos o influyendo en el voto). Igual de tajante y definida es su valoración de la participación en política de los maestros (F. 35): En ningún caso la consideran conveniente, estimando que resulta inconveniente cuando se compatibiliza la docencia con acti-

vidades políticas (tales como el **liderazgo** de un partido, la alcaldía o la dirección de un sindicato). Surgen en este punto los prejuicios asociados a la imagen (ideologizada) del maestro y de la escuela, como elementos rigurosamente neutrales de la vida social, situados al margen de los conflictos e intereses contrapuestos de la sociedad. Independientemente del grado de acuerdo o desacuerdo que suscita esta representación social en el maestro, el hecho es que presiona sobre él para que *se* comporte conforme a ella, situándose por encima de las confrontaciones que se dan a su alrededor **y**, por tanto, excluyéndose de los acontecimientos públicos. Esta contradicción entre vivir en una comunidad y sustraerse a los conflictos que en ella se producen, se resuelve, en muchos casos, con la (auto)exclusión del maestro.

Una confirmación sumamente significativa de cuanto acabamos de exponer reside en la elección de los amigos. Puesto que ligarse social y afectivamente a un círculo de personas implica una cierta "toma de partido" (**por** alguno de los sectores en controversia), se opta por buscar las amistades en poblaciones distintas a aquéllas en las que se trabaja; ésta es la pauta seguida por más de la mitad de los encuestados (P. 76). En esto se da una correspondencia bastante estricta entre dónde se pasa los fines de semana (P. 77) y la ubicación geográfica de los amigos: Estos abundan más en los lugares donde transcurre el tiempo libre, que **asimismo** tiende a consumirse lejos del control social del medio laboral. Los más jóvenes, quienes trabajan en núcleos rurales y las mujeres son, por este orden, los que se inclinan de manera más numerosa por vincularse a amigos que no residen en el lugar donde se ejerce. Por el contrario, son los de más edad (por su mayor estabilidad socio-profesional en ámbitos no estrictamente rurales) y aquellos otros que residen en poblaciones semiurbanas o urbanas, los que hacen coincidir lugar de trabajo con medio residencial y grupo de amigos.

La elección de los amigos, en términos generales, no se limita a un único círculo social, el de los mismos enseñantes, tal y como **podría** conjeturarse conforme al aislamiento social que caracteriza a la profesión. **Al** haberse optado por deslindar el espacio y el tiempo del trabajo del ocio y de las relaciones sociales, los maestros tienen amigos tanto en el ámbito de la docencia como fuera de ella (P. 75). Ahora bien, las preferencias se decantan en desigual proporción según la variable específica que consideremos. **Así**, los

maestros más jóvenes y por ello mismo recién incorporados a la profesión, tienen más amigos en el mundo de los no enseñantes. Algo similar, aunque en menor cuantía, caracteriza a los varones y a los que trabajan en núcleos de población pequeños. Por el contrario, los maestros de medios más urbanos (más desarraigados bien por el propio medio, que limita al máximo los contactos sociales primarios fuera de las instituciones laborales, bien por el largo nomadismo previo al definitivo asentamiento en la ciudad), y las mujeres (siempre con mayores dificultades de integración social en este oficio), son los que basan más exclusivamente sus amistades en los compañeros de trabajo.

Circulo de reciprocidades sociales que se nos muestra con mayor precisión al conocer algunos de los contenidos que constituyen los temas preferidos de conversación. En líneas generales, se abordan con una mas alta asiduidad, en estos contactos, aspectos que tienen que ver, en orden decreciente, con la enseñanza, la situación laboral y los problemas personales (P. 87). Las variaciones, según el subgrupo de maestros a que nos referimos, son destacables. Para los jóvenes y las maestras, ocupan un lugar central los problemas personales y familiares. Es obvio que sus formas de incardinación social son mas complejas, como venimos reiterando, además de tener unos y otras complicaciones particulares. Las maestras porque en muchos casos han de atender también a sus responsabilidades hogareñas; los jóvenes, a veces recién salidos de su familia de origen, han de **habérselas** con una remodelación completa de su vida personal. En el caso de los varones mayores de 30 años y residentes en núcleos urbanos, después de la enseñanza es la política el tema más presente en sus intercambios amistosos. Pero en todos los casos, hay un predominio, a la hora del trato personal con los amigos, sean éstos docentes o no, de contenidos relacionados con la enseñanza. Ello confiere a los maestros ese aura de *permanente pedagogismo*, del cual les resulta difícil evadirse.

El análisis del tipo de vínculos sociales que el maestro establece impone una primera y decisiva conclusión, cual es que las condiciones sobre las que discurre el oficio, no son las más favorables para que el trabajo de enseñante se conciba y practique imbricado dentro de lo que ha dado en llamarse "comunidad educativa", en la que quedarían integradas escuela y sociedad circundante. O para ser más explícitos: Sólo en sentido figurado puede afirmarse que

exista algo similar a una comunidad educativa que coordine y haga converger hacia los mismos objetivos al maestro y al resto de factores sociales que intervienen en la educación. Pero menos legítima resulta ser la presunción que proclama al maestro como líder de la comunidad rural (Lauglo, 1982), pues entre ambos hay relaciones más de exclusión que de cooperación. De manera que si es cierto que el trabajo del enseñante se ha abierto a la sociedad, no lo es menos que sólo lo ha hecho desde una perspectiva unilateral, la de tener que responder del mismo, sin que se haya visto acompañado de una cooperación mayor y mejor. Los efectos han sido, en otro sentido, negativos, pues a la erosión del prestigio (que estudiamos en el capítulo anterior), hay que sumar la emergencia de actitudes de recelo y alguna desconfianza, que se manifiestan en los mayores deseos de segregarse de unas interacciones que resultan ser altamente controladoras. De seguir por este derrotero, la intervención de los padres y la comunidad en los centros escolares, al menos en los medios rurales, sólo redundará en una mayor dificultad para la práctica de la enseñanza en estos ámbitos.

## CAPITULO IV

# ORIENTACIONES VALORATIVAS

El medio cultural y moral dentro del cual ha venido transcurriendo el oficio de maestro se ha caracterizado por un aura que le empuja hacia actitudes conservadoras. No en vano se trata de una profesión impregnada en grado notable de contenidos **moralizados**, y esta propiedad estructural se transmite a sus actores, que desarrollan actitudes y normas coherentes con la naturaleza del trabajo desempeñado. Hay, al menos, cuatro razones con entidad suficiente para que el maestro conforme su orientación valorativa en un sentido conservador. En primer lugar, está la impronta dejada en el oficio por su *configuración histórica*, según señalamos en el capítulo I. La implantación de la escuela en las sociedades industriales se **llevó** a cabo, entre otros motivos, para frenar la propagación de los ideales revolucionarios en las clases subalternas (Ortega, 1987). De manera que para lograr tal objetivo fue menester establecer sobre los maestros un estricto control ideológico capaz de mantenerles inmunes a cualquier contaminación de aquellos ideales. A tal efecto, se les socializó en una identificación sin fisuras con el orden social establecido, en un intento de que se convirtiesen en agentes defensores de los intereses de este orden. En el caso español, dada la larga dominación clerical-conservadora, el magisterio se ha teñido, más que en otros países, de matices más afines a una definición reaccionaria de la sociedad. Pero, en todo caso, a esta profesión se le ha destinado siempre y en todas partes a mantener y legitimar (**por** medio del recurso a la psicologización) el sistema de desigualdades específico de las sociedades industriales. Y ello a pesar, en ocasiones, de la propia voluntad de los actores implicados, que al asumir la representación (mistificadora) que de la **pro-**

**fesión** efectuaba el sistema de dominación, no eran conscientes de su contribución a la perpetuación de la dominación.

Pero este pasado dista mucho de haber periclitado, porque **forma** ya parte sustancial de la *naturaleza de la práctica de enseñar*. Esta, particularmente en sus niveles primarios, ha consistido, más que en la transmisión de conocimientos o el cultivo de cualesquiera aptitudes intelectuales, en la imposición de un modelo de autoridad. Con lo que la tarea docente ha venido —y viene— fundamentando su especificidad en el fomento de la disciplina entre los escolares. Surge así esta peculiar relación **asimétrica** maestro-alumno, en donde la superioridad de aquél se debe a que representa un modelo civilizatorio que a si mismo se define como superior al del que ostenta el mundo al que pertenecen los alumnos. De esta manera, el maestro se convierte en autoridad que encarna el sistema normativo-valorativo de la instancia civilizatoria por antonomasia, el Estado, al que debe legitimar provocando en los futuros ciudadanos actitudes obedientes. Convergen de este modo las tesis de Weber sobre la legitimidad de la autoridad con las de Durkheim sobre la educación moral. No hay, en suma, solución de continuidad entre lo que es cometido propio del ejercicio pedagógico y la dominación social que discurre a su través. Se cierra **así** el círculo que envuelve al maestro y le convierte en un seguro defensor de un orden del que no es artífice, pero si un eficaz apoyo.

Cabria por todo ello atribuir a los enseñantes el rol de agentes difusores de la ideología dominante. De seguir los conocidos planteamientos de Gramsci (1974, pp. 394 ss), tendríamos que convenir que a ellos les corresponde ser una suerte de "gestores" del grupo dominante para producir consentimiento "**espontáneo**" en las masas en virtud de la propagación entre ellas de la ideología dominante. Nos parece, sin embargo, que este análisis simplifica demasiado las cosas, además de compadecerse mal con la realidad española (que ha obliterado la función del consenso ideológico reservada a la escuela, en beneficio de otros mecanismos más coercitivos). Sin entrar por el momento en la discusión de esta formulación **gramsciana**, baste con decir que nuestro punto de vista se aproxima al elaborado por Abercrombie, Hill y Tumer (1987), que pone en cuestión el papel integrador de la ideología dominante sobre las clases subordinadas. Con lo que atribuimos una mayor relevancia a la racionalidad general del capitalismo y al modo de lograr **den-**

tro de él la supervivencia; por tanto, a la exigencias derivadas de la división del trabajo, a la organización empresarial y al Estado moderno (Weber, 1969, pp. 1047 ss).<sup>\*</sup> Queda con ello resuelto (provisionalmente al menos) el carácter de la profesión docente: Lo genuino de ella no estriba en propagar la ideología dominante (adoctrinamiento), sino en fomentar y encauzar comportamientos y representaciones mentales acordes con la posición social que de hecho ocupan las clases populares. Lo importante no es, por consiguiente, la adhesión a una cultura común, la dominante (que como hemos venido subrayando, llega en parca medida a los maestros), sino la obliteración de aquellos modos de organizar la vida individual y social que difieran del dominante. Es así como más allá de las visiones (ideológicas) del mundo, efímeras y cambiantes, los maestros han contribuido eficazmente a asentar como superior una concreta configuración **civilizatoria** (Elias, 1988).

Un tercer rasgo del oficio tiene repercusiones duraderas sobre el ethos de sus actores. El maestro es ante todo un mero **recopilador** de **saberes** (creados, sistematizados y presentados por otros), que transmite (cuando lo hace) una vez que han sido aceptados y consolidados en otras instancias. Ni crea, ni innova, ni tan siquiera organiza los materiales culturales según su propio criterio. Es por lo mismo una persona habituada a trabajar conforme a la repetición de conocimientos recibidos del pasado y ya **estructurados** internamente. Para emplear un símil de Mills, el "productor", el que crea, es el hombre que da lugar a nuevas ideas; a continuación entran en juego los "comerciantes al por mayor", que no innovan, pero distribuyen las ideas en los libros de texto; por último, los profesores, si sólo enseñan, se convierten en "comerciantes al por menor" de ideas (Mills, 1973, p. 178). Es así como el maestro se ve constreñido a un ritualismo cultural tradicionalista, que **refuerza**—desde su vertiente **intelectual**— el conservadurismo de la profesión.

Finalmente, maestro y escuela han sido etiquetados, por casi todos y en todo lugar, de factores neutrales, apolíticos. En su virtud, han sido vistos—y presionados para actuar en la misma dirección— como representantes de un orden superior y exento de las

---

<sup>\*</sup> Siempre que nos refiramos al concepto de racionalidad, debe entenderse en este sentido weberiano (Cf. al respecto J. Habermas, 1987).



contingencias y conflictos de intereses. Consiguientemente, las prácticas escolares se han decantado por su función conservadora, antes que por la innovadora, ya que esta última supondría alterar el actual estado de cosas y, por ende, comprometerse explícitamente con alguno de los grupos sociales en litigio. Esta propiedad se refuerza aun más por el peculiar estilo de vida de los maestros: El ser "extraños sociológicos", el tener que conservar el precario equilibrio de inclusión-exclusión en la sociedad, conduce al aislamiento y a la no intervención en la dinámica de los asuntos sociales.

A todo ello se añade la posición que ocupan en la estratificación social. Proceder, como acontece con la mayor parte de los maestros, de clases medias bajas; integrarse, por su trabajo, en la misma clase, y diferenciarse nítidamente de los trabajadores manuales, les lleva a adoptar convicciones ideológicas capaces de preservar su identidad, por oposición a las creencias más radicales asentadas entre los extractos que les siguen inmediatamente por debajo en la jerarquía social. La evaluación de la propia situación conforme a pautas típicas de un grupo de *status*, significa que se rechazan como impropias las representaciones cognoscitivas elaboradas en términos de clase social, por cuanto implican de tensión y oposición respecto al orden social.

Todos estos elementos se han articulado en un sistema cognoscitivo particular que distingue la profesión de maestro de otras. Ello en una doble dimensión: Tanto en lo que concierne a las creencias sobre el mundo social, cuanto en las preferencias políticas concretas. En el primer caso estamos ante modos de conocer que afectan de manera más estable a la estructura social, y por ello su incidencia en la práctica profesional es de mayor intensidad. En el segundo caso se trata de valoraciones más contingentes, por cuanto tienen que ver con los acontecimientos coyunturales y la evolución de las actitudes adoptadas por los partidos políticos en cada caso. Pero la orientación seguida en esta última vertiente tenderá, por lo general, a no ser discordante de la mantenida en el otro plano más sustantivo.

De conformidad con lo expuesto hasta aquí, vamos a tratar de analizar los códigos valorativos de este oficio, a partir de cinco grandes núcleos temáticos: La consistencia y coherencia del sistema de valores que tienen a su disposición los maestros; la vigencia de las creencias religiosas; las opciones políticas; las opiniones sociales

y la fuente en que se originan; las claves para el éxito y la visión de las desigualdades, así como el papel que respecto de ellas desempeña la escuela.

## 1. Una situación anómica

El ejercicio de la profesión de enseñante encuentra un grado suficiente de coherencia para sus actores, si existe correspondencia entre las concepciones que han ido interiorizando como constitutivas de la mentalidad profesional y aquellas otras que se mantienen en el medio social que **sirve** de marco concreto a la práctica docente. De no ser así, emerge una inconsistencia **normativa** que afecta por igual a la identidad profesional y a la práctica de enseñar. A este respecto, los maestros perciben un profundo desajuste entre su mentalidad y la cultura de su entorno. Lo que se traduce en una crisis que abarca tanto a los objetivos y naturaleza de su oficio, cuanto a los ideales colectivos a transmitir a los niños y adolescentes. O para decirlo con palabras de uno de los **enseñantes**: "En la sociedad, hoy, los valores humanos están un tanto decaídos; pienso que eso tiene que trascender a la escuela, porque los que estamos dirigiendo la escuela formamos parte de esa sociedad. Mi deseo es que esos valores, en la escuela, se perdieran menos que en otros sitios para así poderseles transmitir a los crios".

No ajena a esta desorientación es la transformación de la profesión, sumida actualmente en una innegable confusión acerca de las funciones que le es dado cumplir –y a la que hicimos alusión en el capítulo I.4.– Gran parte de estos maestros recibieron su formación inicial en una época de expansión escolar acompañada por una euforia acerca de las propiedades de la educación, a la que se atribuían toda suerte de virtudes y efectos taumatúrgicos para el individuo y el progreso social. Se trata del período que **podría** denominarse de "optimismo pedagógico", sin duda alguna impregnado del espíritu radical y al tiempo esperanzado de la década de los sesenta e inicios de los setenta. Más la evolución posterior de la institución escolar –y de la propia sociedad dentro de la que se asienta– ha discurrido por otros derroteros. No sólo está en discusión el **papel** que juega la escuela en términos políticos y económicos, sino que además ha cundido la impresión de que sus funciones **sociali-**

zadoras han sido absorbidas, parcialmente al menos, por otras instancias más poderosas (los medios de comunicación) o han vuelto a instituciones que antes delegaban en la escuela (cual es la familia). Por este cúmulo de contradicciones, los maestros perciben su situación como anómica, lo que les crea un clima de incertidumbre. A ello se refiere un maestro al reflexionar sobre su trayectoria biográfica: "Hace quince años la gente con la que yo me movía pensaba que el magisterio podía ser un buen trampolín para cambiar muchas cosas (...). Pero ahora, en vez de afianzar estos objetivos, yo y mucha gente como yo estamos perdidos; no se ve muy claro (...). Descubres que la escuela sigue teniendo una problemática terrible, dura. Hoy, que estamos torpedeados por los sistemas de comunicación, por la prensa, radio, televisión y parece que cada uno ya tiene marcada su ruta, pues la figura del maestro queda en entredicho. No se sabe lo que es bueno y lo que es malo moralmente, socialmente, a todos los niveles. Es una época de un vacío grande, no está muy claro o es muy difícil saber cuál es la función a desarrollar". Vacío moral y social que los maestros detectan igualmente en los jóvenes, uno de cuyos principales problemas es, según aquéllos, la crisis de valores (P. 109).

¿En qué consiste esta crisis? El contenido y alcance de la misma vienen delimitados por el conjunto de elementos normativos-valorativos que seguidamente exponemos.

## 2. Debilitamiento de las creencias religiosas

El denso contenido religioso que otrora caracterizó al magisterio como profesión hizo que muchos de sus representantes resultasen ser firmes creyentes de la fe católica. Pero hace ya algunos lustros que, **simultáneamente** al proceso secularizador habido en la sociedad española, la profesión se ha despojado de gran parte de su ropaje religioso, que ha sido sustituido por otro más acorde con el espíritu de los nuevos tiempos. La traducción de esta mutación en las convicciones personales no se ha hecho esperar, y las actitudes religiosas de los maestros han sufrido un cambio en la misma dirección. Ahora bien, la erosión de la religión no ha sido por igual: En su aspecto más formal, de asunción de creencias sin más implicaciones prácticas, el catolicismo continua manteniendo un elevado

ascendiente entre los maestros, ya que nueve de cada diez confiesan ser creyenes (P. 100). No sucede lo mismo si atendemos a la otra vertiente, la referida a las implicaciones en la conducta a que obliga tal convicción: Los creyenes que dicen ser practicantes *se* reducen notablemente (a cinco de cada diez), siendo un número similar los que se limitan a cumplir con las mínimas prescripciones eclesíásticas de acudir al *rito* semanal de la misa (P. 82).

Si analizamos estas creencias según diversas variables, hallamos que el mayor índice de creyentes practicantes aparece entre los de más edad, las mujeres y quienes trabajan en núcleos de población de carácter más urbano (P. 100). Los no creyentes (en tomo a uno de cada diez) proliferan entre los jóvenes varones, que suelen ser también los que ejercen en poblaciones de estructura más rural. De donde *se* infiere que las nuevas cohortes de maestros (algo menos si son maestras) disponen de una visión social escasamente dependiente de la tutela religiosa. Queda por explicar la razón de esa mayor vigencia del fenómeno religioso entre las mujeres. Una primera respuesta la hallamos en su *origen* social, más establemente afincado en las clases medias, las cuales mantienen todavía una adhesión más firme a los valores religiosos que las clases trabajadoras (de las que en la actualidad *se* reclutan más hombres que mujeres para la profesión). Además, la desigual consideración social en función del sexo, lleva a ejercer un control estructural más denso sobre las maestras para que presten su asentimiento a la definición tradicional del orden social y del magisterio, ambos fuertemente contaminados de elementos católicos. Y en general, como volveremos a ver al abordar las ideologías políticas, las mujeres ofrecen un perfil más conservador, presumiblemente porque en ellas sigue vigente una identidad profesional cuyas pautas de referencia proceden más del pasado y, por lo mismo, están menos secularizadas.

Otra consecuencia más significativa que se deriva de la asunción de un código de creencias, es la de la moral basada en ellas, esto es, la operatividad, eficacia y proyección que los valores religiosos tienen para orientar el comportamiento de sus adeptos. Un primer dato al respecto es que los maestros, altamente preocupados por la crisis general de valores, apenas lo están cuando se trata de la pérdida de creencias religiosas entre los jóvenes (P. 109). Por supuesto que esta ausencia de creencias *se* percibe con mayor sensibilidad por los maestros que son creyentes, sobre todo a partir de los

cincuenta años; mas, para la inmensa mayoría, lo que de verdad resulta alarmante es otro tipo de carencias, tales como el desempleo, la falta de valores sociales y la droga (P. 10). La pérdida de influencia religiosa entre los jóvenes resulta, para estos maestros, un hecho irrelevante, por lo que habrá que convenir que el papel que otorgan a tales valores como inspiradores de las relaciones sociales es de escasa importancia.

Si nos trasladamos a la esfera educativa, lo que encontramos es una conciencia profesional que da muestras de ser poco dependiente de la religión. Así, cuatro de cada diez maestros afirman que su visión de lo que debe ser la educación no coincide con la Iglesia (P. 22), institución a la que, por otra parte, otorgan un rango secundario como factor educativo, muy por debajo del que ocupan otros ámbitos e instancias de la sociedad civil (P. 26). A todo ello hay que sumar la práctica unanimidad de los docentes a la hora de declarar que no es de su competencia la enseñanza de la religión, responsabilidad que transfieren a la Iglesia o a las familias (P. 101).

Un ámbito de singular relieve para calibrar la capacidad de regulación normativa de las creencias religiosas, corresponde a todo lo relativo a la familia y la sexualidad. Pues bien, las actitudes de los maestros en este terreno (P. 110) permiten establecer la existencia de una disonancia cognoscitiva entre creencia y comportamiento. Si exceptuamos la práctica del matrimonio religioso, que suscita una alta tasa de respuestas a su favor (y que por lo que tiene de demostrador de consumo ostensible, es más deseable que el mero matrimonio civil, pero por tal razón está muy vaciado de su contenido sacral), los demás aspectos consultados se caracterizan por encauzarse conforme a pautas divergentes de la moral católica. Es lo que sucede con el divorcio, rechazado solamente por la cuarta parte de los encuestados y aceptado por casi la mitad de ellos. En otras conductas tales como las relaciones sexuales libres o la homosexualidad, aun cuando desciende el número de los no contrarios a las mismas, suscitan rechazo en una cantidad de maestros siempre inferior a la de aquéllos que afirman ser católicos practicantes.

Al confrontar estas opiniones con las que expresaban los estudiantes de Magisterio poco años atrás (Varela, Ortega, 1984), se comprueba que la influencia religiosa es algo más activa entre los maestros, a los que hace asumir pautas morales algo más conserva-

adoras. Mas la sintonía que parece darse entre aquellos estudiantes y los maestros más jóvenes nos está indicando una clara tendencia a liberalizar el sistema ético de la profesión de los imperativos religiosos.

### 3. Un moderado conservadurismo político-sindical

La persistente heteronomía del magisterio le ha dotado de escasas y débiles resistencias a la presión ideológica ejercida en cada etapa histórica por las clases dirigentes. Por lo mismo, las actitudes políticas asumidas por este grupo profesional han venido determinadas por el clima político **imperante** en cada fase histórica. Dado que el magisterio fue uno de los cuerpos más drásticamente depurados al finalizar la Guerra Civil (y a partir de este momento se le mantuvo bajo una estricta vigilancia), el *ethos* dominante en la profesión durante las Últimas décadas estaba marcado por una imprevista autoritaria, en sintonía con el régimen político vigente. Los cambios sociales iniciados en los años sesenta y la transformación política de los setenta ha cuarteado este marco, de manera que hoy puede comprobarse una presencia más bien residual de tales actitudes.

¿Cuál es el perfil político de los maestros en la actualidad? Un primer rasgo a tener en cuenta es que han aceptado sin ambages los valores democráticos, si nos atenemos a lo que se desprende de sus prácticas políticas: Airededor de nueve de cada diez han votado en las elecciones generales de 1986 (P. 102), registrando así un muy bajo nivel de abstención (la mitad del producido en el conjunto de la región castellano-manchega). Por otro lado, las razones dadas para no votar por los que no lo hicieron (P. 103), se refieren preferentemente a impedimentos **externos** (no estar empadronados, enfermedad, viajes) y en escasa medida a convicciones políticas opuestas a la democracia. Los contrarios a las elecciones constituyen, numéricamente, un reducido núcleo que, significativamente, aparece sobre todo entre los de más edad. Otro grupo, más numeroso, se abstuvo por no estar de acuerdo con partido político alguno; en este caso, más que de posturas antidemocráticas, tenemos que hablar de un nuevo tipo de indiferentes políticas (Riesman, 1971), que se evade de sus responsabilidades políticas tal vez por

ser demasiado consciente de los usos e implicaciones de la práctica política. Que esta actitud abunde más entre los maestros de mediana edad, que vivieron más intensamente y con un alto nivel de expectativas la "transición política", nos lleva a pensar que son ellos **también** los que, por haber conocido demasiadas metamorfosis de los partidos, menos confianza les tienen, razón por la que se retraen de los rituales electorales al reconocer una débil vinculación entre su voto y la acción política.

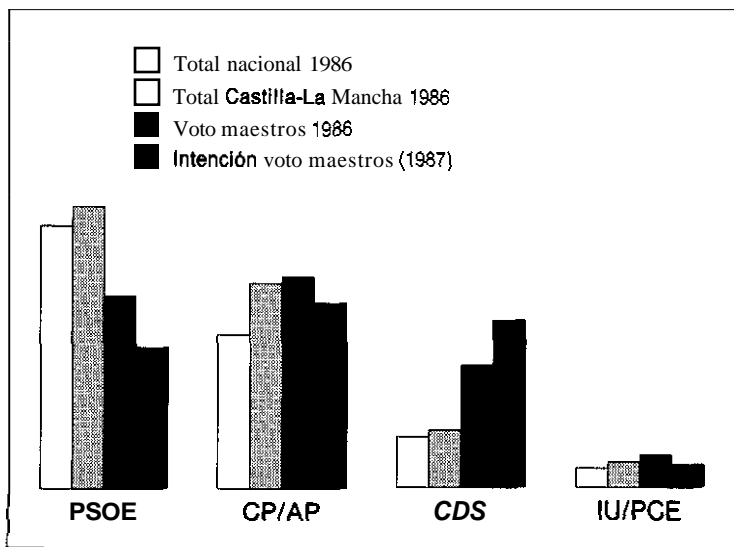
La mayoría de los maestros, sin embargo, votó; al hacerlo, repartió sus preferencias de la manera siguiente (P. 104): El partido elegido en primer lugar fue Coalición Popular (con algo más de un tercio de votos), seguido por el PSOE (que no alcanza a tener un tercio). A mayor distancia quedaron el CDS (en tomo a un quinto) y la coalición Izquierda Unida (absolutamente minoritaria con un 5 por 100). La opción más conservadora tiene su clientela entre **los** maestros que pasan de cuarenta años, las mujeres y quienes trabajan en medios urbanos o semiurbanos. Nos encontramos de nuevo con las tres variables que mejor definen a los **grupos** de maestros que encarnan también la versión más tradicional de la profesión. El segundo partido más votado (PSOE) tiene su mayor arraigo entre los más jóvenes y los varones. Una distribución similar se da entre el electorado de Izquierda Unida. De donde se desprende que el voto de izquierdas o menos conservador procede, prioritariamente, de sectores cuyo origen social se sitúa en las clases más modestas, que por lo general se orientan políticamente hacia la izquierda. Estos enseñantes, al incorporarse a la clase media, aportarían a la **misma** una ideología más propiamente obrera, y desde esta perspectiva es posible hablar de "proletarización" de los enseñantes (Parkin, 1978, p. 75). Conviene, empero, tomar con cautela este fenómeno, pues en parte queda neutralizado por el lugar que entre las preferencias de los maestros ocupaba otro partido, el CDS, cuyo sentido explicaremos a continuación a la luz del contexto global de las elecciones de 1986.

Al confrontar el comportamiento electoral de los maestros de Castilla-La Mancha con los resultados nacionales y regionales, tal y como refleja la tabla 3, se observa la respuesta más conservadora de aquéllos. Aun cuando Izquierda Unida alcanza entre los maestros mejores resultados que en la media nacional o regional, su **de-**

**TABLA 3 Preferencias políticas de los maestros de Castilla-La Mancha en relación con los resultados electorales nacional y regional**

	(1) Resultado nacional de las elecciones generales 1986	(1) Resultado regional de las elecciones generales 1986	(2) Voto de los maestros en las elecciones 1986	(2) Intención de voto de los maestros (1987)
	%	%	%	%
PSOE	43,4	47,1	32,3	23,4
CP	25,6	34,3	34,8	29,1 (3)
CDS	9,1	9,6	19,4	26,8
IU	3,7	4,0	5,0	3,9 (4)
PDP (DC)	—	—	—	1,9
PL	—	—	—	0,7

- (1) % sobre votos emitidos. Elaboración por los profesores de "Opinión pública" del Departamento de Sociología VI de la Universidad Complutense.
- (2) % obtenidos de nuestra Encuesta al profesorado de EGB de Castilla-La Mancha (Tablas P. 104 y P.105).
- (3) Se refiere sólo a AP.
- (4) Se refiere sólo al PCE.





bilidad numérica no permite otorgar a este grupo un significado importante. Al mismo tiempo, el PSOE pierde muchos puntos (en tomo a quince) en relación con el promedio de votos obtenidos en la región. Por el contrario, Coalición Popular alcanza un resultado similar entre maestros y la media regional, muy por encima, en ambos casos, del promedio nacional. Mas el partido que tiene unas cifras electorales discordantes es el CDS, ya que consigue un porcentaje de votos que duplica al del conseguido en el resto de la región y de la sociedad española en su conjunto. Esta singularidad cabe atribuirla a la actual posición social del maestro: Para muchos, acceder a este oficio ha supuesto una cierta movilidad y una identificación con los valores de clase media, lo que les ha llevado a ubicarse políticamente en un espacio diferenciado tanto de la derecha mas conservadora y continuadora del tardofranquismo (CP), cuanto a distanciarse de opciones de izquierda mas o menos radical (PCE). Estos maestros, que rebasan los treinta años y no superan los cincuenta, eran los votantes más conspicuos del CDS. Sus preferencias políticas están situadas, por tanto, en ese difuso espectro del centro político (que va del neo-liberalismo a la socialdemocracia). Que una parte de ellos no elija al PSOE podemos atribuirlo a dos razones. La primera es que, para los más moderados, este partido continúa siendo (formalmente al menos) una organización cuya imagen esta impregnada de obrerismo, lo que llevaria a proferir otras ofertas más explícitamente situadas en el ámbito de valores de la clase media. La segunda y tal vez mas sustantiva razón la encontramos en un factor coyuntural, cual es la insatisfacción producida entre los maestros por la política educativa del gobierno socialista, al menos la que corresponde a los últimos años de la gestión del ministro Maravall. En uno y otro caso, el CDS parece ser que era, en ese momento, el beneficiario del rechazo al PSOE.

Este reparto de preferencias políticas se mantiene también a la hora de afiliarse a algún partido, si bien el número de maestros que milita políticamente es muy bajo: tan *sólo* el 6,2 por 100 de los encuestados (P. 107). Alianza Popular, el primero en importancia numérica, recoge sobre todo a varones; el PSOE a mujeres, y el CDS a los que ejercen la profesión en poblaciones de tamaño medio o pequeño. Aunque los bajos porcentajes de afiliación no permiten **llegar** a conclusiones definitivas, no podemos dejar pasar por alto

que las mujeres, que en conjunto votan menos al PSOE, son, sin embargo, las que militan en él en mayor número. Este reducido grupo de mujeres representaría, dado el contexto en que se mueve el magisterio castellano-manchego, el que asumiría actitudes más radicales y alejadas de la figura tradicional de la mujer-maestra.

El mapa electoral que acabamos de delinear dista mucho de haberse estabilizado. Al sondear sus expectativas de voto ante unas futuras elecciones, los maestros alteran sustancialmente el panorama de la consulta precedente. Así, la abstención gana terreno (P. 105), síntoma elocuente de que la indiferencia (o el escepticismo) se extiende como la actitud política más definida. Aunque hemos de ser precavidos a este respecto, ya que al tratarse de respuestas ante una remota (y en el momento de hacer la consulta conjetural) situación, no se valora una variable interviniente con influencias importantes cual es la campaña electoral. Tampoco en esta respuesta se considera, por imprevisible, cualquier contingencia que afecte directamente a los maestros (en especial de política educativa), que pueda llevarles a adoptar una conducta electoral más participativa. Por todo ello, aun cuando es de prever el alza de la abstención, cabe que no lo haga en la proporción tan elevada como la arrojada por nuestra encuesta.

La prognosis de cambios electorales más sustantiva atañe a la decantación partidista del voto. En efecto, la intención política de los maestros ante unas próximas elecciones generales (P. 105) registra pérdidas de electores para todos los partidos, con excepción del CDS; asimismo, el orden de preferencias vana respecto de las elecciones precedentes: En el momento de la consulta, el primer lugar electoral lo sigue conservando AP, el CDS pasa al segundo lugar y el PSOE desciende al tercero. Por tanto, las formaciones convencionalmente llamadas del centro-derecha ganan espacio político, o lo que es igual, una mezcla de neoliberalismo y conservadurismo. Todo parece indicar que tendría lugar un trasvase de votantes del PSOE al CDS. La clientela electoral de cada uno de estos partidos se sitúa en los mismos estratos que en 1986: AP entre las mujeres, quienes trabajan en localidades de mayor volumen de población y cuya edad es superior a los cuarenta años. El CDS recoge votos de maestros con edades comprendidas entre los 30-50 años y que ejercen en localidades de tamaño intermedio. El PSOE es preferido por los maestros varones que trabajan en pueblos pequeños y que no

han cumplido treinta años. Este último partido continúa atrayendo a quienes proceden de medios sociales **más** modestos, que al conservar su **orientación** más a la izquierda lo hacen eligiendo a un partido que, pese a todas sus ambigüedades, aun mantiene en la mentalidad social un componente de izquierdas claramente diferenciado del centro **político**. Pero es también este partido el que ha sufrido una erosión electoral más drástica, y ello es debido, en el caso de los maestros—sin desdeñar, por supuesto, las consecuencias de la política global llevada a cabo por el **gobierno**—, a la abierta oposición a muchas de las medidas educativas emprendidas por el equipo del ministro Maravall. Ahora bien, pese a todo ello, no debe pasarse por alto que ningún partido ha conseguido cambiar los estratos de maestros de los que obtiene sus votos; no ha habido, por tanto, una modificación cualitativa de la base social de los votantes; razón por la que las intenciones electorales que estamos analizando pueden expresar un cambio simplemente coyuntural.

Este conservadurismo político, ciertamente de tonos moderados, tiene su continuidad en el plano sindical, en el que los maestros se caracterizan por su comportamiento cercano al de las **semiprofesiones**. Estas adoptan un "cierre social dual" (Parkin, 1979, cap. 6): Por un lado demandan recompensas económicas en virtud de la posesión de ciertas cualificaciones académicas, y de otro carecen de los mecanismos para mantener el monopolio en el acceso, selección y control de nuevos miembros. Combinan así en su estrategia reivindicativa los métodos de exclusión propios de las profesiones (meritocracia de la titulación, más experiencia profesional), junto con las acciones sindicales típicas del movimiento obrero. Lo que les lleva a adoptar formas mixtas de lucha: Defensa del **status** profesional (exclusión) y petición de mejoras salariales en términos de conflicto de clase (usurpación).

Un factor que ha incidido de manera particularmente influyente sobre el actual panorama sindical de los maestros ha sido la "crisis fiscal del Estado". La contención del gasto público en materia de enseñanza (contabilizado en pesetas constantes), unida a la inflación, no ha supuesto las mejoras salariales esperadas por los maestros; ello ha conducido a planteamientos solidarios de protesta y petición de incrementos salariales, que pueden llevar a crear una imagen distorsionada de la realidad sindical de los maestros.

En efecto, la participación sindical de los maestros es muy reducida, ya que sólo uno de cada cinco pertenece a **algún** sindicato (P. 108). La militancia abunda sobre todo en varones que viven en las ciudades y cuya edad supera los cuarenta años. El sindicato que cuenta con mayor número de afiliados es, precisamente, una organización conservadora de corte profesional, ANPE, al que sigue en importancia UGT (básicamente nutrida por los mismos que pertenecen al PSOE, dada la doble militancia que se venía dando entre ambas formaciones socialistas) y UCSTE. Aquellos que militan en ANPE tienen un perfil sustancialmente idéntico al de los votantes de partidos conservadores: Son mujeres, mayores de cuarenta años y ejercen en poblaciones de tamaño medio o en ciudades. Los afiliados a UGT y UCSTE, por el contrario, se sitúan preferentemente en los mismos estratos que otorgan su voto a partidos de izquierda: Varones que no pasan de los treinta años. Estos atributos son también los que aparecen entre los afiliados a **CC.OO.**, sindicato con una presencia prácticamente testimonial en el sector de **enseñantes** que estamos analizando.

Esta singular y expresiva estructura del sindicalismo docente no es óbice para que, ante acciones reivindicativas (usurpadoras) como las planteadas en el curso 1987-88, la dirección del movimiento corresponda a los sindicatos menos representativos. Tal fenómeno no es el resultado de una **radicalización** de los maestros; tampoco significa su abandono del 'cierre dual'. Se trata, simplemente, de que ante una confrontación típica de lucha de clases, se acude a utilizar el aparato sindical mejor adaptado y preparado para la misma. De **ahí** también el desconcierto entre los propios sindicatos profesionales, los más representativos, ante esta situación: pretendieron actuar conforme a métodos de exclusión cual si de un **conflicto** profesional se tratase, siendo que **tenían** que **habérselas** con acciones que ante todo buscaban *tout* courr mejoras laborales del mismo tenor de las perseguidas por los trabajadores.

#### 4. **Opiniones sociales: La influencia de los medios de comunicación**

Adherirse a un sistema de creencias (religiosas y políticas) como el que acabamos de exponer, tiene su correlato en la **orienta-**

ción o disposición que se adopta ante la realidad social circundante. De esta manera, el complejo de actitudes fundado en estas valorativas configuran una suerte de *ethos* característico del oficio. A fin de ponerlo de relieve, vamos a tratar de conocer las opiniones de los maestros ante cinco dimensiones de la vida social actualmente controvertidas: la juventud y las drogas, el militarismo, el terrorismo, la administración de justicia y los medios de comunicación de masas.

La visión que los maestros tienen de los jóvenes es singularmente importante, no sólo por lo que de reveladora puede tener para conocer a los últimos, sino también por lo que implica de predicción (y por ello de crear efectos en el mismo sentido de lo que se cree). La situación socio-cultural de los jóvenes de hoy, según los maestros, viene marcada por una profunda crisis, cuyos componentes esenciales son, en orden decreciente de importancia, la falta de trabajo, la pérdida de valores, las drogas y el consumismo (P. 109). Esta concepción de la crisis se desarrolla sobre todo en los maestros más jóvenes, los más próximos, por tanto, al grupo de edad al que caracterizan en tales términos. En profesores más adultos, aunque también aparecen estos componentes, se señalan otros que tienen que ver más con el propio orden cultural al que ellos pertenecen (así, se destacan la ausencia de valores religiosos y el debilitamiento de la autoridad). En cualquier caso, conviene subrayar que en esta evaluación de la juventud se combinan dos elementos de naturaleza bien distinta: De un lado, los aspectos pragmáticos-instrumentales de la vida, con sus implicaciones de **integración/marginación** en el sistema social (como acontece con el trabajo y en cierta medida con las drogas); de otro, las estimaciones morales que se efectúan de esta sociedad (desorientación valorativa, **consumismo**) y que dependen directamente de la percepción subjetiva que los maestros tienen acerca del estado de los ideales colectivos (que, como dijimos en el apartado 1. de este capítulo, los maestros juzgan sumidos en una honda crisis). A partir de este presupuesto, es pertinente sostener que lo que los maestros consideran problemas (morales) de los jóvenes, es la consecuencia del **resquebrajamiento del paradigma cultural** (ese *ethos* ascético de ascendencia burguesa) consustancial a la profesión. Consiguientemente, los maestros estarían experimentando en **carne propia** "las **contradic-**

ciones culturales del capitalismo" (Bell, 1977), ya que frente a la racionalidad específica del sistema de enseñanza (formalmente destinado al fomento de la disciplina, de hábitos de trabajo, del ahorro y de la renuncia a las gratificaciones del presente en aras del futuro), racionalidad que constituye su mentalidad profesional, tienen que habérselas ahora con una cultura ("postmoderna") basada en la autorrealización, el hedonismo, la satisfacción inmediata y la desvalorización (en comparación con el consumo) del trabajo. El maestro se encuentra con que su identidad profesional (y en gran medida personal) queda en entredicho, y la escuela misma empieza a convertirse en una institución cada vez menos relevante, sustituida y desplazada por unas industrias culturales más acordes con el espíritu de los tiempos (Gouldner, 1978, pp. 215 ss; Finkelkraut, 1987, pp. 130 ss.).

La actitud de los maestros es bien clara respecto a uno de los productos de consumo más emblemático de la nueva cultura juvenil, las drogas blandas. Siete de cada diez encuestados son **partidaris** de su prohibición (P. 110); un número muy similar, por cierto, al de aquéllos que nunca las han consumido (ver capítulo III.2.). Esta respuesta es una de las que concita más unanimidad entre ellos a la hora de definirse sobre una cuestión socialmente polémica. Al tratarse de una respuesta cuya orientación depende tan directamente de la propia experiencia personal, nos indica el papel determinante de esta última, ya que sólo un previo consumo de alguna de estas drogas elimina los prejuicios hacia ellas y, por lo tanto, favorece la opinión contraria a su **penalización**.

En el ámbito relacionado con lo militar, los maestros se han construido un esquema valorativo contradictorio. De una parte, mantienen una ambigua opinión sobre la OTAN: Sólo cuatro de cada diez son contrarios a la permanencia de España en aquel organismo, mientras que el resto es favorable (32,7 por 100) o indiferente (24,7 por 100) (P. 100). De otra, en aspectos tales como la instalación de armas nucleares, o el aumento del presupuesto destinado a defensa, el rechazo es abrumadoramente **mayoritario** (P. 110); extremo éste en el que coinciden con la opinión sustentada por los estudiantes de Magisterio en 1982, quienes, a su vez, se oponían firmemente al ingreso en la Alianza Atlántica (Varela, Ortega, 1984). Sin duda alguna, la exposición de los maestros a la campaña del referendun-OTAN (efectuada un año antes del tra-

bajo de campo en que se basa esta investigación), así como el resultado del mismo, ha modelado su orientación política en una dirección más "realista". Sin soslayar, por supuesto, que el perfil más conservador de estos enseñantes (frente al mayor progresismo de los que aspiraban a **serlo**) puede haberles hecho más receptivos a los argumentos que en su día se esgrimieron para continuar en el organismo militar atlántico.

Por lo que atañe a las armas nucleares, sus juicios vienen a coincidir con los dominantes en la sociedad española, al rechazar el emplazamiento de las mismas en **territorio** nacional.

Finalmente, la actitud contraria al incremento del gasto militar se **correlaciona** con la percepción social de que la crisis fiscal del Estado de bienestar debe acompañarse por un aumento de los llamados "gastos sociales" en detrimento de los militares. También en esto los maestros **sintonizan** con la opinión pública de nuestra sociedad, según datos de una encuesta del CIS realizada en septiembre de 1987 (REIS, 1988). Entre los enseñantes, esta sensibilidad es mayor, puesto que todo aumento de las partidas presupuestarias destinadas a defensa se entiende como una reducción de los gastos educativos, muy especialmente en el nivel salarial.

Ahora bien, las convicciones que acabamos de encontrar en los maestros son bastante más radicales que las oficialmente defendidas por los partidos políticos con mas arraigo electoral entre ellos. O dicho de otro modo: Las opiniones en el campo de lo que podríamos llamar sociedad civil y cuanto a ella concierne, los maestros presentan rasgos más progresistas que los partidos políticos en los que depositan su confianza electoral. Por ello es plausible la tesis de que las creencias sociales de los enseñantes no se forman a partir de los esquemas valorativos de los partidos políticos, o por lo menos no son ellos las fuentes de referencia más influyentes. Estas creencias parecen depender más estrictamente de la "agenda temática" elaborada por los medios de masas con arraigo entre los maestros; estos medios se convierten en el "grupo de referencia" que modela su sistema credencial, cuya estructura queda conectada a la evolución seguida por el orden **informativo-comunicativo** en nuestro país.

Para los maestros de la sociedad rural, más aislados y por ello con menos acceso a otras fuentes alternativas de información, los medios de comunicación tienen efectos cognoscitivos a largo plazo importante. La razón de ello es que los enseñantes no sólo **dependen** más estrechamente de los medios para representarse **socialmente** la realidad, sino que, además, sólo pueden acudir a ellos a la hora de verificar lo que los propios medios narran. Su información, por tanto, se convierte en una de las principales instancias con capacidad de construir el mundo social. Ahora bien, de los diversos medios a disposición de los maestros, no todos ellos tienen las mismas virtualidades creadoras de "agenda temática"; la aportación de cada uno está en relación directa con el nivel de exposición a que están sometidos los maestros, así como con el grado de credibilidad que les otorgan. Por lo que se refiere al primer aspecto, ya lo hemos expuesto en páginas precedentes (cap. III,2). La credibilidad no sigue la misma distribución, ya que es la radio el medio en el que más confían, seguido por la prensa escrita y la televisión (P. 85). Esta preeminencia de la radio se corresponde con el débil hábito lector (de libros y prensa) que pusimos de relieve más arriba. Al tiempo, queda igualmente desmentida en este caso esa opinión tan generalizada que confiere un poder desmedido a la **televisión**, dado que tres de cada cuatro maestros se fían más de los otros dos medios. Hay por tanto que minimizar bastante el efecto **cognoscitivo** derivado de los medios icónicos de masas. Por último, es de destacar que las estructuras del mundo social producidas por este tipo de comunicación se deben en su **mayoría** a medios privados de información, y de **ahí** que la opinión de los maestros sea en alto grado favorable a la televisión privada (P. 110), por entonces aun no legalizada, como una consecuencia lógica de la persuasión que en tal sentido ejerce el resto de medios influyentes.

A estas mismas "industrias de la conciencia" tenemos que atribuir algunas otras valoraciones **gnoseológicas** efectuadas por los maestros sobre temas alejados de su experiencia inmediata. Así, respecto a una eventual negociación con ETA (p. 110), el rechazo es muy alto (cerca de siete de cada diez) reflejo en gran medida de la **línea** informativa y editorial seguida por casi todos los medios de masas hasta el momento en que se efectuó el trabajo de campo (**primavera** del 87). En otro asunto cual es el de la introducción del



(primavera del 87). En otro asunto cual es el de la introducción del jurado en la administración de justicia (P. 110), el estado de opinión de los maestros presenta el mismo perfil de indefinición y escaso interés con que ha sido tratado por unos y otros medios.

## 5. Las claves para el éxito: El ascenso de los valores particularistas

Del conjunto de concepciones valorativas de los enseñantes, la orientación más influyente y susceptible de producir efectos sobre la vida social tiene que ver con las desigualdades sociales; o para ser más exactos, con las cualidades y factores que posibilitan alcanzar éxito en la vida y, en su virtud, contribuyen a legitimar el orden de desigualdades sociales. La asunción de uno u otro código al respecto tendrá consecuencias relevantes sobre las autoimágenes y predicciones de los profesores en su trabajo docente. Porque las convicciones interiorizadas por los maestros-en este terreno han de traducirse en provocar niveles de aspiraciones congruentes con aquéllas, en emplear grupos de referencia adecuados a estos niveles y en desarrollar actitudes conformistas o no entre sus alumnos.

El sistema de valores asumido por los maestros esta integrado, en este caso, por tres elementos de naturaleza contradictoria (P. 64): 1) la inteligencia (vía universalista) aparece en primer lugar como clave para la consecución de éxito. A ella siguen **decrecientemente**: 2) la familia (vía particularista) y 3) la suerte y el dinero. Esquema que con ciertas Variaciones comparten también los padres de los alumnos (F. 12), y que no difiere sustancialmente del que ha venido asumiendo la conciencia colectiva nacional (FOESSA, 1983, pp. 110 ss). El primer rasgo que sorprende es que los maestros no otorgan apenas importancia a los resultados escolares (las notas) en la consecución del éxito. Al asignar un papel muy desigual a la inteligencia y al expediente académico, nos encontramos con que éste último no certifica, en opinión de los enseñantes, la valía intelectual de sus alumnos. Pero al ser esto así, ¿qué puede ser la inteligencia y cómo es posible su verificación objetiva? Todo nos lleva a pensar que en la misma ven una facultad psicológica ligada en sus

posibilidades a la herencia (es por ello una cualidad adscrita), razón por la que guarda muy poca dependencia de las adquisiciones escolares. De modo que hay que suponer que los maestros, **quizá** no conscientemente, creen que "el que vale triunfa", cualquiera sea su trayectoria académica.

Mas esta concepción nos remite lógicamente a la estructura social: la inteligencia queda inexorablemente vinculada al segundo de los factores señalados, la familia. Ella es ciertamente la institución decisiva, pues de su organización interna y posición social dependerá la afectiva **actualización** y encauzamiento de la inteligencia individual. **Así** lo entienden también los padres (F. 7 y F. 15). De suerte que la conjunción de herencia (psicológica) más ambiente (socio) familiar se erige en el auténtico pilar que sustenta el destino individual. De ahí que la inteligencia no resulte ser un valor tan universalista como pudiera pensarse simplistamente, pues su concreta efectividad viene mediatizada por la **vía** particularista familiar. Por todo ello, la familia contemporánea continúa teniendo una función clave: la de asegurar o garantizar la clase social a la que tendrán acceso sus miembros más jóvenes (F. Conde, 1985, pp. 174 ss).

Este retorno a la familia implica, simultáneamente al desarrollo de un sistema de valores más particularista, el desmoronamiento en la práctica del principio de igualdad de oportunidades y la **meritocracia** anexa a él. Difícilmente puede seguir sosteniéndose que la escuela es una institución que produce movilidad social y por ende neutraliza las desigualdades asociadas al origen. Si tal cometido apenas lo cumplió en otra época, más preñada de confianza hacia sus efectos sociales, hoy resulta poco menos que inviable, ya que los propios agentes sociales encargados de lograr tal resultado han dejado de creer en el mismo.

Es más, los maestros, claramente conscientes de las desigualdades sociales, parecen **serlo** muy poco de algunos de los mecanismos que contribuyen a legitimarlas dentro del mismo sistema de enseñanza. Quizá ello se deba a esas convicciones que acabamos de **analizar** y que atribuyen a la escuela una insignificante **acción** modificadora de las condiciones particulares vinculadas al origen social. Sea como **fuere**, lo cierto es que los maestros son **mayoritariamente** favorables a la selectividad para el ingreso en la Universidad (P. 110); un procedimiento que si es hartamente discutible que **sirva**

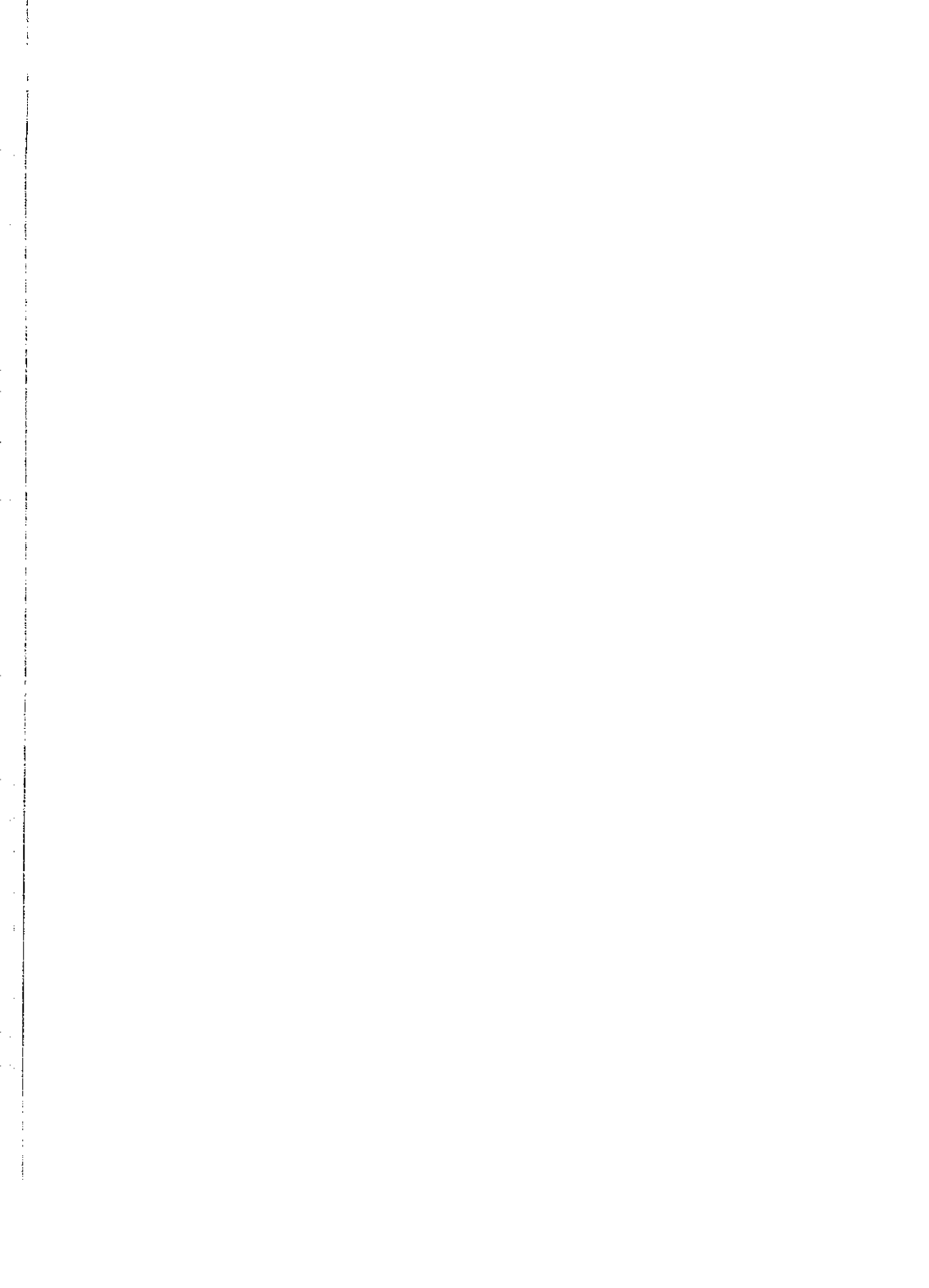
para escoger a los mejores (y la separación entre inteligencia y notas hecha por los maestros no deja mucho lugar a la ambigüedad), es claro que actúa beneficiando a los que ya lo son por origen familiar (Bourdieu, Passeron, 1966).

Pero no menos sintomático de este clima de opinión (que reconoce las desigualdades, a la vez que acepta los mecanismos que contribuyen a perpetuarlas) es la actitud de los maestros respecto de la financiación de la enseñanza privada por el Estado. Si bien los contrarios a esta política son más (45,1 por 100) que los favorables (35,5 por 100), la suma de éstos más los indiferentes (17,5 por 100) constituye la mayoría (P. 110). Dada su distribución sociogeográfica, así como el tipo de clientelas que a ella acude, la enseñanza privada se trata de una red escolar que desempeña sus funciones entre las clases medias y alta. Destinar a la misma fondos públicos implica, cuando los recursos son escasos, una indudable disminución de las inversiones (que **podrían** haberse hecho) en la escuela pública. Admitir este principio o ser indiferente a él desde el magisterio estatal, vuelve a indicarnos o un desconocimiento de cómo se mantienen y refuerzan las desigualdades sociales, o un absoluto escepticismo acerca de las virtualidades de la educación **formal**.

Dentro de este contexto se entiende la importancia conferida por los maestros a la suerte (azar) y al dinero como factores para la promoción social. Ante un sistema poco permeable, cuya estructura de clases parece haberse estabilizado (tras la reorganización producida a finales del franquismo y a lo largo de la transición), se espera, cada vez con mayor ansiedad, en un "golpe de suerte" imprevisible (y en su virtud no adscribible a cualidad personal o social alguna) como medio para el cambio radical de la situación presente. La propagación de estas creencias pone de manifiesto la confianza en medios no racionales (por tanto, no controlables) para el logro de aquello que en la práctica no satisfacen las instituciones que formalmente tienen encomendada tal objetivo (Ortega, 1990b). Entre éstas se encuentra, de modo muy singular, la escuela.

En definitiva, los maestros, que conceden el rango más elevado a la inteligencia como principio universal de diferenciación social, al desconectarla del aparato escolar, la hacen depender de la familia (de su ambiente y del tipo y calidad de sus relaciones sociales). Asimismo, el lugar que ocupa la suerte permite suponer que el

desarrollo de la capacidad para estar en condiciones de controlar el futuro individual y social no goza tampoco de mucho predicamento. Tiene lugar, en consecuencia, un notable *retramiento de la racionalidad*, que, según hemos visto en otros lugares de esta investigación, ha sido debilitada desde múltiples vertientes. Pero hay una repercusión de efectos mucho más directos para los maestros: *La escuela y cuanto en ella acontece quedan devaluados*, al reducirse a prácticas con poca relevancia social y menor influencia individual. Esa imagen de la escuela como "guardena", "asilo" o "aparcamiento" de niños y jóvenes, que tanto se repite en los medios de comunicación (como bien pudo corroborarse en el conflicto del curso 1987-SS), ha calado hondo en sus responsables más directos, los profesores. La desorientación normativa en que viven (fruto, en gran parte de la contraposición entre la *idealización* de la tarea educativa que han interiorizado en su socialización profesional y, en muchos casos, en el ambiente de grandes esperanzas educativas del *período* anterior, y por otra parte la realidad cotidiana de la escuela de hoy) es una de sus consecuencias. Otra se sitúa en el dominio de la identidad profesional, cada vez más difusa, como hemos apuntado más arriba. En fin, cabe predecir que todo ello habrá de tener su continuidad lógica en la calidad de la enseñanza, pues la falta de confianza de los actores docentes en sí mismos y en lo que hacen reducirá sensiblemente el nivel de logro y aspiraciones de los escolares (Ortega, 1989).



## CAPITULO V

# MOTIVACIONES PROFESIONALES

No resulta fácil establecer con precisión cuál pueda ser el motivo por el que se elige —o se **ejerce**— una profesión. Incluso el término **elección** puede resultar exagerado, si con él se pretende hacer referencia a actuaciones voluntarias que emanen reflexivamente de ese **constructo** socio-personal que solemos identificar como **libertad del hombre**.

Para no quedar atrapados por tales **meta-asuntos**, es preferible hablar de **constelación o aglutinante motivacional**, admitiendo, de esta forma, que rara vez vamos a encontrar un motivo aislado en la base de nuestras acciones. Y menos aún, cuando de elegir una profesión se trata. Hemos considerado, además, que el aglutinante **motivacional** que inclina a un sujeto hacia la elección de su oficio o profesión tiene una naturaleza procesual, histórica, la cual, en parte, precede y trasciende la biografía concreta de quien en un determinado momento decide dedicarse a algo, ya que también pertenece a la estructura social en que tiene lugar la elección.

Por otra parte y sin pretender un planteamiento maniqueo que clasifique los motivos en buenos y malos, o en positivos y negativos, sí nos ha parecido oportuno diferenciar tres ámbitos **referenciales** desde donde suelen venir las razones que mueven —**etimología** de "motivo"— a los hombres a actuar. **Circunstancialidad**, **libertad** y **pragmatismo** son términos que pueden servirnos para distinguir los tres estadios en que pretendemos situar los motivos fundamentales que puedan haber movido a los maestros a **serlo**. Y dado que buena parte de los motivos elegidos no resultan **excluyentes** entre sí, queda claro que, en cada elección concreta, podrán **ha-**

ber coincido, "aglutinándose", vanos de ellos pertenecientes a un mismo o diferentes apartados.

Incluimos a continuación la **clasificación** previamente establecida y el porcentaje de respuestas alcanzado por cada uno de los motivos seleccionados (P.9):

- A) *Motivos circunstanciales* (y, en consecuencia, limitantes de la posibilidad de elegir libremente):
- 1) "Por falta de recursos económicos para cursar estudios más largos" (46,4%).
  - 2) "En la provincia donde estudié no era posible realizar otros estudios profesionales" (32,8%).
  - 3) "Mifamiliaquenaquemehiciesemaestro/a" (22,7%).
  - 4) "Por la facilidad para cursar estos estudios matriculándose libre" (6,4%).
- B) *Motivos más intrínsecos* (con evidente carga vocacional y altruista, y que parecen surgir desde el reducto **más** libre del individuo):
- 1) "Me gustaba tratar con niños" (45,9%).
  - 2) "Tenía vocación" (42,5%).
  - 3) "Es una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad" (15,2%).
- C) *Motivos más extrínsecos* (que, generalmente, tienen valor de medio y/o responden a una visión más pragmática de las cosas):
- 1) "Era una carrera fácil" (14,3%).
  - 2) "Suponía una base segura para una promoción ulterior" (7,3%).
  - 3) "Es una profesión socialmente bien considerada" (2,5%).
  - 4) "Se trata de una profesión que deja más tiempo libre y tiene más vacaciones que otra" (1,9%).

Una estimación inmediata de estos resultados globales nos lleva a la constatación de que el magisterio "anda a caballo", **motiva-**

cionalmente hablando, entre su yo (motivos que hemos denominado "más intrínsecos") y sus circunstancias (motivos limitantes de la libertad de elección). Así, mientras, por una parte, *la falta de recursos económicos para cursar estudios más largos* aparece como el motivo más señalado, por otra, no resulta menos evidente que *el gusto por tratar con niños* alcanza, prácticamente, el mismo porcentaje de respuestas. A muy corta distancia de estos motivos, se sitúa el que podría denominarse "sambenito profesional" de los maestros: la tan traída y llevada *vocación docente*.

Claro está que un análisis más detenido de todos esos datos y que atienda a las diferencias que se establecen cuando entran en juego las variables *sexo, edad y localidad de ejercicio*, resitúa mejor aquellos porcentajes al tiempo que permite realizar apreciaciones más ajustadas sobre la variabilidad que presenta el aglutinante motivacional de estos maestros y maestras. A grandes rasgos, se podría decir que la constelación motivacional de los maestros responde a un perfil colectivo enmarcado por:

- un acusado *handicap* inicial de matriz socio-económico-geográfico;
- la persistente latencia de algunos motivos que se corresponden con ciertos rasgos profesionales considerados "tradicionales" y "estereotipados";
- un muy menguado *pragmatismo*.

## 1. El handicap inicial de los que han pretendido ser maestros

Se incluyen aquí esas circunstancias que, a nuestro juicio, más han contribuido a restringir la libertad de elegir su oficio a los profesionales del magisterio. Tanto los maestros y maestras *encuestados* como aquellos otros con los que hemos mantenido entrevistas y reuniones al respecto admiten, explícitamente y de forma *mayoritaria*, la existencia de razones y motivos por los que, de uno u otro modo, su posibilidad de elegir libremente la profesión deseada quedó limitada. Tales limitaciones provenían, fundamentalmente, de la circunstancia social, económica y geográfica desde donde esas personas tuvieron que elegir.



La ascendencia familiar modesta de la mayor parte de estos maestros (P. 116) se manifiesta en el hecho, ya señalado, de que *la falta de recursos económicos para cursar estudios más largos* sea el motivo más intensamente mencionado. La incidencia de este motivo **esmucho** más acusada en los hombres (6 de cada 10), que casi doblan porcentualmente a las mujeres. El dato viene a confirmar la hipótesis de que son precisamente los varones quienes más ansias de movilidad social demuestran al realizar su elección profesional. También se trata de un motivo que aducen más los que ejercen en los pueblos más **pequeños**. Asimismo, la intensidad de este motivo crece con la edad, hasta alcanzar su máximo en los maestros pertenecientes al intervalo de 41-50 años. Este curioso segmento del magisterio de esta región –aunque resulta lógico suponer que ocurrirá lo mismo en el resto del país–, en más de un momento de nuestra investigación, ha mostrado unas connotaciones diferenciales respecto de tendencias observadas en los demás grupos de edad. Son los maestros y maestras nacidos durante la Guerra Civil o inmediatamente después –entre 1937 y 1947– y cuyo acceso al magisterio –para la mayoría de ellos– se produjo entre finales de los años cincuenta y mediados de los sesenta. A estas cohortes de maestros les "tocó" servir de "soporte profesional" al cambio que la ley Villar introdujo en la estructura de la educación de base en España y en la organización de las escuelas. Un apunte muy significativo de esa condición de generación profesional puente entre el viejo sistema de corte decimonónico y la reforma educativa emprendida en 1970, lo constituye su participación "intrusiva" en la enseñanza secundaria de ese período: buen número de ellos, a través de **esforzados**, heterogéneos y –cómo no– heterodoxos procedimientos de marcado corte autodidacta, orientaron sus "clases particulares" a la satisfacción de una incipiente, pero acusada, demanda de enseñanza secundaria que, formulada por las clases medias y bajas del mundo rural, establecía su aspiración inmediata en la posibilidad de que, al menos, el bachillerato elemental pudiera ser preparado en los pueblos. En cualquier caso, la circunstancia temporal apuntada para este segmento del magisterio ha debido influir decisivamente durante su socialización educativa y profesional. Conviene advertir, no obstante, que la falta de recursos económicos para poder emprender otros estudios resulta, hoy, un motivo en patente **regre-**

*sión*. Los maestros más jóvenes le conceden cada día menos importancia (sólo 1 de cada 4 de los encuestados menores de 25 años lo ha señalado).

La práctica inexistencia, hasta fechas inmediatamente posteriores a 1970, de otra oferta educativa de enseñanzas profesionales que la constituida por los Seminarios, las Escuelas Normales, alguna Escuela de Enfermeras y las Universidades Laborales, ha condicionado las posibilidades de elección profesional de los estudiantes castellano-manchegos de origen rural. Este condicionamiento queda subrayado por la tercera parte de los maestros encuestados, al señalar, como motivo fundamental para haberse hecho maestros, que *en la provincia donde estudiaron no era posible realizar otros estudios profesionales*. Aquí vuelven a ser otra vez los varones quienes hacen un mayor hincapié en el motivo; y también son los más jóvenes quienes menos afectados se muestran por tal circunstancia. El considerable aumento de la política de becas junto al aumento de la oferta educativa universitaria —Colegios Universitarios, U.N.E.D. y, recientemente, la creación y puesta en marcha de la Universidad de Castilla-La Mancha ha supuesto la mitigación parcial del secular aislamiento de la población rural estudiantil de estas provincias respecto del circuito académico universitario, al que sólo venían teniendo acceso ordinario los hijos de las familias acomodadas y, por vía extraordinaria, algún becario.

No cabe duda de que una buena parte de las familias suelen presionar más o menos a sus miembros jóvenes para que *se* inclinen por determinados ámbitos ocupacionales. En el caso del magisterio, casi la cuarta parte de los encuestados señala, como motivo fundamental de su elección, que *su familia quería que se hiciese maestro/a*. Por razones que ya han sido reiteradas en otros apartados de este informe, las mujeres parecen resultar bastante más *proclives* ~~\* dóciles~~— al influjo de esa inducción familiar. (Con frecuencia, esta válvula de escape ha sido utilizada en el mundo rural por familias dedicadas a la agricultura o a pequeños negocios familiares; ya que, facilitando un medio de vida independiente a las *hijas*, se evitaba la participación temprana de la propiedad familiar y, con ello, el tamaño de la hacienda resultaba suficiente para subsistir en tales medios). El hecho de que apreciemos una tendencia decreciente de este motivo entre los maestros y maestras más jóvenes puede deberse, en parte, tanto al aumento aludido de estudios pro-

**fesionales** en la región, cuanto a una mayor independencia de criterio de los jóvenes a la hora de diseñar su futuro. En cualquier caso, resulta congruente con la concepción económica de la familia **rural** de clase media la **orientación** de sus retoños hacia actividades que, como el magisterio, permiten —o mejor, permitían— obtener un fruto temprano y recuperarse lo antes posible de la inversión y el sacrificio económico que, para tales familias, supone intentar la promoción y movilidad de alguno de sus miembros.

Un último motivo limitante, aunque de incidencia notablemente menor sobre la constelación motivacional (apenas es reconocido como tal por un 7%) es *la facilidad para cursar estos estudios matriculándose libre*. Es suficientemente conocido que, durante los años cuarenta, cincuenta y buena parte de los sesenta, un apreciable contingente de maestros accedió a su titulación como tales gracias a esa modalidad de estudio "libre" u "oyente" que, al propio tiempo, **permitía** trabajar para costearse los estudios, o bien no tener que residir durante todo el curso en las capitales de provincia. Por supuesto que **aquí** vuelven a ser los varones (en torno a un 9%) quienes más han utilizado esta modalidad de aprendizaje. Dos razones, al menos, facilitaban los estudios de magisterio "por libre": la existencia de textos y/o apuntes de cátedra ritualmente "exigidos" por los respectivos profesores; y la monolítica concepción —intervenida política y eclesialmente— del plan de estudios de la carrera hasta el año 1967. Protagonistas destacados de tal sistema de formación de maestros fueron esos esforzados **enseñantes** rurales que ayudaron a que algún alumno "despejado y pobre" de sus escuelas pudiera convertirse, a su vez, en maestro. Bien es cierto que alguno de esos escolares ya compensaba a su maestro actuando como "pasante" o "auxiliar de clase", al tiempo que, sin sospecharlo, realizaba el programa de prácticas quizá más acorde con su medio.

Si atendemos al conjunto de circunstancias analizado, es posible establecer, siquiera sea de modo provisional, algunas conclusiones. En primer lugar, resulta positiva, para la configuración de la profesión, la disminución real, que detectamos a través de nuestros datos, del peso relativo de las que hemos denominado "circunstancias **limitantes**". No obstante, es preciso señalar a continuación que los recursos económicos o familiares (distribuidos de modo más

precario e irregular en el medio rural que en el urbano) continúan determinando, en buena medida, el grado y calidad de los estudios a realizar. La posición económica se convierte, así, en "un filtro" previo que selecciona y, en ese sentido, condiciona las posibilidades ocupacionales de muchas personas. No es bueno para nadie que haya **maestros/as** que lo sean "a la fuerza" o "por recurso". Finalmente, conviene hacer una referencia al todavía apreciable aislamiento del mundo rural respecto de los circuitos culturales y académicos de rango superior. Urge, pues, que los responsables políticos y sociales convengán una estrategia de *actuaciones compensatorias* que, sin oportunismo alguno, contrarresten a tiempo el *handicap* inicial que supone para un hombre del campo aproximarse a la Universidad.

## 2. Latencia de los motivos vocacionales y altruistas

El magisterio primario ha sido, quizá, la profesión con más estereotipos. La presencia de maestros en todos los sectores del tejido social y comunitario es, sin duda, lo que ha propiciado esa abundancia anecdótica que acompaña a la profesión y, por ende, la hace fácilmente caricaturizable. Así, frente a los excesos de quienes –desde dentro y desde fuera– han querido ver en el magisterio la **plasmación** de virtudes altruistas en grado heroico (abnegación, amor, entrega desinteresada, etc.), no han faltado quienes –desde Ópticas también parciales y extremadas– han cuestionado la posibilidad de que personas "normales" se hayan podido sentir atraídas por afición, por vocación o por simple altruismo hacia esa tarea ingrata que es la enseñanza primaria.

Dejando de lado la controvertida maraña –más bien de corte **pseudoliterario**– tejida en torno al asunto, y ateniéndonos estrictamente a los resultados de nuestra investigación, puede afirmarse que, en buena parte de los docentes que actualmente ejercen en la región castellano-manchega, siguen latiendo –¿pesando?– con fuerza esos motivos que en nuestra clasificación inicial designábamos como *más intrínsecos, vocacionales y altruistas*. Incluso cabe hablar, si tenemos en cuenta la variable edad, de un cierto "reverdecer" de alguna de esas *razones para serlo* que tradicionalmente se han asignado a los profesionales del magisterio.

Aproximadamente la mitad de los encuestados ha manifestado que *le gustaba tratar con niños*. Como resultaba previsible, la proporción de mujeres que aduce este motivo supera ampliamente a la de hombres (54% y 37,7%, respectivamente). Este dato se puede interpretar como confirmación parcial de la hipótesis según la cual la mayor propensión de las mujeres hacia el magisterio **primario** se debe, fundamentalmente, a la semejanza de muchas de las tareas que se realizan en la escuela con ciertos roles asignados tradicionalmente al ama de casa. Visto desde otro ángulo, se trata también del motivo más elegido por los más jóvenes (6 de cada 10 de estos maestros así lo expresan), correspondiendo el índice de elección más bajo de este motivo al grupo de edad comprendido entre los 41-50 años. (Conviene tener en cuenta, por la posible relación entre unos y otros motivos, que este último grupo presenta el índice de elección más alto en relación con la falta de recursos para estudiar otras carreras). Finalmente, ciertas interpretaciones, como ya hemos tenido ocasión de señalar en capítulos precedentes, han creído ~~o querido~~ ver, en el gusto por tratar con niños que muchos maestros expresan, cierto infantilismo e inmadurez de la personalidad de los maestros en cuestión, que buscarían, así, refugio en un tipo de relaciones sociales donde la competitividad con "los otros" es mucho menos acusada. Admitida esta posibilidad para algunos casos, resulta obvio que la generalización no es aceptable puesto que convertiría una profesión entera en hecho patológico. Otra cosa es admitir que el ejercicio continuado del magisterio, en determinadas circunstancias, pueda deformar e incluso desequilibrar a quienes lo ejercen ~~como~~ ocurre en otras tareas\* si no se toman las necesarias medidas higiénicas.

En relación con el manoseado asunto de la *vocación docente* o *vocación del docente*, los datos de la investigación arrojan unos resultados globales según los cuales "tener vocación" ha sido uno de los motivos fundamentales para que casi el 43% de los encuestados se decidiera a ser maestros. Tal índice de elección sitúa este motivo como el tercero más elegido (sólo por detrás de la falta de recursos económicos y del gusto por tratar con niños). Al constatar que la vocación para la enseñanza está más arraigada entre las mujeres (se sitúa casi 7 puntos por encima de los hombres), es oportuno reseñar que, no obstante, los dos sexos se aproximan bastante en in-

**tensidad** vocacional hasta el punto de que, para ambos, la vocación pasa a ser el segundo motivo más señalado (por **detrás** de las razones económicas, en el caso de los hombres, y del gusto por tratar con niños, en el caso de las mujeres). Desde la variable edad, coinciden los maestros más jóvenes y los más veteranos por cuanto ambos segmentos resultan los "más **vocados**" a **serlo**, aunque, posiblemente, por razones diferentes: aquéllos por tener, quizá, un índice de discriminación profesional menor, en razón de su experiencia (Gonzalo Ena, 1982); y los mayores por tener demasiado interiorizados "latiguillos" y reminiscencias profesionales de tiempos pretéritos. En todo caso y en función de los datos obtenidos, no deja de apreciarse un "bache vocacional" que se sitúa en las cohortes de maestros del Plan de 1967 y primeras promociones del Plan de 1971. (Bache vocacional que, posiblemente, tenga mucho que ver con la necesidad sentida por estos maestros de mayor alcurnia académica de acreditar su superior preparación técnica (?) y condición profesional más cualificada, frente a los maestros de "cuarto y revalida", más próximos al perfil de "semicualificados" y de "retóricos vocacionales"). En todo caso, el bache parece hoy superado, según se desprende de la decidida *inclinación profesional* —otra forma menos mojigata y mística de referirse a la *vocación*— que muestran los más jóvenes (6 de cada 10 afirman tenerla).

Tampoco carecen de importancia los resultados obtenidos en relación con la última opción de este apartado. Un significativo 15% de maestros considera que *el magisterio es una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad* y, por esta razón, lo han elegido como ocupación u oficio. Nos encontramos ante una opción nítidamente altruista y teñida de cierto idealismo en la que las mujeres apenas alcanzan una ligerísima superioridad porcentual sobre los hombres. Una vez más, son los maestros más jóvenes y los más veteranos quienes más aluden a ese motivo como fundamental para la decisión que un **día** tomaron de hacerse maestros.

Como resumen de este punto, advertimos (frente a las circunstancias limitantes que hayan podido influir en la elección profesional de los maestros, ya consideradas anteriormente) la **pervivencia** en el magisterio de una importante carga vocacional y altruista, según se desprende de los resultados de nuestra investigación. Sin

embargo, el análisis y la minuciosa consideración de la **interrelación** existente entre los distintos aspectos que han podido concurrir en el "aglutinante motivacional" de cada maestro y maestra, nos permite situar sus respuestas a este apartado dentro de un terreno cada vez más realista y distante del estereotipo con que tradicionalmente se ha descrito la personalidad del maestro. En otras palabras, la vocación y demás motivos altruistas o idealistas, hechos patentes en sus respuestas por un buen número de maestros, se sitúan bastante alejados de aquellos atributos "redentoristas" y más propios de conductas de corte misional.

### 3. Un menguado pragmatismo profesional

Conviene hacer algunas matizaciones en relación con este tercer bloque de motivos que, en principio, hemos considerado más extrínsecos e indicativos de algunas de las "razones prácticas" que se dan —o pueden darse— al elegir una **determinada** ocupación. Lejos de nuestro propósito está el hacer una valoración negativa de tales motivos, si **bien** resulta obvio su inferior rango respecto de los contemplados en el apartado anterior. **Aquí sólo** hemos pretendido recoger algunas de esas razones "menos confesables" que, por supuesto, también son tenidas en cuenta a la hora de optar por una u otra ocupación, pero que, socialmente, no suelen servir para realzar el prestigio profesional de quien las invoca.

Procurar que la ocupación elegida no requiera demasiado **esfuerzo**; que el trabajo pueda realizarse sin exagerado **agobio** de controles y controladores; que la remuneración percibida permita situarse con cierta seguridad ante el presente y ante el futuro; amén de poder disfrutar de una racional distribución de trabajo y descanso (horarios flexibles, fines de semana, largas vacaciones...) son, sin lugar a dudas, incentivos que se suelen tener más o menos en cuenta al elegir la profesión. Pero, un repaso a los datos de nuestra investigación **podría** conducir a la afirmación de que los maestros apenas han tenido en cuenta esas razones prácticas, como vamos a ver inmediatamente. **¿De** dónde les viene su menguado **pragmatis-**

mo? ¿Son acaso demasiado idealistas y, en consecuencia, utópicos? ¿Es que su situación socio-económico-geográfica de partida ha resultado de tal modo **determinante** que les ha impedido reparar suficientemente en las ventajas e inconvenientes de algunas condiciones de su trabajo? Sea como **fuere**, parece razonable suponer que, ante estos motivos de menor estima social que vamos a ver a continuación, los encuestados hayan procedido a disimular parcialmente la importancia de alguno de sus móviles profesionales.

Casi un 15% de los encuestados aduce, como motivo fundamental, que eligió el magisterio porque *era una carrera fácil*. Y son, precisamente, los hombres quienes se muestran más pragmáticos y subrayan más su inclinación hacia la menor exigencia académica que han supuesto suponen – los distintos planes de estudio de esta carrera. Si tenemos en cuenta que la práctica totalidad de los maestros mayores de 45 años pertenecen al Plan 1950 (bachillerato elemental, más tres años de carrera y una **reválida** final) o a los planes provisionales de la postguerra, queda plenamente justificado que sean los más antiguos en el cuerpo los que más referencia hagan a esta opción. No obstante, y a pesar del aumento de las exigencias académicas de los sucesivos Planes de 1967 y 1971, la "blandura" académica persiste. Prueba de ello es la no exigencia de la selectividad para quienes, una vez terminado el COU, pretenden seguir estudios de magisterio. Tal "rebaja", en relación con los **prerrequisitos** exigidos para cursar otras carreras, contribuye, por un lado, al **mantenimiento** en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB de altas tasas de aspirantes a maestro (que, sin embargo y en su mayor parte, cuentan ya, al iniciarse sus estudios, con la sentencia anticipada de que nunca podrán ejercer la carrera); y, por otro, a que buena parte de ese contingente de "aprendices de maestro" lo sean por "no haber podido" o "no haber querido" enfrentarse con estudios universitarios más exigentes. Circunstancias que no resultan, precisamente, un halago hacia la competencia, como estudiantes, que pueda caracterizar a los aspirantes al magisterio.

La alternativa según la cual un motivo de elección pudo consistir en la creencia de que la carrera de magisterio *suponía una base segura para una promoción ulterior*, manejaba la hipótesis de que cierto número de sujetos (dotados de buena capacidad e inclinación para los estudios, pero dificultados en sus propósitos **académi-**



cos por alguno de los *handicaps* ya expuestos) habría elegido esta profesión como "objetivo intermedio" o plataforma para **realizar**, posteriormente y desde una posición más favorable, su verdadero proyecto profesional. Y, aunque, en términos globales, sólo 7 de cada 100 encuestados han elegido este motivo como fundamental, llaman la atención, a este respecto, las diferencias que se aprecian en función de la edad. Para los más jóvenes, este motivo se sitúa en el cuarto lugar de las razones que han manifestado para elegir su profesión (más del 18%), en tanto que, para los de edad más avanzada, ocupa el penúltimo lugar de sus opciones (no alcanza siquiera el 2%). Resulta, pues, evidente que un buen número de maestros y maestras jóvenes muestra muy a las claras su deseo de promocionar; si bien, esa apetencia de promoción puede interpretarse bien en sentido genérico o bien desde la perspectiva de una promoción interna. Centrándonos en el último supuesto, no parece que tales aspiraciones les vayan a resultar fácilmente **alcanzables**, si juzgamos por lo acaecido en el pasado y en el presente.

He aquí el reciente testimonio de un maestro en ejercicio: "El maestro, desde que sale de la Escuela Universitaria está encuadrado, es decir, es maestro desde que nace hasta que se muere. La promoción profesional no existe y lógicamente una persona que quiera proyectarse profesionalmente en la sociedad... pues se encuentra con el paso cerrado, a no ser que quiera costearse estudios de otro tipo". (La Ley **General** de Educación de 1970, en su Título Tercero dedicado al profesorado, diseñó los presupuestos en que debía basarse la "carrera docente". El corte de su articulado al respecto —arts. 110.2; 112.1-2-3; 115,2; 117 y 118—, claramente "corporativista", fue ampliamente superado por la realidad de los hechos. Refiriéndonos concretamente a los Profesores de EGB, en la práctica, apenas alguno de los que estuvieran en posesión del título de licenciado, ingeniero o arquitecto y contase con 10 ó más años de ejercicio en el magisterio —**prerrequisitos** exigidos en el art. 112.1— ha conseguido acceder al Cuerpo de catedráticos de Bachillerato, aun teniendo reservadas al efecto y por cada convocatoria el 50% de las plazas a cubrirse mediante concurso-oposición). Así pues, la "carrera docente" o movilidad profesional interna de los maestros resulta algo más bien anecdótico, lo cual no debe generar confusión ante la evidencia de que muchos profesores de las Enseñanzas

Medias y de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, así como la práctica totalidad de los componentes del antes denominado Cuerpo de Inspectores de Educación Básica del Estado hayan sido antes maestros. La promoción de tales individuos no se ha producido por mecanismo interno alguno, sino acudiendo al procedimiento ordinario de licenciarse —en muchos casos, simultaneando estudio y **trabajo**— y participando directamente en oposiciones libres, como cualquier otro aspirante. Resumiendo, es cierto que un considerable número de maestros ha logrado promocionar desde su escuela, pero tal promoción no se debe a mecanismo alguno establecido al efecto por la Administración, sino a su exclusivo esfuerzo personal.

Basándonos en los datos obtenidos, queda bastante claro que los maestros no han llegado a serlo movidos porque la suya *sea una profesión socialmente bien considerada* (apenas un 2,5% de los encuestados han elegido esta opción). La contundencia del dato, más rotundo todavía para el segmento de los más antiguos (no alcanza siquiera a 1 de cada 100), podna ser interpretada dedos maneras o, posiblemente mejor, desde la confluencia de ambas. Por un lado, estana la autoconsideración de los propios maestros, es decir, en qué medida ellos se autoestiman socialmente al compararse con otros profesionales. En tal sentido, los maestros encuestados nos ofrecen un depreciado concepto de cual pueda ser su prestigio profesional en comparación con el de otros profesionales, al situarlo por detrás del que ellos mismos otorgan a médicos, farmacéuticos, veterinarios, políticos, periodistas, sacerdotes e, incluso, secretarios de ayuntamiento (P. 51). Por otra parte, sería bueno apreciar de qué modo los maestros y maestras son conscientes de la heteroestima o consideración social de los demás hacia ellos.

A este respecto, tal y como expusimos en el Capítulo II, los maestros consideran que apenas se valora su trabajo por parte de la administración, de la sociedad ni de los padres. En todo caso, y volviendo a los datos, son menos de la tercera parte de los encuestados quienes consideran satisfactorio el reconocimiento social de su tarea como enseñantes (P. 25).

Nos queda, por último, hacer referencia a lo que algunos podnan motejar como la *bête noire* del aglutinante que pueda haber conducido a los maestros y maestras hacia tal oficio. Nos referimos, claro está, a la opción en la que se expresaba que el *magisterio*

*es una profesión que deja mas tiempo libre y tiene más vacaciones que otras.* La constatación de la existencia de algunas "bicocas" –aunque en tono menguante– que se dan todavía en esta profesión, no debe ser óbice para subrayar el frontal rechazo que este motivo suscita entre los interesados (ocupa el Último lugar entre las opciones ofrecidas con apenas un 2%). Rechazo unánime sin que en él se aprecien diferencias debidas al sexo, a la edad o a otra variable diferencial. No cabe duda de que el magisterio actual se muestra descontento con algunos rasgos de su estereotipo profesional, sobre todo con el que les describía como "semicualificados haraganes con más días de asueto que de trabajo". Si bien, por otra parte, y aunque nuestro calendario escolar resulte hoy homologable con el de los demás países de nuestro entorno geográfico-cultural, seguimos constatando que los días lectivos al año, para los maestros, superan sólo en diez o doce a los no lectivos. Sin entrar en **distingos** y consideraciones de por qué los **días** no-lectivos son aun más numerosos para los docentes de enseñanzas medias y universitarias, lo cierto es que todavía puede **aducirse** que las vacaciones de los maestros son superiores a las de otros profesionales.

Refiriéndonos a las maestras, es posible que el régimen de jornada partida **así** como la duración de esta –seis horas de permanencia en los centros– puede resultar beneficioso para algunas; pero, si atendemos al elevado número de maestras (4 de cada 10, y ligeramente superior al de hombres) que residen fuera de los lugares donde ejercen (P. 72) y a las que diariamente se trasladan de localidad, permaneciendo 9 ó más horas fuera del hogar, forzosamente concluiremos en que la "bicoca" no lo es tanto.

Ahora bien, la cosa resulta más complicada si pretendemos, históricamente, **formular/obtener preguntas/respuestas** del siguiente tenor: **¿A** qué o quiénes se ha **debido/se** debe que los horarios y los calendarios escolares hayan **sido/sean** precisamente de esta manera? **¿Se** trata de un beneficio *gratis et amore*, otorgado por la sociedad o por los responsables de la Administración a los maestros, sin más? **¿Hasta** qué punto han **sido/son** los propios maestros responsables?

Y, con independencia de que, echando mano de ese refrán castizo según el cual "a nadie le amarga un dulce", aceptemos que los maestros, como beneficiarios directos de esas prebendas que

puedan suponer sus horarios y calendarios aparentemente "aligerados" (repárese, a este respecto, en que son muchos los maestros y maestras que dedican una considerable parte de su tiempo libre a preparar sus clases —P.82, P.83 y P.84—), no desestimen ni se hayan opuesto a tales incentivos —más propio resultaría denominarlos compensacione\* de la profesión, es preciso reconocer que las cosas empiezan a cambiar. El verdadero cambio proviene de que, por fin, los maestros advierten que han sido víctimas de los verdaderos responsables de la falta de productividad del sistema, es decir, de aquéllos que han fabricado y mantenido el círculo vicioso que entraña el "como trabajas poco, poco te pago". De ahí que sean, precisamente los maestros, quienes, al plantear sus reivindicaciones, exijan con más fuerza la ruptura de tal círculo. "Por supuesto —dice un maestro— que de la calidad de la enseñanza hay que hablar. Y no sólo hablar, hay que actuar ya. Homologue al profesor —continúa el mismo maestro, dirigiéndose al ex-ministro Sr. Maravall— y, a la vez, exíjale el trabajo adecuado con el control adecuado. Rompamos el círculo vicioso: no te pago, pero tampoco te exijo. Invirtámoslo de una vez" (José Manuel Esteve, *Cuadernos de Pedagogía*, 1988). Pero lo que más desaliento provoca, en relación con este asunto es, comprobar cómo los responsables gubernamentales continúan esgrimiendo —¿amenazando?—, ante las demandas legítimas de los maestros, argumentaciones obsoletas y mines encaminadas a recordar a la sociedad, y por supuesto, a los interesados las prebendas que los maestros "deberán seguir disfrutando" aunque sea a pesar suyo. De todos modos, la **información** obtenida de los maestros encuestados ha resultado muy elocuente al respecto y deja claro que ni el disfrute de más tiempo libre ni el poder gozar de unas largas vacaciones han sido motivos fundamentales para que los actuales maestros y maestras se decidieran a serlo.

Por su parte, los padres se han constmido una imagen de los motivos por los que el maestro elige su oficio con el siguiente perfil (F. 5):

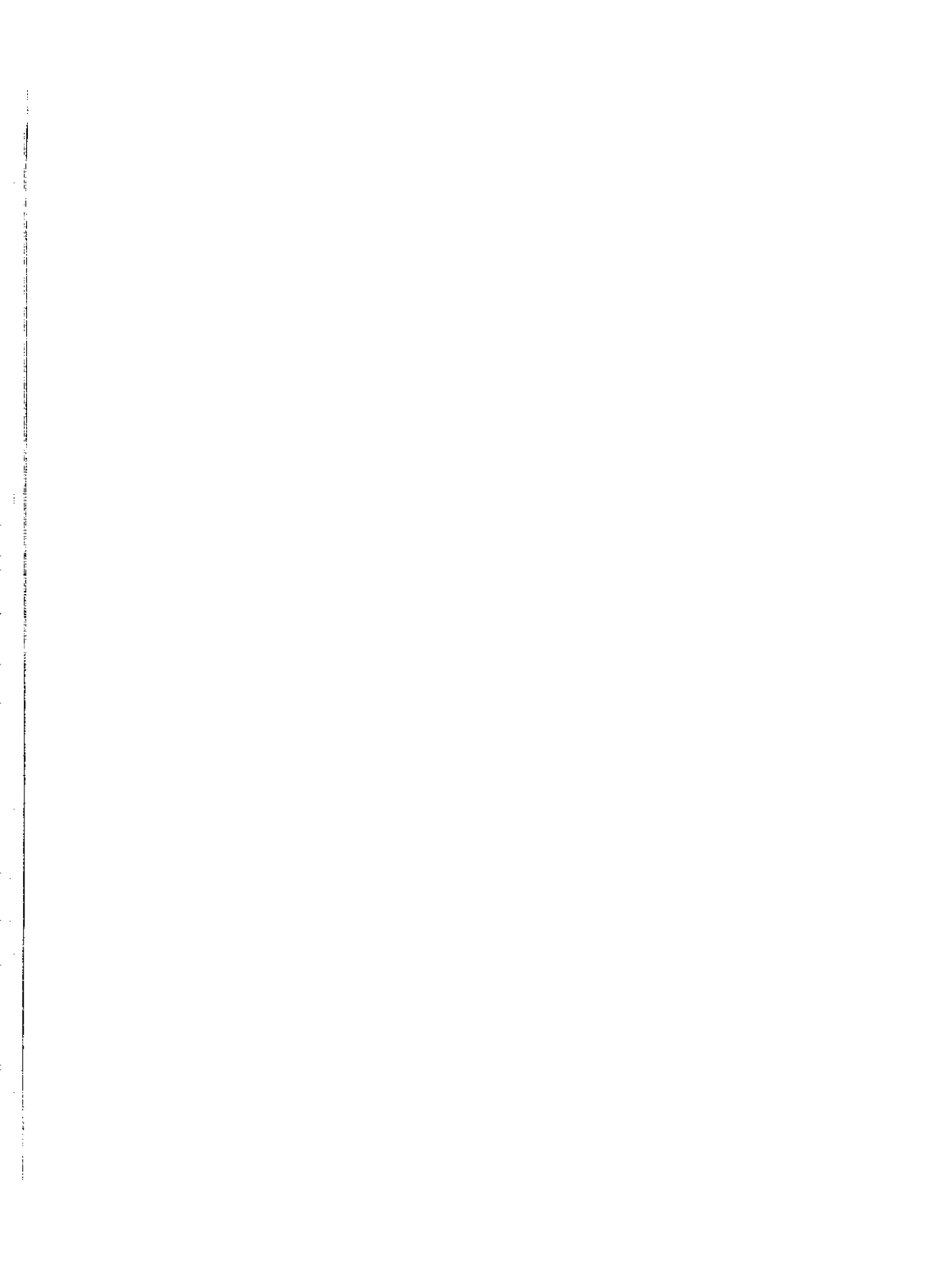
- Una tercera parte de los padres encuestados señala como motivo fundamental que *el magisterio es una carrera que se puede estudiar en casi todas las capitales de provincia y ciudades importantes*. (Recuérdese que, en proporción muy similar, los maestros habían expresado que en sus

respectivas capitales de provincia no era posible realizar otros estudios profesionales).

- Aproximadamente otra quinta parte de los padres se inclina por considerar que *el magisterio es una carrera corta que permite trabajar pronto*. Es posible que los padres, cuando señalan este motivo como el segundo en importancia, estén utilizando datos, opiniones o estereotipos pretéritos y no adecuados al momento actual. No obstante existe otro 12% de padres que coincide con aquel 14% de maestros que situaban entre los motivos fundamentales para su elección, el hecho de que *se tratase de una carrera fácil*.
- Como era presumible –aunque quizá no tanto–, padres y maestros se distancian bastante en relación con el motivo referido a *tener mucho tiempo libre y largas vacaciones*. Casi un 14% de los padres (frente al 1,9% de los profesores) señala esa razón como fundamental para que los maestros decidan serlo. Dejemos constancia, pues, de la discrepancia porcentual entre unos y otros, no sin reiterar que el tema se presta muy bien a prejuicios por ambas partes.
- No son demasiados los padres encuestados dispuestos a admitir que a los maestros y maestras *les gusta tratar con niños* (apenas un 13%) y todavía son menos (no llegan al 5%) los que piensan que los maestros y maestras han elegido su profesión *porque quieren ayudar a los demás*.
- Resulta evidente que tampoco los padres ven el "gancho económico" que pueda tener la profesión de maestro, ya que sólo 2 de cada 100 encuestados señala que *se trata de una profesión bien pagada*.
- En concordancia con la opinión de los maestros, los padres apenas consideran significativo, en cuanto motivo de elección, el hecho de que el magisterio pueda ser *una profesión bien vista por la gente*. Y, si ellos no lo dicen, sus razones tendrán.

En resumidas cuentas, podríamos decir que los padres parecen tener bastante clara la constelación motivacional de los

maestros. Señalan de modo mayoritario, como fundamentales, los motivos que se corresponden con lo que hemos llamado *handicap socio-económico-geográfico*; estimación que se aproxima mucho a la realizada por los propios maestros. Subrayan los padres ~~—quizá demasiado—~~ las razones de corte utilitario-pragmático y, naturalmente, aquí sí que se distancian de modo apreciable de lo expresado por los enseñantes. Finalmente, es más bien baja —y en ese sentido preocupante— la tasa de padres que considera los motivos vocacionales y **altruistas** como importantes para que los maestros y maestras de sus hijos hayan elegido esa profesión.



## CAPITULO VI.

# FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO

### 1. La permanente inactualidad del tema

La formación de los docentes, y más concretamente la formación de los maestros de **enseñanza** primaria o básica, es asunto harto frecuentado por quienes se aproximan con talante **crítico** al hecho educativo. Ciertamente el tema se presta mucho más al comentario que a la formulación lógica y **rigurosa** de un proyecto de actuación con intención de viabilidad inmediata. Da la impresión de que todos los que inciden sobre este asunto hubieran aceptado a **priori** un tratamiento inactual del mismo.

En efecto, se opina, se planifica e incluso se programan acciones desde una perspectiva distante, **inactual** y meramente **prospectiva**. Se diseña el perfil del profesor del año 2000 (Gilbert de Landsheere, 1977) o se discute acerca de cuáles puedan ser los requisitos exigibles al maestro del nuevo siglo, huyendo de la molesta inmediatez que supone encontrar respuestas hoy y aquí a tales problemas. Al tiempo que arrecian las críticas sobre la exigua, irrelevante y empobrecida preparación recibida por los maestros, podemos leer que "El maestro necesitará en 1992 una formación **multi-cultural**".<sup>1</sup>

---

1. Titular de *El País*, 6/9/88, p. 22. La declaración, realizada por **Hans Vonk**, Presidente de la Asociación Europea de Formación de Profesores -A.T.E.E.-, durante la 13ª Conferencia de este organismo celebrada en Barcelona, queda justificada por ser aquélla la fecha de entrada en vigor del Acta Unica Europea. Según **Hans Vonk**, la formación del profesorado y la carrera docente "deberán estar homologadas a nivel europeo" el año 2002. Subraya, asimismo que, para esa fecha, "los docentes **deberán** estar **preparados** para afrontar el reto **tecnológico** y tener conocimiento sobre tratamiento de textos y **almacenamiento** de **información**", de tal modo que "a quien no tenga un dominio de estos **conocimientos** no se le debería dar el título".



Advertida la "huida hacia delante" que puede suponer el bosquejar planes formativos para "docentes impuestos en el tratamiento informático" —de ámbitos cumculares que, en buena parte, desconocerán—, mientras la realidad diana nos aproxima más a maestros desorientados sobre *qué enseñar, cómo y cuando* hacerlo, no deja de ser paradójico y revelador el constante *desfase* que se da entre los proyectos formadores de profesorado y las necesidades de formación en tal área. ¿A qué puede deberse que en este asunto el avance sea tan lento? ¿Se ha tenido —se tiene— verdadera intención de encontrar soluciones adecuadas?

Sin despreciar otras razones de dificultad, conviene adelantar algunas tendencias o círculos viciosos que influyen negativamente en la formación del profesorado. Es un hecho suficientemente contrastado que un apreciable contingente de aspirantes a maestro, en los países occidentales, ha recalado en las escuelas normales "al final", resignándose a cursar esos estudios después de una *serie de capitulaciones sucesivas* (G. de Landsheere) o bien fundamentadas en sus bajas expectativas académicas (Varela y Ortega). También resulta evidente que, como consecuencia de la exigua preparación recibida, el ejercicio profesional conduce a —cuando no arranca de— una instalación más o menos definitiva en "las rutinas". No es infrecuente ver profesores que comienzan enseñando como a ellos les enseñaron (Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980), utilizando parecidos métodos y procedimientos e, incluso, sirviéndose de *los apuntes* que ellos mismos fabricaron en su día. Finalmente, es preciso aceptar que las exigencias formativas de cualquier profesión u ocupación suelen guardar una proporcionada relación con las compensaciones económicas y de otra índole que el desempeño de la misma comporta.

## 2. Más de siglo y medio de mediocridad

Para apreciar mejor el estado actual de la cuestión, quizá resulte útil un repaso a la manera en que se ha atendido y entendido la formación de los maestros de escuela en nuestro país durante los últimos 150 años.

Nos situaremos, para ello, a comienzos del segundo tercio del siglo XIX. Justamente, en el instante en que el Estado español asu-

me legalmente su principal responsabilidad en la formación de los maestros que se necesitan para atender a la insuficiente red de escuelas existente en España por aquel entonces. La Ley *de 21 de diciembre de 1838*, por la que se crean las Escuelas Normales, así como la inmediata apertura (1839) de la Escuela Normal de Madrid, dirigida por el entusiasta Pablo Montesino, son hechos positivos y que denotan un innegable afán de mejora y modernización; pero en ningún modo resultan suficientes para disimular el "raquitismo" y "la estrechez de miras" que siempre han caracterizado a esos pretendidos intentos de mejorar la preparación de los maestros.

Así, el *Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Pública del Reino* (15-10-1843), más conocido como "Plan Gil de Zárate", explicita sin rubor el tipo de conocimientos que precisa adquirir el maestro: "Conocimientos sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre, las cuales, destinadas a un trabajo continuo y material no tendrán el tiempo necesario para la reflexión y el estudio". Se considera, pues, natural que para maestro de pobres baste una cultura empobrecida (Varela y Ortega, 1984). Concepciones de esta guisa son responsables de que el perfil profesional del maestro se halle inscrito dentro de un marco de semicualificación; al tiempo que han propiciado las "actitudes redentoristas" de muchos maestros y maestras rurales, como cumple asumir a quienes "han de rescatar a los pueblos de su barbarie e incultura".

Las Escuelas Normales, desde el momento mismo de su aparición y dejando de lado la retórica laudatoria y grandilocuencia *decimonónica* que justificaban su aparición, serán concebidas como las instituciones adecuadas para "formar maestros de aldea" (véase Reglamento cit.). Dentro de este *hábitat* académico se iniciará la *modelación* de la "honesta mediocridad" que representa el status social atribuido al magisterio. Fieles reflejos de su tiempo, las Escuelas Normales –posiblemente como ninguna otra institución docente– se han visto –se ven– sometidas a los avatares de la coyuntura política de turno hasta el punto de que su sostenimiento, florecimiento o decadencia van ligados a las ideas que sobre el particular han tenido los partidos políticos en el poder (Manuel de Guzmán, 1973).

A la *Ley de Instrucción Pública* (1857) de Claudio Moyano se debe la clasificación de las escuelas del país en *superiores* y *elementales*, subdivididas éstas, a su vez, en *completas e incompletas*. "La escuela incompleta es la misma elemental empequeñecida, en que para facilitar su implantación en los pueblos de escaso vecindario y adaptarla a las necesidades más urgentes de los mismos, se disminuye el número de materias que en términos generales prescribe la ley como propias de ese grado de la enseñanza **primaria**" (García Navarro, Pedro A., 1905). Y, naturalmente, la formación exigida a los maestros de tales escuelas incompletas resultaba acorde: no era necesario título profesional sino que bastaba con la obtención de un *certificado de aptitud y moralidad* (art. 181 de la Ley Moyano), expedido por la Junta Local de Instrucción Pública y visado por el gobernador de la provincia. (Certificado en vigor hasta 1913, si bien, desde 1900, se expedía por las Escuelas Normales). Así las cosas, no puede extrañar que el oficio de "maestro incompleto" fuera desempeñado, casi siempre, por personas sin titulación y que habían logrado hacerse con "el certificado" a través de los más diversos y discutibles procedimientos (Batanaz Palomares, 1982).

Mención aparte merecen los Congresos Pedagógicos de finales del siglo XIX (1882, 1889 y 1892). Estas asambleas de maestros y docentes en general ofrecen un contraste —episódico, ciertamente— con el generalizado ambiente de empobrecimiento y mediocridad que envuelve todo lo relativo a la escuela primaria española en fin de siglo. Surgidos y organizados al modo europeo —más propiamente, francés—, tales foros de discusión adelantaron, desde una perspectiva profesional crítica, ideas y sugerencias que senan recogidas después —muchas veces a remolque— por los políticos, Las voces de muchos maestros de escuela, profesores de instituto, catedráticos y directores de Escuelas Normales, así como las de algunos inspectores, denunciaron con firmeza el sórdido cuadro que presentaba la escuela primaria en España, y el bochornoso sistema de formación de sus maestros. El reconocimiento de ese esfuerzo renovador queda reflejado en las palabras pronunciadas por Alfonso XII (28-5-1882), en la sesión inaugural del **primer** congreso pedagógico, celebrada en el paraninfo de la Universidad de Madrid: "Debermío es, pues, manifestar en este sitio no solamente el interés que me inspira la suerte de los Maestros españoles, sino también mi deseo sincero de contribuir, en la forma que mis deberes y mis atribucio-

nes me permitan, a mejorar sus condiciones... Y bien sabe Dios que, si de mí dependiera solamente, los Maestros españoles nada tendrían que envidiar a los de los más adelantados países de Europa" (Actas del Congreso de 1882, pp. 27-28). Palabras en las que, además del reconocimiento expreso del retraso español en este asunto, se trasluce una tácita confirmación de las barreras que obstaculizaban la incorporación del **magisterio** español al nivel de dignidad profesional que **debía** corresponderle.

Refiriéndonos concretamente a la formación del profesorado, es justo subrayar la valiente autocrítica realizada por aquellos maestros congresistas, al reconocer su falta de preparación cultural y **profesional**.<sup>2</sup> Las Escuelas Normales resultan duramente enjuiciadas en los tres Congresos por sus propios profesores y directores que, junto a los maestros, pasan revista a los problemas de personal que afectan a aquéllas—gran cantidad de "profesores viejos" y de "**interinos inexpertos**", catedráticos que deben enseñar todas las materias y, ¡cómo no!, sueldos raquíticos sin derechos pasivos—, así como a la evidente desidia y falta de preocupación de los gobernantes— la mayor parte de las Normales dependían de las Diputaciones Provinciales— por los edificios destinados al efecto, "pequeños, vetustos y destartados **casuchos**, con frecuencia debidos a inseguro inquilinato... sin que se disponga, en ocasiones... ni siquiera de retrete" (Gregorio Herraiz, Director de la Escuela Normal de Segovia: *Actas 1882*, p. 202).

Abogan los congresistas porque las Escuelas Normales se conviertan en verdaderos centros de preparación profesional de los maestros, al situar en los institutos de segunda enseñanza la preparación científica general de los mismos, ya que en aquéllas "sólo deben aprender lo que constituye la especialidad profesional" (Manuel Cortés y Cuadrado, maestro de Madrid. *Actas 1882*, p. 214). Esta concepción de la carrera, con examen de ingreso sustituido por el requisito de poseer previamente el título de bachiller, supone, junto al diseño de unas prácticas "educativas y no meramente didácticas" (Eugenio Cemborain y España. *Actas de 1888*, p. 132),

---

2. Manuel Polo, maestro vallisoletano, denuncia "la grave circunstancia de que el mayor número de los maestros carece de los conocimientos necesarios..., puesto que ni los hemos saludado en las Escuelas Normales, ni después de salir de ellas hemos tenido tiempo ni ocasión propinas para adquirirlos". *Actas del C.P. de 1882*, pp. 98-100 (Cit. por Batanaz en o.c.).

adelantarse en casi medio siglo a algunas de las exigencias establecidas por el Plan Profesional de 1931. En esa misma línea hay que situar la propuesta de que, para prolongar la acción formativa de las Escuelas Normales, la inspección escolar fuera ejercida por los claustros de éstas, a los que se agregarían, como profesores, los inspectores que ejercieran sus funciones en las capitales de provincia (Julián Jimeno Sevilla, director de la Escuela Normal de Segovia. *Actas 1892*, p. 41).

La precaria situación material de aquellos maestros no podía ser obviada. Una y otra vez se insiste en un rasgo peculiar de su miserable existencia, cual es la condición de "multiocupado" en varios y distintos menesteres –juez de paz, secretario de ayuntamiento, sacristán, campanero, sepulturero...– amén de "interesado" recaudador de las "sabatinas". "Poned al maestro en *condiciones de enseñar* –clama un congresista– que lo que necesita el maestro no es tanto pedagogía moderna, lo que necesita es comer" (Alvarez Marina. *Actas 1882*, p. 143). De acuerdo con la prioridad que establece el *primun vivere*, también se arremete contra el "intrusismo" que sufrían los maestros titulados de las ciudades y localidades importantes por parte de "ciertas comunidades religiosas, políticos acomodaticios, bachilleres charlatanes y abogados sin pleitos" (Macho Moreno, *Actas 1882*, p. 265).

En el umbral del nuevo siglo, es justo admitir que la educación había adquirido un apreciable desarrollo y presencia en la vida pública española (I. Turín, 1967), entre otras cosas, por la rentabilidad que su compleja temática reportaba al ejercicio dialéctico de políticos y periodistas. Prueba de ello es la creación del Ministerio de Instrucción Pública. Y un efecto positivo, sin duda más tangible para el magisterio, lo constituye la publicación del *R.D. de 16 de octubre de 1901*, que establecía el pago directo de los maestros por el Estado o, dicho en otros términos, su reconocimiento real como funcionarios públicos. Romanones lo justificaba con estas palabras: "Mi finalidad se reduce a una sola cosa: tener maestros. Para eso quiero ante todo que se les pague, porque mientras no se les pague, no se podrá tener maestros: carecemos del factor esencial para la educación nacional" (Cit. por I. Tunn). No obstante y sólo dos años después, el *Plan de 1903* –siendo García Alix Ministro de Instrucción Pública– supuso una nueva frustración para las aspiraciones académicas de los maestros. El gobierno, lejos de los plan-

teamientos idealistas –y, en parte, inalcanzables– de “regeneracionistas” e “institucionistas”, rebajó el *status* profesional del maestro y la importancia de su tarea, proponiendo, como medida urgente, la simplificación de los estudios de magisterio. Testimonio revelador de la procedencia de buena parte de las dificultades y actitudes involutivas con que la escuela primaria ha tropezado en su desarrollo es este discutible párrafo: “En la instrucción primaria el maestro que ha de ser inspeccionado es inamovible; el inspector no lo es. El primero, a veces, más que profesor de niños es un agente electoral que se desinteresa de la escuela para ocuparse de los votos; el segundo, se esforzará en vano para llevarlo a su verdadero papel. Contra él se levantará el cacique, cuyo instrumento es el maestro, el diputado que debe su cargo al cacique... El inspector no puede ser un héroe cotidiano” (cit. por I. Turin de *El Magisterio Catalán*, 8-agosto.1906, y reproducido por *El Imparcial*).

El *Plan de 1914*—que comprendía una prueba o examen de ingreso y cuatro años de carrera—constituyó un innegable avance, al eliminar la clasificación de los maestros en “elementales” y “superiores”. Pero el signo de los tiempos se resistía al cambio y la concepción profesional del maestro seguía adoleciendo de “raquitismo”. “Yo creo que el pedagogo—peroraba sin rubor un diputado—no tiene que saber mucho más que el niño; no está en eso la característica del pedagogo; esta en saber mejor que el niño, no en saber más” (cit. por Varela y Ortega, p. 27).

Llegamos así, a poco de implantada la Segunda República en España, al famoso Plan Profesional. En efecto, por *D. de 29 de septiembre de 1931* se reorganizan las Escuelas Normales, así como su plan de estudios y el nuevo modo de acceso al Magisterio sin tener que opositar. Por vez primera, como estará de acuerdo en admitir cualquier observador imparcial, el maestro se va a sentir *reconocido y apoyado* por el Estado. El *Plan Profesional de 1931* colma muchos anhelos. El acceso a las Escuelas Normales se establece desde un *prerrequisito* académico más exigente y, sobre todo, *normalizado* respecto de otras profesiones, cual es el título de bachiller. La formación profesional específica se programa a lo largo de tres cursos durante los cuales la parte *teórica* se *simultanea* con *prácticas* realizadas en las Escuelas Anejas. Una vez finalizada la preparación teórica, seguía un curso escolar completo de prácticas en las escuelas nacionales, durante el cual los aprendices de maestro eran

retribuidos con el sueldo de entrada. La escuela deja de ser **confesional** y se introduce, de modo generalizado, la coeducación. (Persiste, no obstante, la discriminación hacia la mujer al estipularse, para su ingreso, la superación de las mismas pruebas que los varones, y además, "una de costura o de bordado en blanco"; discriminación que continúa a lo largo del plan de estudios, al incluir la "**Economía doméstica**" y las "Enseñanzas del Hogar" como obligatorias para ellas).

Concluida la Guerra Civil y como consecuencia del tremendo acribado de maestros y maestras llevado a cabo por las *Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública*, se hizo menester arbitrar un procedimiento de "manga ancha" que permitiera reparar, lo más rápidamente posible, los efectos de aquella tremenda **sangría** profesional. Así, todos los que estuvieran en posesión del título de bachiller podían obtener el de maestro, cursando y aprobando en las Escuelas Normales las materias de "Religión", "Moral" y "Pedagogía" —las mujeres, además, "Labores" y "Economía Doméstica"— y siempre, ¡claro está!, que les resultasen favorables los preceptivos informes de las autoridades eclesiásticas, civiles y militares.

La reforma y sustitución del bachillerato tradicional de siete cursos —**que**, rematados con pompa por el altisonante *Examen de Estado*, abna las puertas de la Universidad y de los Estudios Técnicos Superiores—conllevó, por enésima vez, una situación de menosprecio para los estudios de Magisterio. Con "cuarto y reválida" —expresión utilizada con *desdén diferenciador*, por los estratos superiores de la sociedad española de los años cincuenta y sesenta, y con *prurito meritocrático de ascenso social*, por la clase media-baja—, se **abría** un horizonte de **semicualificación** del que, sin duda alguna, los estudios de Magisterio eran cota apetecida para quienes no tuvieran demasiado inconveniente en comenzar su vida profesional trabajando en el medio rural y cobrando un sueldo irrisorio, aunque —**eso sí**— resultaba fácil añadirle algunos ingresos complementarios si se "tenía mano izquierda" en el montaje de *clases particulares*. (Recuérdese, a este respecto, que, para otras "carreras de grado medio" —**peritajes**, excepto el mercantil, y practicantes— se hizo preceptivo el **bachillerato** de seis cursos más la correspondiente **reválida** de grado superior). De esta empequeñecida suerte fue sustituido el provisional Plan de 1945 por el *Plan de 1950*, que excluía,

en edad temprana –13 ó 14 años– a los aspirantes a maestros del circuito académico utilizado por los estudiantes de "buenas familias".

El **desarrollismo** español de los años sesenta plantea, pragmáticamente, la exigencia de contar con mano de obra cualificada junto a una suficiente dotación de cuadros intermedios. Nuestra tecnócratas, evitando desentonar con el pasado reparan en "la fragua" que significa la escuela primaria y, naturalmente, desembocan en la conocida muletilla: "es preciso preparar mejor a los maestros". Alumbró el *Plan de 1967* y, por fin, se alcanza el **prerrequisito** obligatorio del bachillerato superior para cuantos pretendan ser maestros. A tenor de algunas de las modificaciones introducidas –**establecimiento** de la coeducación en las Escuelas Normales, acceso directo al funcionamiento público por los alumnos de expediente académico sobresaliente y curso completo de prácticas retribuidas–, se ha querido ver en este *Plan de 1967* ciertas semejanzas con el *Plan Profesional de 1931*. En cualquier caso y como ya ocurriera también entonces, el segmento temporal de formación de los maestros quedó bastante por debajo de los exigidos para otras profesiones.

La Ley General de Educación (1970), elaborada por el equipo Villar Palasí y precedida por el primer gran debate nacional más aparente que real– sobre el tema educativo, que suscitó la publicación del *Libro Blanco* (febrero de 1969), aportó una **estructuración** nueva del sistema educativo y, por lo que aquí nos atañe, trató de elevar la **categoría** de las Escuelas Normales, transformándolas en Escuelas Universitarias. Veinte años después, el objetivo propuesto sigue sin haber cuajado, y las actuales Escuelas **Universitarias** de Formación de Profesorado de EGB funcionan –de **hecho**– segregadas del circuito académico superior de las Facultades. Volvió a prevalecer la estrechez y la minusvaloración con que gobernantes y cierta élite docente conciben la formación de los maestros en nuestro país, considerando como "de segunda clase" a aquellas instituciones en que se lleva a cabo su preparación profesional. Así, los programas de cualquiera de las especialidades del vigente *Plan 1971* no resultan **homologables** –ni por sus contenidos ni por el grado de exigencia en el tratamiento de los **mismos**– con el primer



ciclo de Facultad alguna y, en consecuencia, las "opciones" no son reversibles si no es a través de un cierto agravio **comparativo**.<sup>3</sup>

Por las mismas o parecidas razones, *se* establece una no suficientemente justificada diferencia de status entre profesores de unas y otras instituciones. Conclusión: los maestros, tras su integración en el Cuerpo de Profesores de EGB y de acuerdo con lo previsto en la Ley General de Educación, quedaron homologados como "diplomado-universitarios", pero "menos universitarios" que el resto de titulados de la Universidad.

En 1982 la Administración del Estado "cambia" y, como se esperaba, el primer ministro socialista de educación, tras la dictadura, esboza, bajo el tópico *slogan* "Un nuevo profesor para la reforma educativa" (Maravall, 1984), su punto de vista al respecto. Así, dentro de la más convencional retórica acerca de "lo ya sabido", descubre que, mejorando la calidad del profesorado, se puede "reformular el aprendizaje", lo que, indudablemente, aumentará la calidad educativa. Otra aportación *ex novo* consiste en apreciar el **desfase** existente entre las nuevas necesidades educativas y la preparación profesional recibida por los maestros y demás profesores; para, finalmente, concluir en que la selección de ese nuevo profesor deberá realizarse con criterios que no sólo evalúen su preparación cultural y pedagógica —teórica— sino que, además, sirvan para calificar su práctica docente. Y, habida cuenta que la formación del profesorado de todos los niveles es cometido **que** la Universidad "ha de aceptar con todas las consecuencias", no duda en incardinar el sistema de formación de profesores en los *departamentos universitarios* para, acto seguido, retrotraer el asunto adonde ya estaba, según se desprende de lo que sigue: "En el seno de la Universidad la formación de los profesores de Educación Infantil y EGB será el cometido de un primer ciclo. Este primer ciclo se proseguirá con la habilitación para profesores de enseñanza secundaria (tras superar un *currículum* profesional equivalente a un curso académico aproximadamente), con un segundo ciclo o licenciatura en educación, y con un tercer ciclo o doctorado en educación".

---

3. Por O.M.de 2-8-78 -B.O.E.del 17-, se dispone: "A los únicos efectos del acceso a los empleos públicos y privados se declaran equivalentes al primer ciclo de enseñanza universitaria los estudios completos de tres cursos de Facultad o Escuela Técnica Superior". Mientras que, a los diplomados en EE.UU. de Formación de Profesorado de EGB, se les "impone" un curso puente, si desean acceder al segundo ciclo de enseñanza universitaria.

Un análisis, aunque sea somero, de lo realizado por la Administración socialista en cuanto a formación de profesores, nos sitúa dentro de un contexto de ambigüedad e indefinición. Después de haber criticado "airadamente" las instituciones que, hasta ahora, se venían encargando de la formación de los docentes (Escuelas Normales e ICES), la actual Administración no ha sido capaz de idear y poner en marcha un proyecto alternativo. Y, mientras tanto, los docentes de básica y enseñanzas medias siguen formándose en las mismas instituciones y de acuerdo con los mismos planes que el partido en el poder criticó tan acerbamente. Dada la constatable juventud del colectivo docente y de acuerdo –quizá– con el mecanismo de racionalización que considera más importantes los programas de perfeccionamiento de estos profesionales que su formación inicial, la Administración socialista se ha dedicado a reformar exclusivamente las estructuras de reciclaje del personal en servicio (a través de los CEPs y de otros programas *ad hoc*), eludiendo acometer con presteza y hondura el grave problema de la formación del profesorado. Todo esto, unido a la evidente y total desconexión del programa de perfeccionamiento de los docentes respecto de la Universidad, refuerza y amplía el foso existente entre los distintos niveles educativos. Panorama que, sin duda, nos sitúa lejos de aquel viejo ideal institucionalista formulado por el maestro Cossío y asumido por el socialismo histórico en relación con la unidad de todos los docentes.

### 3. La pervivencia de algunas constantes negativas

Tras este recorrido, es posible subrayar algunos rasgos que, a modo de constantes, han venido caracterizando la formación de los maestros españoles y que todavía perviven.

– *Una concepción estratificada y jerarquizada de la enseñanza y de los que enseñan*, basada en la suposición interesada de que el profesorado de los estadios inferiores del sistema educativo –por lo que respecta a la edad de los alumnos– requiere un menor repertorio de conocimientos y unas destrezas técnicas más elementales. Error o estrategia intencionada, lo cierto es que tal concepción se mantiene por mor del vulgo y de los políticos, amén del apoyo que

le prestan la "inseguridad" o el "corporativismo" de algunos sectores docentes.

– *Los planes de formación del magisterio siempre han resultado irrelevantes y despegados respecto de las reales e inmediatas necesidades de la Escuela.* Dos ejemplos: la acción formadora de las Normales –diseñadas, al igual que la Escuela, por la burguesía urbana del s. XIX– se orientó hacia el tipo de maestro rural y pueblerino, con evidente abandono de los ámbitos urbanos en manos de otros formadores (el profesorado seglar y religioso de la enseñanza privada); por el contrario, el sesgo marcadamente inespecífico que caracteriza los actuales planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB coopera, junto a otros factores, en el distanciamiento y desarraigo de los maestros de hoy respecto del medio en el que tienen que actuar.

– *Se mantiene el "círculo vicioso" en torno a la mediocridad académico-cultural de los aspirantes al magisterio.* En efecto, de los *handicaps* geográfico-económico-sociales que antaño determinaban la elección profesional de tantos "aprendices de maestro" (Varela y Ortega, 1984), hemos pasado a la situación presente con la clara evidencia del aumento porcentual de alumnos que recalcan en las Escuelas Universitarias "huyendo de la selectividad" (consejo que sigue administrándose por centros de enseñanzas medias a los alumnos con menos capacidad o entrega) o no queriendo comprometerse en procesos de formación más largos y exigentes.

– *La ambigüedad didáctica que caracteriza la acción de formar a formadores o de enseñar a enseñantes.* Porque, si bien estamos lejos del tiempo en que a los catedráticos de Normal se les exigía el compromiso de impartir todas las materias del programa, aún no se ha encontrado la solución que permita, dentro de un lógico y ponderado orden de prioridades, armonizar la necesidad de que los maestros "sepan a fondo lo que han de enseñar" y, al propio tiempo, "sepan enseñar bien lo que saben". Ambas facetas de la preparación del maestro deben ser integradas dentro de un *currículum* ponderado. (Por supuesto, que tales enseñanzas y aprendizajes no tienen por qué producirse, obligatoriamente, de un modo simultáneo ni siquiera dentro de la misma institución).

– *El irreal planteamiento y organización de "las prácticas" sigue aburriendo a los ya "desmotivados" alumnos de magisterio.*

Obsoleto, por insuficiente, el sistema de las Escuelas Anejas (donde dos o tres veces por curso el aspirante a maestro **acudía** a explicar una lección, que previamente había preparado, ante "profesores abumdos" y "alumnos resabiados") ha sido sustituido por un procedimiento carente de rigor, sin validez formativa alguna e imposible de evaluar.

#### 4. ¿Existe un modelo ideal de maestro?

No parece demasiado amesgado responder negativamente a este interrogante. Porque no es, sólo, que cambie o evolucione la visión o la idea que se tenga del maestro, ni que de "autoridad **in**cuestionada" **–sobre** todo en los ámbitos **rurales–** el maestro haya **devenido** en "profesional de carrera corta", o "universitario de segunda fila", cuya misión consiste en *servir* a unos programas impersonales y *evaluar* en qué medida son asimilados por los escolares; sino que, de acuerdo con una visión utilitaria y selectiva del saber, se advierte un cambio constante acerca de qué es lo que hay que enseñar. Cambian, también, las actitudes y valoraciones sociales. Y varían, a tenor de las demandas formuladas en el mercado de trabajo, las exigencias sociales en relación al tipo de producto escolar que "debe ser fabricado" por el sistema educativo. Además, al bascular la relación didáctica hacia los aprendizajes demandados en cada instante, los maestros pasan de ser enseñantes a desempeñar el papel de agentes facilitadores de los aprendizajes de los alumnos.

Un intento de explicar la dificultad que entraña formar maestros, sin disponer de un paradigma o modelo ideal, puede formularse en estos términos: Todo *contexto específico* o situación de partida (localidad, ambiente, comarca, país, época...) genera *necesidades educativas específicas*, para cuya satisfacción se requiere el concurso de *un determinado tipo de maestro*, al que se precisa *formar previamente*. Procediendo de acuerdo con este orden, es decir, si se comienza por el análisis del contexto hasta concluir en el diseño del plan de formación del profesorado que tal contexto requiere, se corre el riesgo del continuo *desfase*. La rapidez con que se suceden los cambios, así como el diferente *tempo* de evolución que cada variable presenta, hace imposible que el pesado engranaje ad-

ministrativo que sustenta nuestro centralizado sistema educativo pueda adaptarse a tal procedimiento de formación del profesorado. Por el contrario, si —como, prácticamente, se hace en todas partes— se comienza por el final y con el lastre que significan las "situaciones de hecho" y los "intereses consolidados", se llega a una posición similar: estar formando maestros de espaldas a las necesidades educativas y a los contextos sociales que han de ser atendidos y, por consiguiente, la eficacia de aquéllos quedará muy mermada.

Afortunadamente, la natural complejidad de los procesos sociales impide el absoluto determinismo de unas pocas variables. O, dicho en otros términos, los alumnos siguen "aprendiendo" a pesar de las evidencias deficiencias del sistema, gracias —entre otros factores— al influjo socializador y formativo de otros agentes, al innegable esfuerzo adaptativo que los maestros realizan para ser capaces de ejercer su profesión en medios desconocidos o extraños, y a que los procesos de enseñanza-aprendizaje han decantado un considerable repertorio de "rutinas" positivas, y, en ese sentido, necesarias.

Descartada, pues, la posibilidad de acudir a la referencia que suponen los modelos ideales y constatada —en general y para todas las profesiones— la actual devaluación de los paradigmas de formación según los cuales la inicialmente recibida se considera suficiente y definitiva, la única postura razonable para situarse en la aceptación de que sigue siendo necesaria una formación básica y previa al ejercicio de la profesión, pero a sabiendas de que resultan imprescindibles las reorientaciones periódicas dentro de un sistema de formación continuada.

## 5. Una formación inicial insatisfactoria

Antes de analizar la opinión que los maestros manifiestan sobre aspectos concretos de la formación profesional que han recibido, conviene reparar en la baja tasa de titulados superiores que presenta el magisterio castellano-manchego respecto de la que suele darse en otros contextos más urbanos: *Sólo uno de cada cien maestros es licenciado universitario* (P. 118), si bien casi un 14% cursa algún tipo de estudios académicos (P. 12), que, en buena parte, pueden consistir en estudiar o completar alguna licenciatura. En

todo caso, los datos vienen a corroborar que no es, precisamente, el medio *rural hábitat* adecuado o solicitado "para" y "por" quienes tienen o pretenden una formación superior.

Otro rasgo a considerar es *la diferencia de los planes de estudio cursados por los maestros actualmente en ejercicio* (P. 12). Porque, aunque ya son *mayoría* los que accedieron a las Escuelas Normales o Universitarias tras haber obtenido el título de bachilleres superiores (*Plan 1967*) o después de haber realizado el COU (*Plan 1971*), todavía son los maestros del *Plan 1950* (llegados a las Normales desde el bachillerato elemental) quienes mantienen el mayor porcentaje relativo, con más del 40% de los encuestados. Con excepción del efímero *Plan 67*, las mujeres son más que los hombres para cada uno de los restantes planes. Quizá la excepción apuntada pueda explicarse por el hecho de que la exigencia del bachillerato superior contribuyó a modificar positivamente la minusvaloración académica de quienes tradicionalmente venían optando al magisterio; o también es posible que influyera, en este aumento de la demanda masculina de empleo docente, la obtención, por aquel entonces, del exiguo coeficiente retributivo del 2,9. Sea como fuere, la indagación de este dato *resultaría* interesante para explicar esa variación de la tendencia, que volvió a restablecerse con el *Plan 71*. Lógicamente, los maestros de planes más antiguos se localizan en mayor proporción en los núcleos más poblados. Y, por lo que respecta a la edad, sólo anotar que el intervalo 31-40 años representa el grupo profesional con mayor equilibrio numérico *entre los planes de 1950, 1967 y 1971*. En este *grupo* de edad se *sitúa* una significativa mayoría de los maestros y maestras que ingresaron en la función pública a través del sistema de oposiciones restringidas o dentro del cupo de plazas reservadas a quienes ya habían realizado función docente como interinos o contratados.

En términos generales y a pesar de la diversidad que introduce el hecho de pertenecer a planes de formación distintos, nuestra investigación pone de manifiesto, una vez más, la insatisfacción de los maestros acerca de la preparación que han recibido para desempeñar su profesión (P. 19). Los datos obtenidos indican que sólo se da una moderada satisfacción con la preparación recibida en materias tales como "Geografía e Historia", "Lengua y Literatura española" y "Matemáticas-Ciencias naturales". Así lo reconocen entre 5 ó 6 de cada 10 maestros, si bien, a la hora de buscar una in-

interpretación, conviene tener en cuenta que una alta proporción de maestros se autodenomina "especialista" en tales áreas (que vienen a constituir el núcleo fundamental de cada una de las tres opciones que diversificaban el primitivo Plan 1971, después enriquecido con las especialidades de Preescolar y Educación Especial), bien por haber realizado la especialización en *Ciencias* o *Letras* para los cursos 7º y 8º de la extinguida Enseñanza Primaria; bien por haber obtenido esa titulación específica en las Escuelas Universitarias; bien por haber opositado a especialidad concreta; bien por haber realizado los cursos de especialización que el MEC organizó tras la reforma introducida por la Ley General de Educación; bien por haber realizado, en su día, la opción ofrecida a los maestros provenientes del Plan 67; o bien como consecuencia de un ejercicio continuado de la docencia en esas áreas y referido a la Segunda Etapa de la EGB. A pesar de este reconocimiento —más bien tácito— de su especialidad que *hacían* muchos maestros, tal situación no ha sido refrendada por la Administración hasta fecha muy reciente? Faltaba el tan referido "Decreto de Plantillas" que *aclarase* y catalogase los puestos de trabajo de cada centro y, en consecuencia, la *sedimente* especialidad sólo gozaba de cierta validez interna en los centros, donde a menudo y por esta causa se enfrentaban los intereses de maestros que pertenecían a unas u otras de las situaciones descritas. Amén de que no siempre, la *especialización real* se correspondía con la *habilitación legal* o el interés por impartir determinadas materias. (Situación que afecta a bastantes maestros que, por razón de la desproporción entre el número de plazas ofertadas en cada área, opositan a áreas diferentes a aquéllas en que se titularon).

4. Las recientes disposiciones al respecto (R.D. 895/1989, de 14 de julio - B.O.E. del 20-, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en Centros públicos de Preescolar, Educación General *Básica* y Educación Especial; y demás *OO.MM.* para su desarrollo) y sólo han *resuelto* una parte del problema, al *tiempo* que han planteado *dificultades* y abierto serios *interrogantes* de cara a la organización y funcionamiento de los centros. Sin entrar en el *análisis de cuestión tan controvertida y compleja*, basten dos apuntes: *Bastantes maestros, habilitados para impartir especialidades como, por ejemplo, los idiomas modernos -francés o inglés, no podrán impartirlas en los colegios en que están destinados de forma definitiva por haber sido adscritos a esas plazas* otros maestros que han obtenido la habilitación para las *mismas* por el mero y coyuntural hecho de haber tenido que enseñar, "a la fuerza y en precaria" *esas* materias en algún centro. Mientras, también son demasiados los *casos* en que han sido adscritos de modo definitivo a especialidades, como la Educación Física o *Preescolar*, *personas* no solamente *carentes* de preparación específica sino alejadas de cualquier *mínimo de idoneidad*.

Constatado que los idiomas modernos constituyen el más vulnerable "talón de Aquiles" del profesorado básico y, por ende, de la EGB, veamos un poco lo que ocurre en otras disciplinas. Materias, como el "Arte" y la "Economía", o bien no figuraban en los planes de estudio de antaño, o bien no gozan en la actualidad de tratamiento diferenciado y específico dentro de otras áreas. Consideración especial merece la "Religión", en tomo a la cual alcanzan porcentajes similares quienes estiman "adecuada", o "inadecuada" o "nula" la preparación recibida en relación con la misma. Este dato no parece tener mucha relación con la actitud de los maestros acerca del lugar que debe ocupar la "Religión" en los programas escolares ni sobre a quién corresponde impartir su enseñanza. Como se ha señalado en otro capítulo, la inmensa mayoría de los maestros—más del 95%— opina que es a la iglesia o a la familia—en porcentaje similar— a quien compete enseñar la religión; mientras que apenas alcanzan un dos por ciento los que piensan que tal enseñanza correspondena a la escuela (P. 101). Por lo que se refiere a otras materias tradicionalmente poco estimadas, "Enseñanzas Artísticas" y "Educación Física", las dos terceras partes de los encuestados consideran que no han recibido suficiente preparación en ellas. Finalmente, y por lo que atañe a disciplinas que constituyen lo que podríamos denominar *componente profesional específica del docente* ("Pedagogía", "Didáctica", "Psicología" y "Sociología"), tampoco se considera adecuada la preparación recibida, sobre todo, en cuanto a la formación didáctica se refiere. "Yo dí muchos conocimientos—nos manifestaba un maestro del Plan 67, en una sesión del grupo de discusión— y poca enseñanza de la didáctica. Los conocimientos que yo tenía con anterioridad, me valían para sacar las asignaturas de conocimiento y, en cambio, salí de la Escuela Normal con un desconocimiento total de cómo enseñar a los niños".

Todavía la *estratificación social de las profesiones* tiene mucho que ver con la duración del período de formación que se requiere o se exige a los aspirantes al título que habilita para ejercerlas. Las "carreras largas" y las "carreras cortas" conducen a situaciones de distinto *status*, prestigio y remuneración (aunque, para este último aspecto, ya se advierte una creciente variabilidad). Partiendo de tal presupuesto y para no complicarmáslacuestión, sólo hemos indagado qué piensan los interesados acerca del número de años que, a su



juicio, deberían durar los estudios de magisterio (P. 17), sin entrar en otras consideraciones relativas a la especificidad de los mismos. Y, aunque se observa una opinión –**significativamente mayoritaria**– partidaria del aumento del número de años de preparación (**más** acusada en los varones y, sin duda, en línea con la comente de opinión que conduce a la exigencia del nivel de licenciatura), todavía son muchos –aproximadamente un 15%– los que muestran su conformidad con la duración actual. El hecho de que las mujeres aparezcan más conformes con la situación presente puede deberse, entre otras razones, al rasgo sociológico que ya hemos subrayado en diversos momentos de la investigación y que les hace valorar de modo distinto a como lo hacen los varones su condición de "profesionales de grado medio". Atendiendo a la variable edad, son los más jóvenes quienes más apuestan por la ampliación del período de formación docente.

*¿Cuál es el tipo de centro que los maestros consideran más adecuado para recibir su entrenamiento profesional? (P. 18).* Un porcentaje similar, aunque ligeramente superior al alcanzado por los partidarios de aumentar la duración de los estudios estima que la formación profesional del maestro debiera realizarse en una facultad específica, patentizándose de este otro modo la existencia de una **mayoría** que desea la condición de universitarios a todos los efectos y con todas sus consecuencias; mientras que 1 de cada 3 **en-**cuestados otorga su preferencia a las actuales Escuelas Universitarias. Extraña un poco el absoluto rechazo de los **CEPs** como centros de formación –apenas un 3% ha optado por ellos–, aún teniendo en cuenta la prevalencia que las actividades de perfeccionamiento suponen para los alumnos. Desde la perspectiva diferencial, vuelven a ser los hombres quienes subrayan más intensamente la opción "facultad universitaria específica"; y también son los más jóvenes –inmediatamente seguidos por los más **antiguos**– quienes menos satisfechos se muestran con el tipo de centros en que han sido formados. En cualquier caso, viene resultando lenta y laboriosa la variación positiva de las exigencias formativas para quienes se van a dedicar al magisterio, desde los tiempos en que "cualquiera podía enseñar" (es clásica la anécdota según la cual una buena parte de los veteranos de Napoleón consiguieron mejorar su retiro "enseñando") hasta el momento presente, en que empieza a considerarse ocioso el interrogarse acerca de si los maestros

deben formarse en la universidad (G, de Landsheere, 1977) o si, en función del elevado nivel intelectual que la **profesión** de maestro requiere (B. Ford, 1974), su **formación** ha de realizarse en contacto con la vida intelectual de las universidades. Cerramos, no obstante, este apartado, transcribiendo textualmente un par de comentarios vertidos en un **grupo** de discusión por sendos profesionales de la enseñanza básica y que sirven como reiteración del alto grado de insatisfacción sentido por los maestros respecto de la formación inicial recibida:

- "Pienso que muchos profesores de Escuelas de Magisterio no saben qué es un aula ni un niño" (maestro del Plan 50)
- "Muchos no nos atrevemos a pasar a la Segunda Etapa porque no nos creemos con los conocimientos suficientes" (maestra del Plan 50).

## 6. Perfeccionamiento, reciclaje y formación continua

Transcurridas casi dos décadas desde que la **Ley Villar** inició una amplia reforma del sistema educativo con el objetivo puesto en su modernización, puede afirmarse que seguimos careciendo de un modelo de perfeccionamiento del profesorado que abarque a todos los niveles del mismo. Aunque, por otra parte, resulte cierto que han sido varias y también con fortuna varia las acciones de **reciclaje** iniciadas y llevadas a cabo por la Administración educativa, tanto en la faceta de **reconversión** —la más frecuente— como en la de **actualización**. Posiblemente, el más representativo y positivo ejemplo de las primeras lo constituyan **los cursos de especialización para el profesorado de EGB**, dirigidos fundamentalmente a paliar los **déficits formativos** que, tanto en el terreno de los conocimientos cuanto en lo que respecta al equipamiento técnico, pudieran presentar los maestros del **Plan 50** y anteriores frente a los nuevos "diplomados universitarios". Sin olvidar la enorme responsabilidad que para todos los maestros suponía hacerse cargo súbitamente de toda la población escolar comprendida entre los 10-14 años, y teniendo la **escuela básica** la obligación de asumir y extender a nivel general el desarrollo de un **currículum** similar al del bachillerato elemental, cuyos cuatro años de duración constituían las dos terceras **par-**

tes del periodo que hasta entonces comprendía la enseñanza secundaria.

A través de las modalidades de enseñanza "a distancia" o "presencial", el M.E.C. organizó cientos de cursos de especialización para que miles de maestros fueran "homologados" en cuanto a su titulación y "reciclados" en relación con las carencias y lagunas que su formación inicial presentaba respecto de las nuevas exigencias. Y así fue como, sin tradición ni relación anterior alguna, la Universidad –los recién creados ICEs y la UNED de riguroso estrene tomó la dirección de esa amplia acción de reciclaje que, en sus comienzos, no habría sido posible sin la colaboración de la Inspección de Educación Básica del Estado y de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Por supuesto que tales cursos –de un año de duración y desarrollados de acuerdo con un procedimiento de simultaneidad con todas las demás obligaciones profesionales, incluidos los sábados– tuvieron grandes y graves deficiencias, no sólo en cuanto a su concepción y diseño sino también en lo relativo a su impartición y, ¡cómo no!, faltó la ulterior evaluación de su eficacia.

Ahora bien, sin negar la sustantividad y necesidad de las acciones de reciclaje, es prioritario que se preste una mayor atención al perfeccionamiento sistemático del profesorado, asunto actualmente sumido en absoluta orfandad dentro del sistema educativo. La justificación de este perfeccionamiento de los docentes se deriva, fundamentalmente, de la necesidad de tener que enseñar/aprender nuevas cosas a causa de las mutaciones crecientes que el desarrollo científico-tecnológico introduce en los contenidos curriculares. Asimismo conviene una prudente revisión metodológica, como resultado natural de una investigación más rigurosa y operativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, además, porque el profesorado, ante la inhibición o incapacidad de otras instancias socializadoras –y en tal sentido formativas–, se ve o es obligado a desempeñar nuevos roles para los que no ha sido específica y suficiente entrenado. Contemplado desde esta perspectiva, *el perfeccionamiento del profesorado debe entenderse y atenderse como algo sistemático y consustancial dentro de un marco de formación continua, sin confundirse con las acciones de reciclaje que esa misma formación establezca ante los requerimientos concretos de determinadas coyunturas.*

Los Centros de Profesores (C.E.P.s.) canalizan hoy la mayor parte de las actividades, bien sean de reciclaje, de perfeccionamiento propiamente dicho e incluso de especialización de los maestros (P. 14); sin que esto suponga ignorar otras instancias como, por ejemplo, los "encuentros profesionales" realizados a través de las Escuelas de Verano y hacia las cuales *se* advierte un significativo aprecio por parte del magisterio castellano-manchego. Un dato altamente positivo es que 7 de cada 10 encuestados manifiesten haber participado en alguna actividad de perfeccionamiento durante el último curso. Desde el plano analítico, las tasas más altas de participación corresponden a los hombres en relación con aquellas actividades que afectan más al campo de la *especialización-titulación*; mientras que las mujeres aparecen más inclinadas a las actividades de *perfeccionamiento-encuentro* (caso de las Escuelas de Verano, por ejemplo). También se advierte cómo las ofertas de los C.E.P.s. son respondidas en mayor proporción por los maestros que residen en las capitales de provincia o en los núcleos de mayor población, en detrimento de los que ejercen en el medio más rural y despoblado. Por lo que a la edad *se* refiere, los más jóvenes cuentan en mayor número entre los demandantes de "cursillos" o actividades de perfeccionamiento, mientras que las apetencias de los comprendidos entre los 31-50 años *se* decantan claramente por los cursos de especialización; actividades, éstas últimas, en las que también los mayores de 50 años mantienen una notable tasa de participación.

Si atendemos a los móviles que han conducido a los maestros a tomar parte en tales actividades (P. 15), prima la preocupación que éstos sienten por su *perfeccionamiento técnico-profesional*. Esta demanda prioritaria —6 de cada 10 maestros la han elegido\*— ha de interpretarse como respuesta congruente con la necesidad más imperiosamente sentida: *el maestro aspira a "ser" y a "que se le considere" un técnico en enseñanza. Y* aunque también resultan significativos tanto el deseo —posiblemente más teórico que real— de romper conductas de aislamiento, a través del intercambio de experiencias (casi un 15%), cuanto la intención de mejorar la dotación de conocimientos (casi un 11%), la distancia de estos dos motivos respecto del anterior es grande. Por sexos, las mujeres llevan ventaja a los hombres en su deseo de perfeccionamiento técnico, mientras éstos se sienten más motivados por el aumento de conocimientos —"saber más"— y la mejora del *currículum* personal. Por *lo* que

se refiere a la edad, todos los grupos sitúan el perfeccionamiento de sus recursos técnico-profesionales muy por encima de los demás motivos. La razón curricular preocupa en mayor medida a los más jóvenes, y los de más edad superan a los demás **grupos** en el deseo de "saber más".

Hagamos ahora, siquiera sea con brevedad, una referencia a los motivos (P. 16) que ha tenido ese 30% de maestros para no realizar actividad alguna relacionada con las opciones propuestas. En primer lugar, *se* ha confirmado nuestra hipótesis acerca de que la *lejanía de los domicilios* respecto de las sedes habituales de perfeccionamiento (más de un 43%) junto con la *incompatibilidad del horario* (más de un 37%) constituyen los dos *handicaps* principales para que los maestros puedan perfeccionarse. Parecen más adecuados los modelos que contemplan la conveniencia de que la mayor parte del perfeccionamiento se lleve a cabo en el propio centro y durante el horario lectivo de obligada permanencia en el mismo.

También conviene minimizar la valoración crítica y negativa que suponen las respuestas dadas en tomo a que *las actividades ofertadas carecen de interés*, a que *no responden a las verdaderas necesidades de los profesionales de la enseñanza*, y al hecho de que la oferta pueda resultar tópica. Diferencialmente, los horarios incompatibles afectan en mayor medida a las mujeres —*doblan* a los hombres en porcentaje— por causa de las limitaciones que en las mujeres introduce la ambigüedad de su rol como madre-maestra; al propio tiempo, ellas son menos críticas que los varones en relación con las valoraciones comentadas. Si atendemos al tamaño de las poblaciones, observamos que la lejanía se invoca en razón inversa al tamaño e importancia de las localidades donde se ejerce; y, curiosamente, la incompatibilidad horaria parece afectar en mayor medida a los maestros de capitales y localidades más populosas, explicable porque en estos hábitats se puede encontrar un mayor abanico de opciones de actividad postlaboral, al tiempo que se dan mayores requerimientos para el ejercicio de la "vida social". En cuanto a la edad, baste reseñar el alto porcentaje de jóvenes que no responden —*uno de cada cuatro*— o "pasan del tema"; así como la circunstancia de que sean los maestros del intervalo 41-50 años los más críticos en relación con las actividades de perfeccionamiento que se les proponen.

Ya indicamos anteriormente que el perfeccionamiento es, en buena medida, autoperfeccionamiento. Y uno de los indicadores que puede aportar más información al respecto es, sin duda, el índice de lectura de revistas profesionales (P. 65).

El panorama, sin resultar del todo desolador, sí que nos sitúa lejos de lo que sena una situación razonablemente aceptable: *menos de la mitad de los maestros lee alguna revista de modo habitual*. Posiblemente fuera bueno, para valorar el dato con justeza, preguntarse acerca de las posibilidades de leer de los maestros rurales, y qué incentivos tienen para hacerlo. Sin duda, es poco y dudosamente relevante lo que, para ellos y el medio en que actúan, suele contenerse en tales revistas. Sea como fuere, valga reseñar que las revistas profesionales son, en general, más leídas por los hombres; que la proporción de lectores aumenta con el tamaño de las localidades donde se ejerce; y que la clientela más constante se sitúa entre los maestros y maestras que han traspasado los cuarenta años de edad.

He aquí el perfil de las revistas que cuentan con las tasas más altas de lectura entre los maestros (P. 66):

- *Escuela Española* es, con mucha diferencia sobre el resto, la revista semanal más leída por los **maestros** (4 de cada 5), con independencia del sexo, edad y lugar de ejercicio. La buena prensa de este semanario entre el magisterio puede deberse, entre otras causas, al mantenimiento de un tono moderado y liberal en el tratamiento de los temas, a un acertado enfoque de las colaboraciones y secciones técnicas que incluye, a su actualizada información legislativa y a su competente asesoramiento jurídico-profesional.
- *Comunidad Educativa*, revista editada y distribuida a todos los centros escolares por el M.E.C., no logra, sin embargo, un nivel de aceptación (poco más del 47%) equiparable a su amplia difusión y gratuidad, si bien es cierto que **se** trata de un medio de reciente aparición. Su público **se** encuentra más entre los hombres que no han superado los 40 años y que ejercen su profesión sobre todo en pequeñas poblaciones.
- *Cuadernos de Pedagogía* (leída por 1 de cada 4 maestros) es una revista más técnica, que, durante mucho tiempo, ha

constituido casi el único soporte de las opiniones progresistas –**corrientes** innovadoras y movimientos de renovación pedagógica–. Presenta una buena aceptación, en general, no obstante ser preferida por el profesorado más joven de medios urbanos.

- *Magisterio Español* (con casi un 20%) representa, para algunos, la posición más conservadora dentro de la prensa profesional que llega a la Escuela. Una confirmación indirecta de ello se extrae del hecho de que sea más leída entre los maestros de más edad, justamente el **grupo** en que aparecen las opiniones sociales igualmente más conservadoras.
- *ANPE (17,4%)* y *Debate Escolar* (8%) son publicaciones que reflejan la opinión de los respectivos sindicatos de profesores a los que pertenecen. Valga a este respecto la constatación de que ANPE duplica su porcentaje de lectores a partir de los 40 años y llega a ser la segunda publicación más leída entre los maestros *senior*.

## CAPITULO VII.

# ORGANIZACION PROFESIONAL

¿Es el trabajo u oficio de maestro una profesión o responde más bien al perfil de las denominadas semiprofesiones?

En vanos momentos de este trabajo hemos hecho alusión a a tal asunto y expuesto algunos datos y razones que parecen situar al magisterio dentro de las profesiones "a medias" o *semiprofesiones*. No obstante, es preciso insistir en un hecho que, no por repetido, deja de marcar un giro importante –casi brusco– en la trayectoria profesional de los –hasta entonces– maestros: en 1970, o mejor en 1973, y como consecuencia de una de las modificaciones introducidas por la *Ley Villar*, los maestros dejan oficialmente de ser maestros para integrarse en el recién creado *Cuerpo de Profesores de EGB*; si bien no es menos cierto que en muchos ámbitos, sobre todo rurales, se les ha seguido llamando "maestros".<sup>1</sup>

Es por esa razón y a partir de esa fecha cuando la respuesta al interrogante que formulábamos al principio resulta más complicada. Porque, de una parte, los maestros –así como todo lo relacionado con la enseñanza que ellos imparten– inician un proceso de modernización, con altibajos, pero que, transcurridos cuatro lustros, presenta al grupo ocupacional de los actuales maestros o profesores de básica como algo muy distinto de lo que era el anterior *Cuerpo de Maestros Nacionales de Enseñanza Primaria*. Por otra

---

1. No pretendemos, aquí, desconocer la red denominación de "maestros", dada a este colectivo por la *Ley 30/84*, de 2 de agosto, de *Medidas para la Reforma de la Función Pública*. Pera tal acto normativo no ha calado siquiera en la terminología oficial de la Administración educativa, la cual sigue empleando el término *profesor de EGB* con mayor frecuencia que el de *maestro*.



parte, el continuo proceso de expansión de las clases medias conduce al incremento de las ocupaciones profesionales y, por ello, aumenta también continuamente el número de profesionales y de ocupaciones que reclaman el *status profesional* (P. Elliot, 1975). Asimismo, se constata una disminución progresiva y rápida de las diferencias "no específicas" que distinguen a una ocupación de otra.

Aceptado, pues, el planteamiento del autor citado, según el cual y a partir del s. XIX se produce la decadencia—hoy cabría mejor hablar de extinción—del *profesionalismo de status* en favor del *profesionalismo ocupacional* (basado en la especialización de conocimientos y tareas que demandan los cambios sociales, inducidos, a su vez, por el desarrollo industrial y el crecimiento urbano). Y habida cuenta de las dificultades que plantea el tratamiento diferencial del término *profesión* y que no hacen al fondo de nuestra investigación, vamos a cerrar aquí este paréntesis introductorio, no sin antes subrayar la identificación weberiana respecto de la *coincidencia entre el proceso de profesionalización y el proceso de burocratización*, junto con la evidencia de que el profesionalismo es una característica consustancial de la sociedad actual.

Con independencia de que sean o no profesiones *sensu stricto*, lo cierto es que las ocupaciones han adquirido, además de su específico sentido y justificación, un significado peculiar en tanto que indicadores clave de la posición social general. Para Elliot, "la ocupación se usa comúnmente como un indicador del *status*, y, quizá con menos justificación teórica, como un indicador de clase social" (Elliot, p. 26).

La organización profesional viene a ser el modo peculiar de orientar y disponer la realización de un determinado trabajo en la sociedad. Según esto, el marco organizativo de cada profesión—bien sea diseñado por los componentes de la misma, o bien les venga impuesto—constituye el paradigma referencial básico para quienes pretenden ejercerla. Claro que, como sostiene Elliot, la realización del trabajo dentro de organizaciones ha situado a muchos "profesionales"—según el *status* de antaño—en la incómoda situación de "empleados", con todas las limitaciones que esto comporta para ellos mismos y para su trabajo. En tal sentido y por lo que respecta a los profesionales a quienes afecta nuestra investigación, hay que añadir a su condición de empleados el serlo por cuenta de la Adminis-

tración Pública. Esta condición “funcionarial” (tan angustiada por los maestros de finales del siglo pasado, sobre todo por los que trabajan en los pueblos, con el fin de mitigar la absoluta dependencia de su trabajo y personas respecto de los caciques locales) se aproxima al siglo de vigencia, sin que de ella se hayan derivado demasiadas satisfacciones personales o ventajas profesionales, como tendremos ocasión de comprobar.

En general, las ocupaciones con pretenciosidad profesional comportan ciertos elementos o aspectos que sirven para la determinación específica de cómo están organizadas. Fundamentalmente, nos referiremos a:

- la idea o noción que se tiene acerca del *servicio a prestar*;
- *la carrera* o juicios, contenidos y técnicas que es preciso poseer;
- los *clientes*;
- las *relaciones* que exige el ejercicio profesional; y
- las *asociaciones* de los miembros.

## 1. La idea o noción de servicio

El amplio y creciente inventario de profesiones ejercidas en la sociedad actual tiene su fundamento primero en el también amplio y creciente abanico de necesidades que individual y/o colectivamente acucian al hombre de hoy. Y como la satisfacción de tales necesidades no está al alcance de cada individuo o grupo, surgen los correspondientes servicios con la intención de satisfacerlos. Subjetiva o singularmente, el individuo o grupo que ofrece un servicio profesional a los demás proclama la “importancia” del mismo, así como cierta garantía de que –intereses personales aparte– el principal móvil que le inclina a actuar *hacia o por* los demás es de índole altruista. No vamos a entrar aquí en discusión sobre si la enseñanza –junto con la sanidad, la defensa, las comunicaciones, etc.– es más o menos servicio “público” o “al público” que, por ejemplo, las actividades llevadas a cabo por panaderos, electricistas o comerciantes; o acerca de si la enseñanza deja ser servicio público cuando se dispensa a través de la empresa privada. Pero sí conviene dejar suficientemente claro que nuestra investigación se **circuns-**

cribe a un *cuerpo de funcionarios* de la Administración Pública y que, por consiguiente, ejecuta su servicio profesional por cuenta del Estado.

Hasta qué punto pueden los maestros tener interiorizada la *idea o noción de servicio* es asunto del que nos vamos a ocupar a continuación. Para ello, es prudente recordar que, como ya hemos visto en el capítulo dedicado a los motivos profesionales, no ha sido el tipo específico de clientela (*tratar con niños* es motivo elegido por casi un 46%), ni la *vocación* (invocada por el 42,5%), y menos aún el altruismo social (apenas sobrepasan el 15% quienes piensan que *el magisterio es una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad*) las únicas ni principales palancas que han impulsado a los docentes primarios a serlo. Otras circunstancias económico-geográficas parecen haber condicionado también la elección profesional de los encuestados, incluso en mayor grado. Y, sin embargo, los maestros muestran un alto grado de acuerdo (P. 23) con expresiones que les señalan como personas que *han de ayudar a desarrollar hábitos de estudio* (98,4%); *han de ayudar al individuo a integrarse en la sociedad* (95,9%); *han de ayudar a actualizar las capacidades innatas de los niños* (95,5%); *han de ayudar a desarrollar el espíritu crítico de los niños* (95,3%); *han de ser útiles a la comunidad en donde trabajan* (94,6%); *han de enseñar la verdad* (88,4%); *han de dar ejemplo* (82,6%); *han de transmitir conocimientos* (70,1%)... Expresiones, todas ellas, que están en la línea de valorar el servicio del maestro como imprescindible tanto para el individuo como para la comunidad; al tiempo que denotan una amplia coincidencia con la idea popular y tradicional que se tiene acerca del servicio que aquél ha de prestar. No obstante, parece que los maestros actuales han superado, o van superando, aquella orientación *preprofesional* de servicio "misionero" y, sin desprestigiar ciertos matices vocacionales que la profesión sigue arrastrando, prefieren que sus "ideales" no les alejen demasiado del *prestigio* y de otras *recompensas* y *remuneraciones*.

Cuestión interesante es apreciar el grado de coincidencia o discrepancia que sobre el servicio en sí muestran las partes implicadas. En otros términos, ¿es o no coincidente, y en qué grado, la idea que *profesionales* y *clientes* tienen acerca de la entidad del servicio? Nuestros datos (P. 22) arrojan, en primer lugar, una alta tasa de respuesta inhibida, cuando hemos preguntado a los maestros

castellano-manchegossi su visión, en relación con lo que debe ser la educación, coincide o no con lo que piensan o **expresan otras instancias**. Desde otra perspectiva, los encuestados muestran el mayor grado de coincidencia con ellos mismos (7 de cada 10 **así lo manifiestan**). Resulta natural que los maestros coincidan, más que con nadie, con los propios compañeros de su colegio acerca de qué sea la educación **y**, por ende, la escuela y la enseñanza. ~Corporativismo? Más bien se **trataría** de admitir –con Elliot– la existencia de una **ideología profesional**, en razón de la cual el conocimiento profesional no puede considerarse simplemente como un conglomerado de hechos y teorías dispuestos para el uso indiscriminado del maestro de turno, sino que tal conocimiento ya viene, de algún modo, ordenado, clasificado e interpretado dentro de una postura teórica compartida por la mayor parte de los miembros de la docencia primaria. Sin duda, causa más extrañeza comprobar el apreciable grado de coincidencia que, en opinión de los maestros, existe entre su visión de la educación y la que tienen los alumnos (5 de cada 10 **así lo consideran**); y también llama la atención que la mitad de los encuestados afirme coincidir, a este respecto, con el punto de vista de los inspectores. La no demasiada coincidencia con los padres y con la gente de la localidad se justificaría, en parte, por la dialéctica de contrarios que suele establecerse entre los que dispensan servicios y sus clientes; aunque también **podría interpretarse** como dato probatorio del deterioro en que se encuentran las relaciones comunidad-escuela o familia-escuela. "El prisma ideológico de la familia del niño no es mi prisma", nos **decía** un maestro en clara referencia a las dificultades de aceptación familiar con que tropiezan los docentes. La escasa coincidencia (16%) con la opinión de los partidos políticos puede interpretarse más bien como el escepticismo o desconfianza con que los maestros contemplan las promesas y realizaciones de aquéllos en materia de educación. La discrepancia con los programas escolares –más teórica que real– resulta difícil de explicar, si se tiene en cuenta la gran dependencia –**en** ocasiones, absoluta sumisión– que los maestros muestran en relación con los libros de texto, verdaderos cauces normativos de la programación escolar. Por lo que respecta a la prensa y a la Iglesia, los índices de coincidencia y discrepancia señalados, para ambos casos por los maestros, dejan la cosa "en tablas".

Se podría concluir afirmando que los maestros parecen tener bastante claro –para sí– en que consiste el servicio que prestan, es decir, la educación; si bien no parecen estar demasiado convencidos de que a las demás instancias concurrentes les ocurra lo mismo.

## 2. La carrera profesional

En tanto que elemento determinante de una ocupación o profesión, la *carrera* constituye el aspecto más concreto y tangible para el reconocimiento de una organización profesional. El término *carrera* suele emplearse desde una acepción más bien estática, que incluye todo lo relativo a la formación-titulación específica para ejercerla, a la *selección* de los candidatos, al *status profesional* que se atribuye a sus miembros y a su peculiar *deontología*; o bien, desde una consideración dinámica, que se refiere fundamentalmente a la promoción personal y profesional que el individuo consigue dentro de la organización y en la propia sociedad.

Ya hemos hecho referencia, en el capítulo anterior, a la menudada e insatisfactoria exigencia instrutivo-formativo que conduce a la titulación de maestro en nuestro país. Weber, cuando se refería a la cualificación técnica comprobada mediante examen o garantizada por un título como algo a lo que todos los candidatos a un ejercicio profesional debían someterse, vinculaba, de ese modo, "la extensión de la burocracia en la sociedad con el cambio tendente a conseguir un certificado técnico en educación" (Elliot, p. 103). Dicho de otra manera, los candidatos deben pertenecer a una carrera institucionalizada.

En nuestro país, se puede acceder a la profesión de maestro desde la titulación mínima de Profesor de EGB, Diplomado Universitario, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico (art. 102.1,a de la *Ley General de Educación*). Requisitos refrendados por la Disposición Adicional decimoquinta.1,b) de la Ley 30/1984, de *Medidas para la Reforma de la Función Pública*, que amplió el ámbito de ti-

**tulación** antes referido con la expresión "o declarada equivalente a efectos de docencia". Y, dado que los títulos profesionales son acreditaciones de pertenencia a una profesión y que la cualificación técnica suele especificarse en certificados o títulos académicos, resulta notorio que cualquier título de los denominados "de grado medio" basta para ser maestro en España, con los "pros" y "contras" que esta circunstancia supone; y de ahí derivan, sin duda, algunos juicios negativos que sufre la carrera de magisterio, tales como la dificultad de identificar cuáles puedan ser los *conocimientos específicos atribuibles a* este grupo ocupacional o el *corpus* científico-técnico al que estos conocimientos pertenecen. En todo caso, una carrera que aspire a un *status* profesional a tenor con la importancia del servicio que dice prestar, no debe convertirse en un receptáculo de sujetos técnicamente semicualificados para la actividad que se pretende realizar, por muy capaces que puedan resultar en otros menesteres u ocupaciones. Tampoco es bueno para los alumnos tener maestros que sólo a última hora y en virtud de coyunturas forzadas **recalan** en la **enseñanza**. Algunos (Lortie, cit. en Elliot, p. 135) subrayan la forma en que la técnica de la enseñanza se justifica como un arte, extrayendo de aquí una razón más para defender la tan traída y llevada autonomía y libertad del profesor en el aula. Sin embargo, no es preciso negar la **componente** artística que el oficio pueda requerir, para concluir rotundamente en que, tal y como hoy se debe enseñar y aprender y de cara al inmediato futuro, hacen falta maestros *expertos* no sólo en lo que enseñen sino —y ésto hace mucha más falta— en el modo de conseguir que los alumnos *se eduquen aprendiendo*. No se **trata de ritualizar**, técnicas, procedimientos ni formas de enseñanza, es decir, la estrategia didáctica, sino de admitir sin ambages que los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren el dominio de unos **saberes** técnicos muy específicos, precisamente porque la tarea del maestro se desplaza del rol de *agente socializador principal a mediador* del aprendizaje de sus alumnos. Y esto, aunque pueda resultar paradójico para algunos, exige mayor compromiso y preparación profesional.

*El procedimiento de seleccionar maestros es cada día más imperfecto.* Referido exclusivamente a nosotros, el sistema de **oposi-**

ción, trata de seleccionar *maestros-funcionarios-de-por-vida*. A la vista de lo que acontece, cabe preguntarse si no serán "las oposiciones" una manifestación de la conciencia culpable de la Administración española que, a través de ese procedimiento, reconoce la precaria formación que, para ésta y otras profesiones, suelen recibir los aspirantes en las Escuelas y Facultades. Pero, dejando a un lado los argumentos enfrentados —que los hay y bastante consistentes en cuanto a su articulación técnica— de defensores y detractores de las oposiciones como sistema de selección profesional, veamos un apunte crítico acerca de cómo se seleccionan hoy los maestros estatales. En primer lugar, surge la evidencia de que el Ministerio de Educación continúa desorientado sobre el *perfil* profesional que debe corresponder al maestro que se pretende obtener como resultado de la selección. ¿Se trata de buscar un maestro "generalista"? ¿No resultaría más rentable contar con maestros "especialistas", aunque después realicen su cometido profesional en los cursos elementales? ¿Acaso convendría diversificar los perfiles profesionales y, en función de ellos, seleccionar los maestros que convengan a cada circunstancia cumcular? ¿Se excluyen las dos condiciones antedichas para un mismo candidato? En fin, mientras se busca —o se supone que se busca— respuesta a estos y otros interrogantes ya manidos, lo cierto es que continua, sin visos de alternativa inmediata, el despropósito que supone el actual sistema de oposiciones al magisterio. Por supuesto que debe comprobarse la cualificación técnica de los candidatos e, incluso, un medio adecuado para ello puede consistir en el *examen* o en la misma *oposición* entre aquéllos. Pero la verdadera cuestión estriba en garantizar a la sociedad, a través de un procedimiento racional y eficaz, que los candidatos poseen un *mínimo aptitudinal*, suficiente y homologable, de conocimientos profesionales; que sus *actitudes* hacia la enseñanza son positivas; y que "saben enseñar" o, en terminología mas al uso, resultan competentes "mediadores" del aprendizaje de sus alumnos.

En estrecha relación con el tema de la selección está el problema de la *situación administrativa del profesorado*. Por lo que a Castilla-La Mancha se refiere (P. 8), la proporción de maestros propietarios definitivos (3 de cada 4) es la que corresponde a los ámbitos *rurales*. En ellos, buena parte del profesorado se estabiliza temporalmente a la espera de obtener la puntuación necesaria —o de ahorrar lo suficiente— para "saltar" a las capitales de provincia u otras

ciudades importantes, verdadero término de la vida profesional para muchos maestros. La tasa de maestros con destino definitivo es sensiblemente superior a la de maestras (ya hemos subrayado, en varios momentos de este informe, cómo la mujer "es menos proclive" al mundo rural, o "más dependiente" en la relación pareja); al mismo tiempo que observamos un exiguo contingente de maestros interinos y contratados. La existencia de un cupo suficiente de interinos para cubrir las suplencias, licencias, jubilaciones, etc., es imprescindible; pero la posibilidad de dejar un grupo de niños sin clase durante quince días porque se casa el maestro o la maestra, por ejemplo, no suele tener el mismo tratamiento en áreas urbanas que en zonas rurales. Esta desigualdad de trato constituye una de las posibles explicaciones "negativas" a la alta tasa de maestros propietarios frente a los exiguos contingentes de profesorado interino de la región; y, por supuesto, una muestra más del tradicional agravio comparativo con que la Administración trata las necesidades del medio rural.

El *status* profesional se convierte en uno de los indicadores más relevantes a la hora de constatar el aprecio social de que goza una ocupación. A este respecto y como ya hemos visto en los capítulos I y II, los propios maestros son los más pesimistas cuando comparan su posición respecto de otras profesiones (P. 51), así como al manifestar mayoritariamente (6 de cada 10) que su prestigio, en tanto que profesores, ha disminuido en los últimos 20 años (P. 52). Los padres consultados son más optimistas en tal sentido (F. 22), alcanzando porcentajes similares tanto los que piensan que el prestigio del maestro ha aumentado como los que consideran que tal prestigio ha disminuido.

En cualquier caso y con independencia de la percepción interesada que puedan encerrar tanto los propios juicios como los emitidos por la "clientela", pocos se atreverían hoy a mantener que no se ha producido una notable mejora en la situación personal y profesional de los maestros españoles. Otra cosa es que, en términos de estratificación social, la situación en que se mueve la profesión de maestro—como consecuencia, sobre todo, de la posición relativa de sus componentes dentro del sistema económico y social—no haya sufrido variación respecto de la que ya tenía en relación con otras profesiones, e incluso se vea rebasada—en el aspecto de los ingresos—por otras ocupaciones masapreciadas actualmente, como pueda



ser el caso de los pequeños negocios, industrias y comercios de índole familiar.

El aspecto *deontológico-disciplinario* apenas alcanza relevancia dentro de la organización profesional de los maestros, por dos razones fundamentales. La gran mayoría de los docentes primarios o bien son profesores estatales y, en tal sentido, quedan sometidos a la reglamentación laboral y disciplinaria que afecta a los funcionarios; o bien trabajan como "empleados" en los centros de titularidad privada -concertados o no- y, por consiguiente, han de someterse a lo establecido al respecto en los conciertos, convenios colectivos y demás **normas** contractuales específicas. De otra parte, la práctica extinción del *profesor particular* de enseñanza básica implica que las numerosas "clases particulares" que siguen **impartiéndose** constituyan una ocupación más bien de tipo ocasional, complementaria y propia de jóvenes -titulados en magisterio u otras carreras, además de estudiantes-, que se encuentran expectantes de un empleo definitivo o que utilizan esos "ingresos" para sufragarse otros estudios. En todo caso, es la falta de relevancia del ejercicio libre de la profesión, la que ha conducido, junto con otras razones, a la inexistencia de un colegio profesional u órgano similar, destinado a salvaguardar los intereses profesionales de los maestros. ¿Puede interpretarse esta situación como indicativa de una carencia de espíritu corporativo? Posiblemente. Pero también es un hecho constraído que los colectivos ocupacionales muy numerosos -**dejando** aparte las organizaciones **sindicales**- no son los más poderosos e influyentes en la dinámica social, ni tampoco los mejor organizados. En el momento presente, el magisterio primario -**quizá** en mucha mayor medida que los restantes escalones de la docencia- viene sufriendo un acoso social, o, cuando menos, se constata una falta de apoyo del contexto social hacia la persona y tarea del maestro (M. Esteve, 1987). So **protex**to de reconocer y valorar la gran importancia que la educación básica puede tener para las posibilidades futuras del individuo, la sociedad (padres, políticos, técnicos, autoridades, asociaciones, etc.) ha **irrumpido** en los centros escolares, confundiendo, en muchos casos, su necesidad e imprescindible participación en la gestión de los mismos con una **abusiva** intromisión en las competencias técnico-profesionales de los docentes. Frente a esto, los profesores se defienden y adoptan con frecuencia actitudes intolerantes o distanciadoras respecto

de los demás sectores de la comunidad educativa, pretendiendo una responsabilidad exclusiva y una autonomía total sobre las acciones que se realizan en los centros. "El aceptar la evidencia profana supone amenazar la solidaridad profesional basada en el control de la profesión sobre su propia especialidad" (Elliot, p. 130). A pesar de todo y aunque no se disponga de datos fiables al respecto, es posible afirmar que los expedientes disciplinarios constituyen algo excepcional en esta profesión; y más excepcional aún resulta que tales expedientes concluyan en actuaciones sancionadoras adecuadas. Claro que tampoco se puede eliminar la sospecha de hallamos **aquí** ante una situación compensatoria debida a la "mala conciencia" que pueda tener la Administración en este asunto. Y, puesto que los recursos y facilidades puestos a disposición de los maestros, para el ejercicio de su profesión, no son los suficientes, resultaría poco ecuánime exigir una observancia demasiado estricta en ciertas obligaciones profesionales (puntualidad, dedicación, absentismo, rendimiento, etc...). No cabe duda, por otra parte, que la *teoría del papel social* (Elliot, pp. 99-100), según la cual un individuo que aspire a lograr un *status* profesional es rodeado por un conjunto de expectativas sobre la forma en que debería comportarse dentro y fuera de la situación laboral, significa una dura **servidumbre** para los maestros que ejercen y residen en los medios rurales. Por decirlo de algún modo, se hallan permanentemente sometidos al juicio comunitario.

Como último aspecto significativo —y dentro de los considerados dinámicos—, hemos de hacer referencia al *reducido horizonte promocional* de los maestros, del que es consciente una amplia mayoría de docentes primarios, que manifiestan claramente su insatisfacción por lo que consideran "enclaustramiento profesional" (ver Cap. V). Y no es, precisamente, afán de ascenso y movilidad lo que les falta: casi un 40% de los encuestados, al ser consultados acerca de qué les habría gustado hacer en el momento en que comenzaron a trabajar como profesores, reiteraron su intención pretérita de dedicarse a la enseñanza "y ampliar estudios con vista a una promoción profesional" (P. 10), junto con otro 6% que habría preferido entonces "ampliar estudios referidos a otro ámbito profesional" (Ibidem), y correspondiendo, en ambos casos, las tasas superiores a los hombres y al tramo profesional más joven. Otro dato a considerar proviene de lo que podna denominarse "ratificación de la

elección profesional" antaño efectuada: un 78% se ratifica en su dedicación a la enseñanza, aunque 1 de cada 4 de éstos prefieren hacerlo bien en niveles diferentes a la EGB, o bien en cometidos propios de la inspección o de los servicios psicopedagógicos (P. 11). Aquí se aprecia una falta de **congruencia** entre el deseo manifestado y la titulación requerida para alcanzarlo (recordemos que sólo el 1% de los maestros encuestados tenía título de licenciado); aunque también se advierte, sobre todo en los más jóvenes, un moderado interés (14%) por ampliar estudios de ese rango (P. 12). Lo cierto, para el caso de España, es que apenas está desarrollado el sistema consistente en la ampliación y fortalecimiento de la infraestructura de la carrera docente con la creación de puestos de trabajo de especial competencia y/o responsabilidad, situados entre la **base** profesional y los **cargos** directivos o unipersonales. Hasta ahora y fuera de los casos excepcionales que comentaremos en otro lugar, el maestro sólo puede ser maestro y nada más.

Por otra parte, los propios interesados plantean profundos reparos al posible establecimiento de **niveles** o **diferencias de status administrativo**, que, de alguna forma, equivaldrían a una cierta promoción en la carrera docente. Las mujeres, quizá sabedoras de que en tales diferenciaciones no suelen salir beneficiadas, presentan un **índice** de rechazo a la medida bastante superior al de los varones. De acuerdo con nuestros datos (P. 42), 8 de cada 10 maestros están en desacuerdo con la conveniencia de establecer diferencias administrativas y —en consecuencia— retributivas entre ellos; en tanto que 1 de cada 10 se muestra de acuerdo y al otro resulta indiferente. Las razones aducidas van desde la poca **confianza** que les merece la Administración y sus instrumentos para "administrar con equidad" tal procedimiento (hay claras referencias a los "amiguismos", a la inexistencia de un Órgano fiable y capaz de valorar objetivamente esas situaciones, a la "politización" de la enseñanza...), hasta las tensiones internas que, en cada caso, se producirían y que podrían desviar a los profesionales de la enseñanza de sus cometidos **específicos** para prestar mayor atención a su **carrera promocional** (P. 44). Frente a esto, el reducido sector (apenas un 14%) de maestros que está de acuerdo con el establecimiento de niveles señala al "concurso de méritos con baremo objetivo", a la "titulación académica" y a "la antigüedad en la carrera o cuerpo" —por este orden—, como los procedimientos o **critérios** más adecuados para proceder a su

establecimiento (P. 43). Los hombres son más partidarios de que se primen los méritos, mientras que las mujeres aprecian más las circunstancias de titulación y antigüedad. Por lo que respecta a edades, es natural que se dé una clara correspondencia positiva entre la mayor edad de los encuestados y su preferencia hacia el criterio de antigüedad, así como que tal correspondencia resulte negativa entre la edad y las preferencias por los criterios de titulación y concurso de méritos. Dato curioso: la apreciación del concurso de méritos disminuye para los maestros que ejercen en las poblaciones mayores, hasta pasar del primero al tercer lugar en las localidades de más de 25.000 habitantes. (La explicación es sencilla: estos maestros ya han conseguido ejercer donde pretendían y, por lo tanto, han realizado la mayor parte de su promoción personal). Otra forma de promoción—ya mencionada en el cap. V—podría ser la *internivelar*, pasando a otras escaclas o cuerpos docentes; pero su viabilidad no ha trascendido más allá de un cierto voluntarismo (*Ley de 1970*), que los "intereses corporativos" han impedido desarrollar. Así, mientras parece existir un acuerdo suficiente en el sentido de que una carrera logra mayores cotas de prestigio en la medida en que es posible la movilidad dentro de ella (Elliot), constatamos, una vez más, cómo la situación profesional de los maestros se mueve contra comente; y sólo una vocación por encima de la común inclinación de los hombres hacia el trabajo y las profesiones, retendrá, excepcionalmente, a individuos valiosos en situaciones profesionales carentes de prestigio y/o de otras recompensas. Tanto el *colonialismo profesional* (invasión de un sector laboral por titulados de rango superior por razón de las expectativas del mercado de trabajo) como la *defensa estamental* (ante el temor de que afluyan competidores desde ámbitos inespecíficos que puedan deteriorar la imagen o el fundamento de una determinada ocupación) tienen, a la larga, que soportar un alto costo en cuanto a apreciación social y prestigio se refiere.

Falta hacer alusión, siquiera sea de pasada, a tres vías de promoción que en el momento actual se ofrecen a los docentes: los *cargos directivos*, los *servicios psicopedagógicos* y la *función inspectora*.

Tanto el carácter electivo de los directores de centro, cuanto la propuesta que éstos han de *realizar* para que el Consejo Escolar nombre a jefes de estudio y secretarios, se aparta de un tratamiento objetivable de tales asuntos. Y así es como esa posible promoción

temporal, a la que en principio tienen acceso todos los maestros, queda reducida bien a la acumulación de un mérito (si la Administración lo reconoce como tal), bien a la adquisición de una apreciable experiencia profesional, o bien a un incremento temporal del sueldo por vía de asignación complementaria. Sin entrar en otras valoraciones, queda patente el hecho de que alrededor de las tres cuartas partes de los directores de los centros escolares estatales no universitarios no son electos, sino nombrados por los respectivos Directores provinciales, con carácter provisional y para un año.

A los *equipos psicopedagógicos* —encargados de la orientación escolar, en general, así como de la valoración y, en su caso, del tratamiento rehabilitador de ciertas dificultades que puedan presentar algunos alumnos— se puede acceder desde la condición de maestro licenciado en pedagogía o psicología (a los respectivos puestos de *pedagogo* y *psicólogo*) o desde la situación de maestro especialista en educación especial (sordos, ciegos, logopedas...). En cualquier caso, la relación oferta/demanda de puestos es todavía exigua y no supone apenas incentivo alguno desde la perspectiva retributivo-laboral; amén de que la situación de estos maestros no se halla suficientemente definida en el organigrama profesional.

Por último, la *función inspectora o inspección educativa* constituye, a partir de la promulgación de la Ley 30/84, de *Medidas para la Reforma de la Función Pública*, una supuesta vía promocional para los maestros licenciados —restricción que ya planteó serias controversias—. La *Disposición Adicional 15* del citado texto legal estableció que, en lo sucesivo, la función inspectora podría ser desempeñada, además de por los inspectores "profesionales" de EGB, Bachillerato y F.P. (actualmente integrados en un único Cuerpo, el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa —C.I.S.A.E.—), por profesores de cualesquiera de los niveles "no-universitarios" que estuvieran en posesión de titulación superior y que superaran un concurso de méritos seguido de un curso de especialización. La *adscripción* de los profesores seleccionados sería por periodos no consecutivos y que, en ningún caso, podrían ser inferiores a tres años ni superiores a seis. Pero la Ley 23/1988, que modifica la anteriormente citada, abre la puerta a la continuidad *sine die* de los seleccionados, ya que "transcurridos seis años de ejercicio continuado de la función de inspección educativa, la valoración del trabajo realizado permitirá el desempeño de puestos de la fun-

ción inspectora por tiempo indefinido" (punto 7 de la nueva Disposición Adicional 15). Dejando de lado las expectativas que el primitivo texto legal suscitó en buena parte de los colectivos docentes primario y secundario, así como la frustración sufrida por quienes hayan dedicado tiempo y esfuerzo al perfeccionamiento profesional y acumulación de méritos con vistas a tal fin, queda claro que, tras la rectificación legal efectuada, el acceso de los maestros a la función inspectora no supondrá una vía de promoción ordinaria, sino más bien un "excepcional" y "discutible" procedimiento carente, hoy por hoy, de verdadera consistencia y objetividad. Concluimos como comenzamos: *las vías de promoción profesional de los maestros son pocas, mediocres e inseguras.*

### 3. La clientela de los maestros

La relación profesional-cliente constituye el eje medular del ejercicio libre de las ocupaciones. No obstante y sin dejar de ser esto cierto, los servicios públicos presentan grandes diferencias en este sentido. La primera y fundamental consiste en que los "beneficiarios" directos de algunos servicios públicos, como por ejemplo el que aquí nos ocupa, no son los verdaderos clientes de los profesionales que los dispensan, sino meros "usuarios", si empleamos el término cliente en su acepción de "comprador" del servicio en cuestión. Tampoco resulta ociosa la distinción entre cliente directo o específico—el que demanda el servicio y se beneficia de su prestación— y otros clientes o beneficiarios indirectos. Otro modo de discernimiento provendría de advertir los diversos puntos de vista que admite la relación profesional-cliente para el caso de los maestros. Así, desde el punto de vista *didáctico*, resulta claro que el cliente directo y específico del maestro es el alumno; desde un punto de vista estrictamente *laboral*, el Estado o las Comunidades Autónomas son, en cierto modo, clientes del maestro, puesto que tales órganos son los que contratan su servicio y de ellos recibe los correspondientes emolumentos o soldada; desde el punto de vista *socio-comunitario*, los padres (tanto considerados individualmente cuanto a través de sus organizaciones, A.P.A.s) y las propias autoridades (dado su interés y responsabilidad en la cosa pública) también resultan clientes indirectos de los maestros; por último y desde

el punto de vista *técnico-instrumental*, los maestros son clientes de las editoriales y empresas que elaboran materiales didácticos, aunque éstas, a su vez, presenten ciertas formas de clientelismo respecto de aquéllos.

En cualquier caso, existen unos órganos, los *Consejos Escolares de Centro*, que constituyen un receptáculo para la confluencia de maestros y la mayor parte de sus clientes. Y, en principio, se podría pensar en tales órganos como instrumentos adecuados para encauzar y desarrollar la complejidad de relaciones apuntadas; sin embargo, la cosa no parece tan sencilla. Consultados padres (F. 17) y maestros (P. 33) acerca de cuál es su opinión respecto de las posibilidades del Consejo Escolar de Centro, se aprecian semejanzas y diferencias. Casi el 48% de los maestros considera a los CC.EE. como *un medio oportuno para la participación de todos los sectores de la comunidad educativa*, porcentaje que, agrupado al de los que consideran tales Órganos como *medio adecuado para mejorar la enseñanza (6%)*, nos lleva a la conclusión de que *sólo la mitad de los maestros emite un juicio favorable en relación con los Consejos Escolares*. Por el contrario, 20 de cada 100 piensan que esos órganos, al final, *dejarán las cosas como estaban: 9 de cada 100 recela claramente, al considerarlos un medio para que los padres interfieran en la actividad de los profesores*; y también resulta apreciable la tasa de maestros (17%) preocupados porque los Consejos acaben por ser *un medio para politizar la escuela*. Conviene añadir que apenas se observan diferencias significativas por razón del sexo, salvo en la posibilidad de politización escolar (ante la cual los hombres se muestran más sensibles), al tiempo que dicha tasa crece claramente con la edad; aunque también corresponde al segmento más antiguo de maestros la estimación mas alta del Consejo Escolar en cuanto medio para mejorar la enseñanza. La comparación entre lo que padres y maestros opinan sobre este asunto nos lleva a establecer las consideraciones siguientes:

- Aproximadamente la mitad de ambos grupos (recuérdese que los padres encuestados lo fueron en tanto que representantes electos y vocales de los Consejos de centro) los considera como órganos adecuados para la participación.
- El "optimismo didáctico" de los padres es muy superior al de los maestros (un 20% frente al 6%, respectivamente)

en relación con las posibilidades que, para mejorar la enseñanza, atribuyen a tales órganos.

- No deja de ser curioso que el porcentaje de padres supere al de maestros a la hora de calificar a los Consejos como instancias oportunas para que los padres interfieran en la actividad de los profesores.
- Los padres se muestran menos proclives a subrayar que esos Órganos se conviertan en instrumentos para politizar la escuela.

Aunque la conclusión final **tendría** que ser moderadamente optimista respecto de la existencia de los Consejos, dado que más de la mitad de los maestros y las dos terceras partes de los padres encuestados manifiestan su opinión favorable, es preciso anotar algunas disfunciones en el funcionamiento de los mismos. Así, en nuestras reuniones con grupos de maestros, se percibe cierta **desorientación** y, en todo caso, **falta de asesoramiento**, bien sea porque los Consejos declinan o hacen dejación de sus verdaderas atribuciones, bien porque –por **exceso**– irrumpen en asuntos que exceden de su **competencia**.<sup>2</sup>

Otra crítica que suele hacerse a los actuales Consejos es la **desproporción** existente entre las representaciones sectoriales que los componen, tanto en el aspecto cuantitativo<sup>3</sup> cuanto en el cualitativo (en los medios rurales, sobre todo, los padres acusan su "distancia" y "actitud resignada" ante "lo que viene de fuera" o "de arriba"); sin hacer demasiado hincapié en la desproporcionada situación que suelen sufrir los alumnos, algunos de los cuales no cuenta más de 11-12 años. También los padres y profesores aluden

---

2. Un ejemplo frecuente: cuando, por las razones antes expuestas, se revoca algún **acuerdo** o no son recogidas sus propuestas por otras instancias–Dirección Provincial, Ayuntamiento, A.P.A... –suelen producirse reacciones "**inmaduras**" de algunos miembros o sectores –**sin** que pueda incluirse o excluirse singularmente a alguno de ellos–, propias de quienes confunden al "ser" con el "deber ser" de las cosas, por considerarse "última y única instancia de las mismas".

3. Valga como ejemplo la composición de un Consejo Escolar de colegio público de 16 ó **más** unidades: 1 director, 1 jefe de estudios, 1 **secretario** –**con** voz y sin voto, que **será** el propio **secretario del centro**–, 1 representante municipal, 8 profesores representantes del claustro, 5 representantes de los padres de alumnos, 3 alumnos, 1 o 2 **representantes** del personal no docente –rara vez existentes:



frecuentemente a *decepciones* y *frustraciones sufridas*, entre los motivos que más han contribuido a que disminuya su interés participativo en tales órganos. (La mayor carga de esa participación viene recayendo sobre los maestros que residen en los pueblos donde ejercen y sobre los padres más comprometidos que suelen coincidir con personas significadas en el juego político y/o sindical). En última instancia, el profesorado muestra un descontento creciente por lo que considera supeditación del criterio o juicio profesional—sobre programación, régimen interno, actividades extraescolares y complementarias, etc.— a las opiniones de "profanos".

#### 4. El complejo sistema relacional de la profesión

En vista de lo expuesto en el punto anterior, parece razonable emplear el calificativo de "complejo" para designar al sistema de relaciones que mantienen los maestros, y que, en parte, vamos a tratar de describir en éste.

Desde el prisma de la relación profesor-alumno y siempre en líneas generales, el profesorado de todos los niveles **propende** de un modo ostensiblemente tradicional y conservador a que los criterios empleados en la elaboración de las reglamentaciones interiores de los centros acentúen más los *deberes del alumno y los derechos del profesor* que sus respectivos contrarios, es decir, los *derechos del alumno y los deberes del profesor*. Nuestros datos (P. 58), referidos a la EGB, confirman esa apreciación. Pero, recientemente, el hecho de sustraer de dichas reglamentaciones internas el régimen disciplinario y la consiguiente tipificación de faltas y sanciones, y, sobre todo, la promulgación del *R.D. 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos*, han abierto un nuevo cauce a esa relación concurrente de derechos y obligaciones. Aunque todavía es pronto para formular valoraciones al respecto, las opiniones del magisterio se hallan divididas en relación con la virtualidad de ese R.D. como instrumento adecuado para ordenar y garantizar el suficiente nivel de convivencia que los centros precisan.

Toda acción socializadora o educadora de los miembros jóvenes de una comunidad comporta no sólo variedad de estímulos sino también la positiva concurrencia de instituciones, agentes y acciones. Por distintas razones—algunas de las cuales ya han sido

mencionadas en este **trabajo**— la escuela viene asumiendo muchas competencias educativas y socializadoras que, de suyo, corresponderían a otras instancias. En consecuencia, los maestros se ven obligados a desempeñar roles no específicos en detrimento de otras funciones que les son propias. Quienes aluden —en ocasiones, por un exceso de ideologización y grandes dosis de ingenuidad— a la bondad y eficacia de "la escuela sin muros" que penetra en y se deja penetrar por "cuantas realidades la circundan", olvidan muchas veces el cometido más estrictamente específico que corresponde a la institución escolar: proveer y desarrollar en niños y jóvenes los instrumentos necesarios para conocer, interpretar y disfrutar los bienes de su cultura. De una manera mucho más gráfica, esto quedaba resumido así por un maestro: "**A** ver si por querer llevar la escuela al campo, a la fábrica, a misa, al **ayuntamiento, al establo...**, nos olvidamos de enseñar a leer, escribir y calcular a los niños, que, en definitiva, son nuestras principales tareas; y éstas sí que no las van a hacer otros por nosotros".

Interrogados los maestros acerca de qué personas **y/o** instancias colaboran más positivamente con ellos en su actividad educadora (P. 28), se ha obtenido una respuesta que podemos desglosar en los siguientes aspectos:

- Salta a la vista que el maestro valora más o siente más aprecio hacia las colaboraciones directas o inmediatas; de ahí que no resulte extraño que 8 de cada 10 maestros sitúen la colaboración más positiva entre ellos mismos.
- Frente a la reiterada crítica que el profesorado, en general, hace sobre el desapego, la distancia y la falta de apoyo que recibe de la familia, un 40% de los encuestados **sitúa** a los padres inmediatamente después de los profesores, en lo que a colaboración se refiere.
- Discreto resulta el reconocimiento de colaboración respecto de los equipos directivos de los centros (un **28%**), y más exiguo aún en relación con los Consejos Escolares (apenas un 20%).
- Queda patente la situación de descontento **hacia** la colaboración que, según los maestros, debería **prestársele**; desde los equipos **psidopedagógicos** (12,5%) y la **inspección** (7,4%).

- La colaboración del sacerdote apenas es tenida en cuenta por 1 de cada 10 maestros; en la práctica, tal colaboración se reduce a la impartición de la **formación** religiosa en cada vez menos localidades y centros.
- También puede considerarse muy baja la estima que los maestros tienen hacia la colaboración que reciben de los ayuntamientos, si bien éstos están representados –aunque no siempre presentes en los Consejos Escolares.
- Médicos, coordinadores provinciales y asistentes sociales ocupan los últimos lugares de la escala estimativa.

Atendiendo a la variabilidad que puede darse en razón del sexo, entidad de población y edad, nuestros datos apuntan hacia una más alta estima, por parte de las maestras, de la colaboración prestada por los padres y los equipos psicopedagógicos, quizá por ser más alta la tasa de mujeres que trabaja en los niveles primeros, donde, sin duda, es también más frecuente la relación **centro-familia** y en los que tales equipos inciden con mayor frecuencia. Por el contrario, las mujeres aprecian menos que los varones la colaboración prestada por los equipos directivos y los consejos escolares; y **aquí**, aunque no disponemos de datos fehacientes, la explicación **provendría** de la mayor cuota de representación masculina que se supone participa en dichos órganos. La importancia que el magisterio concede a la colaboración recibida de los padres aumenta con el tamaño de la población, confirmándose de esta manera nuestra hipótesis en el sentido de que se da una mayor sensibilidad y aprecio hacia la labor educativa de los maestros por parte de los padres "urbanos"; asimismo, crece significativamente el aprecio hacia la colaboración de los equipos directivos y servicios **psicopedagógicos**. La colaboración recibida de la inspección se valora en razón inversa al tamaño de la entidad de población, y la explicación puede estar en que los maestros de localidades pequeñas, que cuentan con pocas unidades escolares, contactan directamente con los inspectores durante las visitas que éstos giran a tales localidades, mientras que estas visitas suelen pasar desapercibidas para la mayoría de los profesores en los centros grandes. Por lo que a la edad se refiere, resalta el notable aumento (los porcentajes se duplican respecto de los promedios) que, a partir de los 40 años, los maestros otorgan a la colaboración prestada por la inspección, el sacerdote y

los equipos directivos (instancias todas impregnadas de tinte ordenancista y conservador); en tanto que los maestros más jóvenes ponderan más decididamente la colaboración que reciben de los servicios psicopedagógicos y de otras instancias de reciente implantación. Los más "corporativistas" –valga esta expresión, con reservas– parecen ser los maestros comprendidos entre los 41-50 años, quienes, junto a los comprendidos en el segmento inmediato anterior, otorgan a los equipos directivos y consejos escolares porcentajes más altos de colaboración que el resto. La explicación puede estar en que las edades "promedio" de estos maestros suelen ser las ideales para ejercer responsabilidades en tales órganos.

Formulada una pregunta similar a los padres, en relación con el grado de colaboración que tanto ellos mismos como otras personas e instancias prestan a la tarea del maestro, nuestros datos (F. 8) subrayan una generalizada convicción de la exigua ayuda que el maestro viene recibiendo del contexto social en que se mueve profesionalmente. Llama la atención –aunque **sólo** en parte– que el sacerdote sea la única instancia que, para más de la mitad de los padres encuestados, presta *suficiente* (casi un 47% así lo estima) o *mucha* (según un 10%) colaboración al maestro. Otra persona que, dentro de la tendencia general, resulta mucho más reconocida por los padres que por los maestros, es el médico (4 de cada 10 padres aprecian como mucha o suficiente la colaboración que éste presta a los maestros). Una posible explicación a los dos datos anteriores provendría de que los padres trasladen al contexto escolar las atenciones que ellos y sobre todo sus hijos reciben del sacerdote y del médico, aunque tales relaciones y servicios se establezcan y obtengan la mayor parte de las veces fuera de la escuela. Algo parecido sucede con la positiva autoestimación que los padres hacen de sí mismos e incluso con el relativo aprecio que manifiestan hacia la colaboración prestada por el ayuntamiento. También la inspección sale bastante mejor parada que por los maestros; y, **únicamente**, las autoridades provinciales y los servicios psicopedagógicos resultan menos apreciados por los padres (como, por otra parte, es lógico si se tiene en cuenta que ambas instancias apenas tienen relación con la generalidad de los padres). En todo caso y como conclusión de este apartado, cabría decir que los padres del medio rural enjuician este asunto con bastante pragmatismo aunque **den-**

tro de su ancestral talante conservador, actitudes ambas muy características de esos ámbitos. .

Refiriéndonos más concretamente a la relación **padres-maestros**, interesa conocer el juego de estimaciones recíprocas. Sobre todo, importa saber la valoración que hacen los maestros acerca de cómo es reconocida su actividad docente por parte de los padres (P. 36); para compararla con la que realmente hacen los padres (F. 20). La respuesta obtenida corrobora la insatisfacción del profesorado a este respecto (más del 40% señala que el reconocimiento a su tarea, por parte de los padres, es poco, y casi otro 5% afirma que tal reconocimiento es nulo). La menor insatisfacción corresponde a las mujeres, a los maestros que ejercen en los pueblos mayores y a los más veteranos (dato, este último, que, con independencia de otras posibles explicaciones, puede indicar que son precisamente los profesores más jóvenes quienes se consideran más "extraños" e "incomprendidos" en el mundo rural). Mucho más optimistas son, desde luego, los padres: 2 de cada 10 creen que aprecian mucho el trabajo del maestro; 4 que lo aprecian *bastante*; otros 4 que lo aprecian poco; mientras que ni uno solo de ellos ha elegido la opción de aprecio nulo.

Mejor indicador para entender la relación padres-maestros es, sin duda, la periodicidad o frecuencia de sus contactos. **Inequívocamente** y sobre el papel, los padres encuestados parecen más partidarios de mantener contactos frecuentes con los maestros de sus hijos. Para los padres (F. 10), la periodicidad ideal se sitúa en torno a contactos mensuales; en tanto que los maestros (P. 34) otorgan sus preferencias a la relación **trimestral**. Técnicamente, la frecuencia mensual parece más ventajosa y adecuada que el trimestre (periodo demasiado largo que no sólo **enfria** la relación sino que **propende** a **ritualizarla** como propia del contexto evaluador y de la comunicación de calificaciones a la familia) y que la semana (intervalo más proclive a la rutina o a dejar la relación sin contenidos específicos). Entre los profesores, apenas existen diferencias en este asunto provenientes del sexo o la edad; si bien el contacto diario es mucho más aludido por quienes ejercen en las localidades más pequeñas, mientras que, en las localidades grandes, las preferencias se orientan hacia el contacto semanal.

Particular interés ha tenido siempre –y lo mantiene– la relación maestro-inspección. Ciñéndonos al problema planteado por la satisfacción-insatisfacción que dicha relación pueda significar para los maestros, hemos tratado de obtener información al respecto introduciendo una cuestión, prácticamente en los mismos términos que ya lo fue tres años antes en otra investigación (CIDE: "Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública", en *Revista de Educación*, 1985). Dicha investigación, referida a varios aspectos profesionales de la carrera docente, y cuyo trabajo de campo se realizó por la red del Centro de Investigaciones Sociológicas (C.I.S.) desde mediados de septiembre de 1984 a mediados de octubre del mismo año, puede servir de contraste a nuestros datos para éste y otros asuntos<sup>4</sup>.

A sabiendas, pues, de que el uso de escalas valorativas con número impar de peldaños induce una mayor concentración de respuesta hacia la "zona templada" de la opción intermedia central, hemos mantenido tal formulación por lo antes mencionado. El resultado obtenido (P. 71) apunta a que la razón *satisfechos/insatisfechos* es, para el magisterio castellano-manchego, muy próxima a la unidad (27/29), frente a la claramente favorable (38/23) correspondiente a la encuesta del C.I.D.E. Una primera estimación nos llevaría bien a considerar que el nivel de satisfacción del magisterio castellano-manchego en su relación con la inspección es inferior al promedio nacional, o bien a que se ha producido un deterioro de tal relación en poco menos de 3 años (recuérdese que nuestro trabajo de campo se realizó durante los meses de marzo-abril de 1987). Por sexos, son las mujeres quienes se muestran más satisfechas en su relación con la inspección; por edades, la mayor satisfacción corresponde a los más veteranos, con evidente incremento en los maestros de más de 40 años; por último, el nivel de satisfacción es también superior en los ámbitos más rurales, quizá porque aquí la presencia y actuación de la inspección –unitarias, transportes, comedores, etc.– es más directa y perceptible.

---

4. El número de entrevistas realizadas en la investigación del CIDE, 2.271 para EGB, resulta muy similar a nuestros 2.162 cuestionarios respondidos, si bien aquella muestra lo era de toda España, con excepción de Ceuta y Melilla.

En otro orden de cosas, al solicitar de los maestros su opinión sobre los cometidos o funciones de la inspección que ellos aprecian como mas importantes para su trabajo, obtuvimos el siguiente resultado (P. 68):

- Prioritariamente, el magisterio reclama de alguien –en este caso, de la inspección– una *asistencia o asesoramiento técnico-didáctico* constante. (Otra cosa diferente sería determinar si la inspección es órgano adecuado para tal cometido).
- También parece claro, para los maestros (5 de cada 10 así se manifiestan), que la inspección debe implicarse mas en la *investigación operativa*, así como participar en el estudio de las necesidades educativas de su entorno y la consiguiente *elaboración del mapa escolar*.
- A bastante distancia de las dos funciones anteriores, una cuarta parte de los encuestados colocan el *cometido fiscalizador*, siempre apto para la controversia y tendente a que su ejercicio "se pretenda" más de acuerdo con los intereses de quien "manda" que con la imparcialidad e independencia que la función requiere.
- En términos parecidos (no llegan al 25%), se señala como necesaria la participación de la inspección en las actividades de *perfeccionamiento del profesorado* llevadas a cabo por los **CEPs**. Sobre todo, teniendo en cuenta el estadio inicial de funcionamiento en que éstos se encuentran, así como falta de preparación y competencia profesional que manifiestan algunos de sus órganos rectores.
- El papel de la inspección como *Órgano de arbitraje* entre los distintos sectores que componen la comunidad educativa, no parece suficientemente asumido por las partes (tampoco llegan a la cuarta parte los maestros que subrayan esta opción) ni por la propia inspección. De un lado está la inexperiencia de los consejos escolares, con clara tendencia a considerar sus decisiones como inapelables e irrecorribles; así como el diferente celo de los inspectores al respecto, desde los que pretenden arrogarse atribucio-

nes indebidas hasta las que se inhiben absolutamente. De otro lado, las autoridades centrales y provinciales se resisten a dejar de considerar a los inspectores como instrumento al servicio de quien gobierna, para admitir que su función debe estar tanto al servicio de la Administración cuanto de los administrados.

- Muy significativa resulta la baja tasa de maestros (17%, en cada caso) que reseña las funciones de *observación del trabajo escolar* y de *evaluación de los centros*. No es preciso hacer demasiado hincapié en las razones que puedan darse para ello: por una parte, a casi nadie le gusta "ser observado" mientras trabaja y menos por quienes puedan emitir juicios con posible repercusión sobre la posición profesional; por otra, aunque es cierto que se considera la evaluación como la función más específica de la inspección, no parece haber una verdadera intención de trascender las "rutinas" administrativas en que vive inmersa la inspección actual.
- Una ínfima apreciación (apenas 1 de cada 10) se otorga a la función que trata de *coordinar las actuaciones de los servicios y personas que inciden sobre la escuela*. Y, sin embargo, se asiste a una desmesurada concurrencia de personas, "advenidas" a puestos de trabajo no pertenecientes a organigrama alguno –casi todas dependientes de ese "cajón de sastre" que constituyen las recién creadas Unidades de Programas Educativos–, que convierte las Direcciones Provinciales y los pasillos de los centros escolares en "nerviosas arterias de actividad no transformable en rendimiento".
- Finalmente, los maestros muestran el más absoluto rechazo a la –sin embargo, copiosa– *actividad burocrática* de los servicios de inspección. Con el indudable propósito de objetivar situaciones, se manejan datos, escalas, porcentajes y estadillos que, en muchas ocasiones, no surten los debidos efectos por carecerse de una estrategia integradora de los mismos.

Acerca de qué tipo de personas resultarían las mas adecuadas para ejercer la función inspectora (P. 69), la inmensa mayoría de



los maestros (el **65%**) opta por el *modelo profesional-docente*, es decir, el conformado por profesionales que, proviniendo de la docencia, constituyen un *cuero* especializado (ésta es, más o menos, la situación que *existía* antes de la *Ley 20/1984*). Uno de cada 5 encuestados se inclina hacia el *modelo docente estricto*, dentro del cual los inspectores serían profesores de reconocido prestigio y experiencia, con independencia de su titulación académica. **Sólo 1** de cada 10 maestros abogan por el *modelo eventual-docente* (establecido por la antes citada Ley, y, en consecuencia, actualmente vigente) que, por períodos comprendidos entre 3 y 6 años, convierte en inspectores a docentes licenciados, por el procedimiento de concurso de méritos. El *modelo tecnócrata*, consistente en una inspección gestionada por "expertos en técnicas de supervisión y organización", no docentes, es absolutamente rechazado por los maestros.

Cerramos el aspecto relacional maestros-inspección constatando —¿quién iba a suponerlo?— que **6** de cada 10 encuestados (P. **70**) piensan que el concurso-oposición libre, tras cinco años de práctica docente como mínimo, resultaría el procedimiento más objetivo para seleccionar a los inspectores. Con independencia de que tal opinión esté muy condicionada por aquello del "mal menor", queda patente la decepción, a la que ya hicimos referencia en otro momento, en relación con este asunto: el actual *concurso de méritos*, con baremo cambiante para cada convocatoria, parece un instrumento poco apto para discriminar con objetividad. En todo caso, queda claro que los maestros, en ésta como en tantas otras cosas, se sitúan dentro de un panorama conservador y, por supuesto, distante de aquella concepción de A.S. Neill cuando simbolizaba en el inspector de escuelas la desconfianza humana para con el prójimo, al considerarle un "espía" o "inquisidor" con licencia.

Dentro del apartado *relaciones profesionales internas*, una referencia, aunque sea breve, al complejo asunto de la relación profesional entre los que se dedican a un mismo oficio. Según la ya mencionada encuesta del CIDE, el magisterio y, en general, los docentes públicos no universitarios manifiestan un notable grado de satisfacción en este aspecto de su trabajo. (El **30%** de los maestros se siente *muy satisfecho*; el **50%**, *bastante satisfecho*; un **15%** sitúa su nivel de satisfacción en el *regular*; mientras el **3%** y el **1%**, respectivamente, se confiesa *poco* o *nada* satisfecho). Nuestros datos, referidos concretamente a las relaciones profesionales entre compa-

ñeros del mismo centro, muestran una mayor diversidad de opiniones. Prácticamente la mitad de los encuestados las califica de *buenas*, en tanto que otro 17% las considera *muy buenas*. Pero dada la índole autoestimativa de la cuestión y la naturaleza del campo sobre el que se proyecta –relaciones entre personas encargadas de educar y que consideran que han de dar *ejemplo*–, parece razonable suponer una cierta tendencia a ofrecer una imagen *mejorada* de sus vínculos profesionales. Por tal motivo, subrayamos la *significatividad* que comporta el hecho de que 1 de cada 3 maestros califique esas relaciones de *regulares, malas, indiferentes* o *inexistentes*. Las mujeres se inclinan algo más que los hombres por la satisfacción, la cual aumenta también al hacerlo la edad de los maestros.

Quizá tenga más interés conocer cuáles pueden ser los cauces de relación profesional preferidos por los maestros, o que, en su opinión, aprovechan más a la enseñanza (P. 41). En este sentido, constituye cierta novedad que más de la tercera parte de los maestros vean en la *coordinación por ciclos* el cauce más adecuado para el desarrollo de las relaciones profesionales, síntoma de que, al menos en un plano ideal, va cuajando el objetivo de *ruptura* con los conceptos de *nivel* o *curso* e incluso de clase, que tan bien denota el ancestral individualismo de los docentes. A pesar de ello, sigue siendo elevado el número (más de la cuarta parte) de quienes ven *los contactos informales* como la *vía* más apropiada para que tales relaciones surjan y se desarrollen, prefiriendo el tratamiento ocasional de los temas a su planteamiento sistemático. *El claustro*, tan frecuentemente invocado por sus componentes como Órgano casi soberano para el planteamiento, discusión y toma de acuerdos –sobre todo, durante la década de los "setenta" no alcanza demasiada aceptación en este asunto (apenas un 16%). *Equipos* y *departamentos* quedan situados en último lugar, aunque, formalmente, abundan las referencias a los mismos. Lógicamente, el tamaño de las localidades y la complejidad de los centros influyen, siendo más apreciadas la relación claustral u ocasional en los colegios de los pueblos pequeños, que las derivadas del funcionamiento de órganos y sistemas organizativos complejos. Los maestros de localidades intermedias se inclinan más hacia los sistemas de organización *horizontales* –equipos–, mientras que la preferencia por las relaciones cíclicas y departamentales crece ostensiblemente con el volumen de las poblaciones.

Para concluir este punto referido al complicado mundo **relacional** de los maestros, valga una breve reflexión en torno a los Centros de Profesores (**C.E.P.s**) como instancias idóneas para ciertos encuentros e intercambios profesionales. Sustitutos, en el tiempo, de los *Centros de Colaboración* (puestos en marcha por la entonces Dirección General de Enseñanza Primaria, durante la década de los cincuenta) y de los *Centros de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa –C.E.I.R.E.s–* (que funcionaron de modo muy restringido desde el curso 80-81 hasta el 82-83), los CEPs se hallan anclados, parte por la indefinición de la Administración y parte debido al momento de desmotivación que atraviesa la mayoría del profesorado. "El cumplimiento de los objetivos de los **C.E.P.s** dependerá en buena parte de su gestión **democrática**. Es necesario superar los recelos históricos que un extenso sector del profesorado ha sentido hacia la institucionalización del perfeccionamiento. Los CEPs deberán, por tanto, contar con órganos de dirección personal y colectiva que representen a los distintos sectores del profesorado, a las corporaciones locales, y a la propia Administración educativa". (Maravall, 1984). Transcurridos casi 5 años de la publicación de este indefinido párrafo, los **C.E.P.s** siguen sin encontrar el nivel de reconocimiento deseado, situándose a menos de ese medio camino entre lo conseguido y el propósito de partida.

## 5. Actitudes asociativo-sindicales

Las organizaciones constituyen en sí estructuras impersonales que **sirven** para aislar al profesional –individual o colectivamente considerad\* de las presiones a las que habna de enfrentarse desde una situación de estricto ejercicio singular. Por otra parte, las organizaciones profesionales, bien por sí mismas o por medio de los diversos cauces asociativos o sindicales surgidos dentro de ellas, constituyen también la plataforma adecuada para la defensa de los intereses de sus miembros. De conformidad con estos postulados, intentaremos ver hasta qué punto aquéllos se cumplen para la organización profesional de los maestros.

Previamente, es preciso resaltar la tradicional incapacidad organizativa de los maestros, nota que suele atribuirse a las **semiprofesiones** y que, en cierto sentido, perdura. Desde el final de la gue-

rra civil hasta la instauración del sistema democrático en España, apenas podemos hacer otra referencia al asociacionismo profesional de los maestros que la representada por el *Servicio Español del Magisterio (S.E.M.)*, institución de corte falangista a la que siempre pertenecieron muchos menos maestros que los reseñados como **suscriptores** del semanario profesional del mismo título. La connotación paragubernamental de esta asociación difumino y relegó a un plano secundario las acciones y reivindicaciones realizadas en favor de los intereses laborales y profesionales de los maestros. La *Ley de Asociaciones de 1964* no mejoró en mucho la situación de los funcionarios, aunque, a principios de los setenta surgiera la Asociación Nacional del Profesorado Estatal (A.N.P.E.), como rama principal del anacrónico S.E.M. (organización que, hasta ese momento, incluía conjuntamente a Inspectores de Enseñanza Primaria y Catedráticos de las Escuelas **Normales**). Fenómeno **efímero** pero interesante **fue, hacia** la mitad de la citada década, el surgimiento de *Coordinadoras Provinciales de Maestros*. Se trataba de movimientos **asamblearios** que, con innegable ímpetu y dentro de una gran diversidad de actitudes contradictorias, supusieron el tránsito de "la nada" al asociacionismo sindical. Con la aprobación de la Constitución de 1978, aparecen a plena luz sindicatos y confederaciones de trabajadores de la enseñanza, al tiempo que se organizan los correspondientes sectores en el seno de los dos grandes sindicatos de clase.

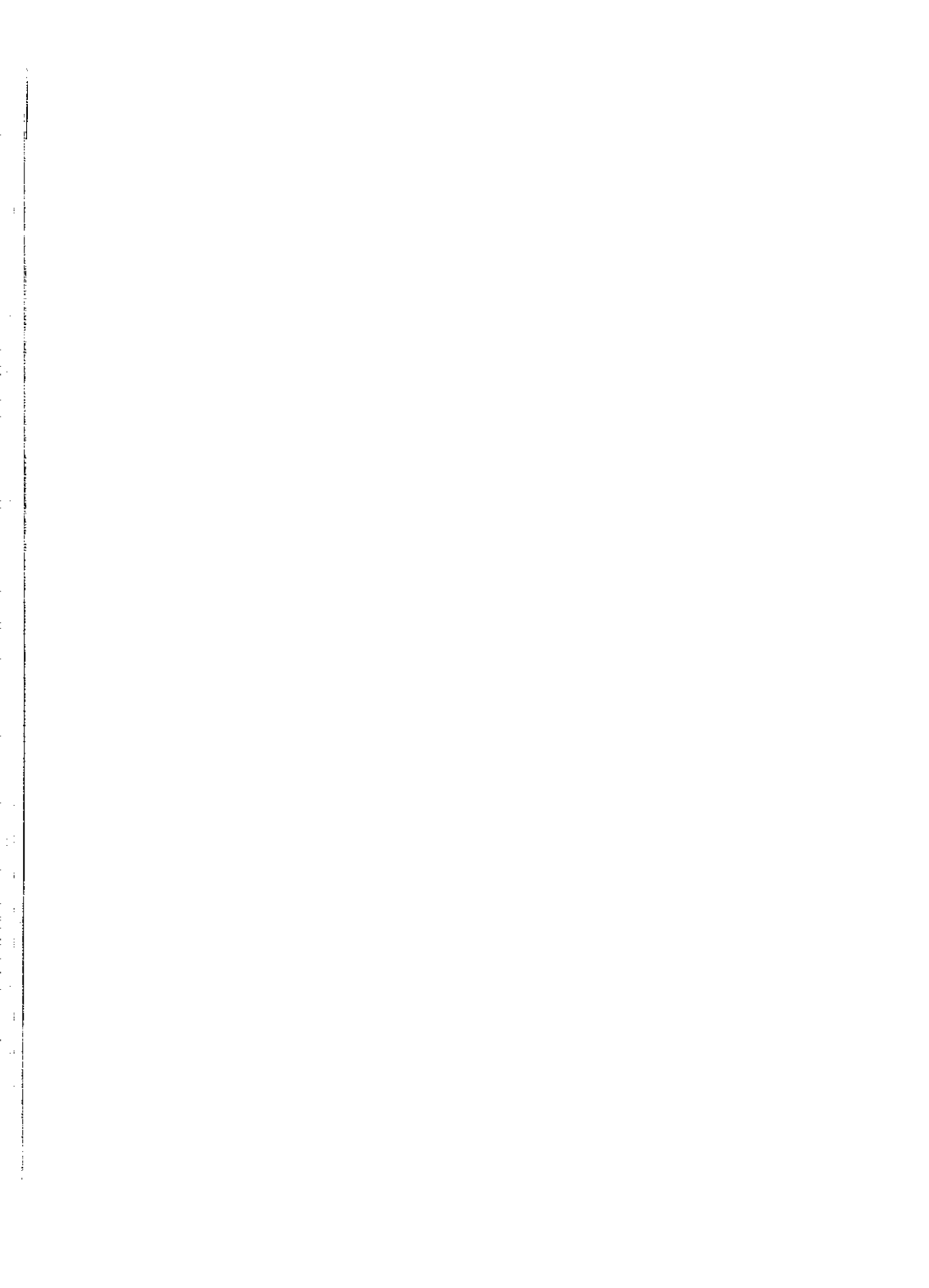
Ciñéndonos a cuáles puedan ser las actitudes asociativas y sindicales de los actuales maestros, la ya referida encuesta del C.I.D.E. llega a la conclusión de que, en general, "el profesorado valora positivamente la existencia de Sindicatos y Asociaciones que defiendan sus intereses, si bien una cuarta parte se manifiesta indiferente respecto a ellas y un **resto, del 10%** tiene una actitud negativa" (*Rev. de Educación*, nº 277, p. 225). Frente a esta valoración positiva, se subraya el bajo nivel de afiliación a sindicatos y asociaciones (sólo un 16% de los profesores de EGB encuestados por el CIDE manifiestan pertenecer a algún sindicato o asociación). Nuestros datos (P. 108), referidos a tres años después y obtenidos antes de las primeras Elecciones Sindicales de Funcionarios, sólo reflejan una coincidencia parcial y apuntan –salvando las necesarias cautelas, por tratarse de ámbitos y cuestionarios diferentes– a variaciones en las tendencias, con evidente aumento del porcentaje

de maestros que declaran estar afiliados a sindicatos (el 22%, con un incremento de 6 puntos sobre el porcentaje obtenido en la encuesta del CIDE). Y es presumible que ese porcentaje pueda ser hoy superior, como consecuencia de la campaña de captación realizada en tomo a las Elecciones Sindicales de los Funcionarios. En todo caso, nuestra investigación confirma que la tasa de afiliación de varones (25,5%) es significativamente superior a la de mujeres (18,6%). Por estratos de población, el índice de afiliación parece crecer—ligera, pero notoriamente—del campo a la ciudad. Y curiosamente, con la edad aumenta la tendencia hacia la afiliación, sobre todo a partir de los 40 años.

Comparando los datos de ambas investigaciones acerca de cuales han sido las opciones sindicales más elegidas en cada caso, *A.N.P.E.* aparece como clara vencedora en los dos trabajos (con un 45% de afiliados en la encuesta-CIDE y más del 52% en la nuestra). *FETE-UGT*, que ocupa el tercer puesto en la encuesta CIDE (con un 12% de afiliados), se sitúa según nuestros datos, en el segundo lugar (con más del 19% de los afiliados). Mientras que *U.C.S.T.E.* y *CC.OO.* bajan, en nuestra investigación, más de 6 y 2 puntos, respectivamente, en relación con los porcentajes obtenidos sobre la muestra de ámbito nacional por el CIDE. Por sexos, el porcentaje de afiliación de los hombres es superior al de las mujeres, para todas las opciones excepto en el caso de *A.N.P.E.* (con un 61,5% de maestras frente a un 45,8% de maestros), lo que sitúa a este grupo de mujeres dentro de una orientación sindical abiertamente más conseradora que el conjunto de su grupo profesional. Según el tamaño de la población, *FETE-UGT* crece significativamente en las localidades mayores; *A.N.P.E.* alcanza su nivel más alto en los pueblos intermedios; en tanto que *CC.OO.* obtiene tasas casi idénticas en los núcleos más pequeños y en los más grandes. Por lo que a la edad respecta, *ANPE* y *FETE-UGT* presentan tendencias de signo contrario: mientras que la afiliación a *ANPE* crece rápidamente a partir de los 40 años, se produce un decrecimiento casi porcentualmente idéntico por lo que a *FETE-UGT* se refiere; o, si se prefiere, los mayores se inclinan a favor de *ANPE*, y los jóvenes prefieren a *FETE-UGT*.

En cualquier caso y circunscribiéndonos al ámbito estricto de Castilla-La Mancha, podrían extraerse dos conclusiones fundamentales acerca de la actitud de los maestros hacia el asociacionis-

mo y la sindicación profesional. La primera (y ante el dato que sitúa en **ANPE** a más de la mitad del colectivo de maestros sindicados en la región) consiste en la confirmación de que el magisterio rural parece sensible a las influencias conservadoras que suelen atribuirse, como rasgos **definitorios**, a las gentes integradas en tal medio. La segunda es que, a diferencia del análisis efectuado por el **CIDE**, no estimamos particularmente baja la tasa de afiliación sindical que presenta el magisterio encuestado (22%), máxime si tomamos en consideración que, según un reciente estudio del **C.I.S.**, *sólo el 16.5 por 100 de toda la población trabajadora española está afiliada a algún sindicato* (*El País*, lunes 29 de mayo de 1989, p. 65).



## CAPITULO VIII.

# LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA

El modo en que se halla organizada una actividad ocupacional determina, como se ha podido observar en el capítulo anterior, el reconocimiento externo y genérico que de ella suelen hacer los demás –los que no la ejercen–, así como la autopercepción que cada profesional tiene de su pertenencia a la misma, es decir, a ese estrato profesional específico. Ahora bien, para conocer más detalladamente las particularidades, condiciones y circunstancias en que se desenvuelve una ocupación, es menester analizar el ejercicio o practica profesional de sus agentes.

Al objeto de delimitar un poco el amplio campo de referencia que cualquier ejercicio profesional conlleva, parece pertinente la formulación de algunos planteamientos previos. Así, por ejemplo, y dado que la práctica profesional suele presentarse como la primordial, e incluso Única, actividad de quienes pertenecen a una profesión, **cabría** preguntarse hasta qué punto cierta diversificación ocupacional resulta incompatible con tal ejercicio. Porque, en el supuesto de que esto fuera así, la hiperfidelidad a la práctica profesional **podría** ser síntoma de **rutinización** e inmovilismo tanto profesional como personal. Por otra parte, ¿esa fidelidad al tipo de empleo es algo peculiar de las profesiones, o más bien se trata de una característica común de las clases medias? Parece que la respuesta vendría a reconocer que la *profesionalización* y la *especialización* de las funciones y tareas a desempeñar no han afectado tanto a los que se sitúan en los peldaños más altos de la estratificación social –que coinciden con quienes ejercen el control social, político o económico–, cuanto a los estratos que ocupan una posición sub-



alterna, que son también los más numerosos. En el fondo de estas y parecidas argumentaciones **subyace** la cuestión de si es "de grado" o "por fuerza" la razón existente para que el ejercicio profesional sea o deba ser la Única ocupación de los individuos.

En momentos anteriores de este trabajo, ya hemos visto cómo los miembros de una determinada organización profesional suelen tener unos orígenes sociales y económicos bastante parecidos, unos estilos de vida similares, cierta identidad ideológica –aunque no exenta de **confusiones**– sobre el fenómeno profesional, unas experiencias educativas y académicas casi idénticas y, por supuesto, experimentan y realizan a diario problemas y tareas comunes. Y es, precisamente, el recomdo por toda esa problemática nuestro propósito principal para este capítulo. Al final del mismo y tras haber escuchado a los propios interesados, estaremos en mejores condiciones de apreciar si la práctica profesional del magisterio está verdaderamente marcada por la rutina, por la aceptación fatal de un sinnúmero de situaciones de hecho y por todo el inventario de tópicos al uso; o, por el contrario, se trata de un ejercicio complejo en relación al cual los profesionales se muestran cada día más **auto-críticos**, más exigentes y reivindicativos.

La respuesta de los maestros encuestados acerca de cuál es, a su juicio y en este momento, el problema central de su trabajo docente (P. 20), parece situarse lejos del tópico y de la rutina. En efecto, 4 de cada 10 maestros manifiestan su preocupación por la **falta de relevancia de los programas y su consiguiente inadecuación a las necesidades del medio en que son impartidos**, patentizando así la extendida opinión existente entre los maestros del medio rural, en el sentido de que los objetivos y estrategias perseguidos por la educación y la escuela se deciden lejos de tal medio y, qué duda cabe, "de espaldas" a las necesidades reales del mismo. Otros (2 de cada 10) sitúan el problema en la **falta de recursos y material apropiados**; y aunque puedan ser muchos los maestros que hayan elegido esta opción en referencia a la escasez de **medios materiales** que sufren principalmente los colegios de pueblos y aldeas, también tienen cabida en esta opción quienes advierten las carencias de otra índole, referidas, sobre todo, a **recursos personales** (maestros especialistas y de apoyo, servicios psico-pedagógicos, mero aumento del "cupo" que permita atender las frecuentes sustituciones y emergencias, etc) y **tecnológicos** (guías, programaciones alternativas...). La **falta de**

*objetivos educativos claros* y el *desconocimiento de técnicas de trabajo eficaces* son invocados, respectivamente, por 1 de cada 10 maestros; quedando en último lugar *la falta de asesoramiento al profesorado* (8%) y la *insuficiente preparación profesional* (casi un 6%). Desde nuestro punto de vista es oportuno subrayar, además del evidente pragmatismo contenido en esta respuesta, el hecho de que la coincidencia respecto de los dos problemas prioritariamente señalados sea absoluta, sin diferencias atribuibles a la edad, al sexo o al tipo de población donde se ejerce.

Con el fin de ordenar un tanto este cajón de sastre que supone el ejercicio o práctica profesional de los maestros, hemos optado por una diferenciación analítica entre lo que denominaremos *problemática de fines, metas u objetivos* y *problemática de medios y recursos*. analizando, en un tercer momento, los *roles profesionales* y *sus dificultades técnicas*, para pasar revista, en un cuarto punto, a cuál es la *posición de los maestros ante determinadas situaciones escolares y problemas educativos*

## 1. Fines y objetivos

La referencia a los *fines*, bien sea de la educación o de la escuela, es a menudo una invitación para evadirse de la realidad. Aquí tiene aplicación, por *analogía*, la argumentación que nutre una conocida tesis del padre del marxismo: Los fines de la educación –con mayor o menor aproximación y siempre desde un alto nivel de abstracción– se hallan suficientemente explicitados en los frontispicios de las Constituciones y leyes educativas; pero lo verdaderamente importante es su traducción a categorías operativas y, más importante aún. avanzar en su *logro* llevándolas a la práctica.

No obstante, nuestra intención pretende situarse en planteamientos más concretos y centrados especialmente en los objetivos o propósitos inmediatos que guían la tarea de los maestros. A *sabiendas*, también, de que todos los *grupos* profesionales, a la hora de definir y elegir sus propios objetivos y medios de actuación, tropezarán con la competencia o "las competencias" de otras instancias poderosas (de índole económica, política, social e incluso religiosa), entre las que no faltará el Estado. Quizá por ello los profesionales acuden a su *propia competencia* cuando pretenden marcar la *dife-*

rencia que media entre su *modo* de entender y ejercer el oficio, y lo que al respecto, "entienden" o "persiguen" los demás. Y quizá, también, se deba a esta circunstancia el que los maestros hayan subrayado claramente (ver P. 22) que, a la hora de tratar de fines y objetivos profesionales, siguen prefiriendo al "enemigo del propio oficio" frente a las paternales intenciones de la clase política.

Plantearse, pues, con intención analítica, en qué pueda consistir realmente el ejercicio o la práctica profesional de los maestros exige, a nuestro juicio, dar previamente respuesta a la siguientes cuestión: **¿Qué tiene que hacer, prioritariamente, la escuela?** Y, más concretamente, **¿qué es lo que tienen que hacer, fundamentalmente, los maestros?**

Planteadas a los maestros la pregunta acerca de *cuáles son los objetivos que prioritariamente debe cumplir la EGB* (p. 21), las tres cuartas partes de ellos consideran que debe ser *la preparación para la vida en sociedad* y el *desarrollo de las capacidades de los alumnos*. Este realce de los componentes sociales y dinámicos de la educación y de la escuela sitúa la opinión del magisterio castellano-manchego muy próxima a la concepción durkheimiana (si bien matizada por ese esencialismo de corte psicologicista que pone el acento en las "capacidades"). Por otra parte, destaca la autoestima positiva de los maestros hacia la importancia de su tarea, destacando objetivos tales como el *desarrollo de la creatividad del niño* (53%) y la *creación de hábitos* (95%), que sitúan su quehacer más allá de cualquier proceso de mero adiestramiento. No deja de ser interesante el quinto lugar en que sitúan los maestros al objetivo consistente en *proporcionar los instrumentos imprescindibles de lectura, escritura y cálculo* (31,5%), que, en parte, se corresponde con la misión tradicionalmente atribuida a la escuela primaria. Asimismo es patente el poco aprecio de los maestros hacia el modelo de *escuela transmisora de conocimientos* (sólo es invocado por el 13%). Más clara aún es la falta de identificación con la visión oficial de la escuela expresada en *la importancia de los programas oficiales* (1,5%); actitud que contrasta con el desmedido aprecio mostrado por un amplio sector de la docencia primaria hacia los libros de texto, y la sumisión con que se suelen aceptar las "prefabricadas" programaciones que tales libros contienen y que constituyen, de modo más o menos encubierto, el "enlatado" correspondiente a la programación oficial. Queda, por último, reseñar la total ausencia de compromiso

del magisterio respecto de un sistema educativo que tratase, en el nivel básico, de seleccionar a los sujetos más capacitados (1,2%), predeterminando así la promoción académica y personal de sus alumnos. (Aunque es necesario apostillar la **extrañeza** de este dato, dada la alta preocupación que se constata en importantes sectores del magisterio hacia las "notas" y las "calificaciones"). Apenas se observan diferencias significativas imputables al sexo, la edad o la localidad de ejercicio. Se aprecia, no obstante, una ligera acentuación del pragmatismo femenino en cuanto a la transmisión de conocimientos y el sentido **instrumentador** de la escuela; la coincidencia, una vez más, de jóvenes y viejos al mostrar mayor interés por el objetivo de lectura, escritura y cálculo; y, quizá, que este objetivo se presenta más arraigado cuanto más rural es el contexto.

Los padres (ver F. 6) coinciden con los maestros en cuanto a cuáles deben ser los dos objetivos prioritarios de la EGB, si bien aprecian en mayor grado la **ayuda a los niños para que desarrollen sus capacidades** (38%), situando este cometido por delante de la **preparación para la vida en sociedad** (25%). Posiblemente un mayor realismo de los padres les lleva a situar a continuación la **transmisión de conocimientos** (16%) y la **enseñanza de la lectura, escritura y cálculo** (11,5%). A nuestro juicio, los padres han manifestado más espontáneamente sus expectativas respecto de la tarea de los maestros, mientras que estos han elaborado una respuesta más acorde con la ideología profesional al respecto.

Padres y maestros, aunque coinciden plenamente en considerar a **la familia** y a **la escuela** —por este orden— como las instancias o factores más influyentes en la educación de los niños, aprecian también el papel que corresponde a otros factores educativos (ver P. 26 y F. 7). Para los maestros, **la calle** es el tercer factor, en orden de importancia, mientras que los padres anteponen a ésta la importancia de **los amigos** y **la T.V.** (El término "calle" hace referencia a una realidad ambiental compleja y, en cierto sentido, abstracta que engloba todo un cúmulo de influencias socioambientales que requerirían estudios específicos). Ambos colectivos vuelven a coincidir plenamente al considerar a la **Iglesia** como el factor menos importante o determinante en la educación de los niños. Como dato curioso, destacan los altos porcentajes de respuesta inhibida (NS/NC) que ha producido esta cuestión y que, seguramente, se deban a dificultades para discriminar con precisión el potencial educativo de algunos factores.

Intimamente relacionada con la participación en el establecimiento de objetivos está la *libertad de ejercicio del profesional*, más conocida aquí como *libertad de cátedra* y que, fundamentalmente, significa la **autonomía** de cada profesor para planificar, programar y desarrollar su trabajo docente. En términos generales y referidos a la práctica profesional *intra centro*, se puede afirmar que la libertad de actuación de que ha venido disfrutando el maestro ha sido omnimoda. No obstante, es menester advertir que ello no se ha debido tanto a la voluntad de los propios maestros o a una conquista profesional de éstos, cuanto a la tradicional dejación social e indiferencia de los responsables políticos españoles respecto de los problemas que afectaban a la escuela **primaria**. A partir de la Reforma de 1970, y sobre todo, durante el decenio de los ochenta, el panorama ha cambiado sustancialmente. El medio social, como ya se ha señalado en otros momentos de este trabajo, no sólo abandona poco a poco su secular despreocupación por la escuela, sino que se ocupa de la misma de un modo que en ocasiones, no deja de ser conflictivo. Es posible recoger entre los maestros una queja mayoritaria —quizá un tanto interesada y corporativista— en el sentido de que la familia, a través de la participación de los padres en consejos escolares y **A.P.A.s**, ha pasado **bruscamente** de la aceptación sumisa al tono imperativo; de la indiferencia a la injerencia, incluso en cuestiones que tienen que ver con la competencia profesional; del no querer saber nada a la fiscalización completa. Y todo ello sin disponer tales órganos de suficiente asesoramiento, ni del adecuado control por parte de la Administración a través de sus mecanismos de supervisión.

Sin cuestionar el propósito democratizador que el legislador haya podido perseguir con este tipo de Órganos, es cierto que el magisterio y, de modo especial, los equipos directivos de los colegios **están** encontrando muchas y graves dificultades para adaptar su práctica profesional a las competencias que, por ejemplo la Ley otorga a los consejos escolares de centro, tales como aprobar y evaluar la programación general del centro, elaborar las directrices de programación y desarrollo de actividades complementarias y supervisar la actividad general del centro (**LODE**, art. 42.1). La **in**-concreción de estas responsabilidades permite amplios márgenes de ambigüedad que, de hecho, conducen a posturas maximalistas de los agentes implicados sobre el verdadero papel que a cada cual **co-**

**responde** en relación con los objetivos que han de lograr los centros escolares.

Nada de extraño tiene que cualquier grupo profesional persiga la máxima libertad a la hora de realizar su cometido, sin que ello signifique que los sectores sociales afectados declinen en sus derechos de exigir responsabilidad por tal ejercicio. Pero no es menos cierto que el *suprudirigismo* y el *hipercontrol* pueden conducir a la *ineficacia*, por causa de la especial naturaleza de determinados trabajos, o al *derrotismo*, en virtud de las reacciones negativas que se puedan producir en los enseñantes como consecuencia de la puntillosa fiscalización de su actividad por parte de aquellos sectores.

## 2. Medios y recursos

Estamos convencidos de no pecar de esoterismo si, tras señalar la profunda *interrelación* que existe entre la problemática de fines y la de recursos, reseñamos la dificultad que supone, aunque sólo sea con miras metodológicas, situar antes o después uno u otro planteamiento. Tanto respeto nos merece quien, en vista de lo arriesgado que es formular objetivos válidos para la educación o para la escuela, exige el conocimiento previo de los recursos con que contará para diseñar un plan de actuación; como quien prefiere diseñar con absoluta libertad y en función de la necesidad respectiva, para, a *posteriori*, inventariar los recursos que serían precisos y dejar así que los responsables de decidir establezcan el nivel de logro a que se puede aspirar.

Sea como *fuere*, partimos de la hipótesis según la cual el ejercicio o práctica profesional de los maestros implica la toma en consideración de una serie de recursos de diversa índole, cuya concurrencia positiva o simple ausencia favorece o dificulta tal ejercicio. Bajo el término *recurso* englobamos todos aquellos medios o arbitrios (instrumentales, estructurales, organizativo-funcionales, etc..., bien sean de índole material, personal, técnica...) que posibilitan—o impiden—el trabajo de los maestros y los resultados que se derivan de su cometido profesional. Dentro de nuestra investigación, hemos seleccionado alguno de esos medios o recursos con la *inten-*

ción de ahondar un poco en ellos, a la luz, sobre todo, de la valoración que los propios maestros efectúan de los mismos.

Antes que nada, hemos creído conveniente aproximarnos a aquellos elementos que en mayor medida condicionan o determinan el trabajo que los maestros realizan dentro de su clase. De la respuesta obtenida (P. 29) se desprende que, de acuerdo con lo previsible, son los propios *alumnos* quienes en mayor grado condicionan el trabajo del profesor en su aula (opinión ampliamente compartida, ya que alcanza casi las tres cuartas partes de los encuestados). Con bastante aproximación (en todos los casos, los porcentajes se mueven en torno a la cuarta parte), vienen a continuación el *entorno social*, los *padres* y las *exigencias oficiales*, por este mismo orden. Los *editoriales* obtienen el último lugar, o si se prefiere, son consideradas como el elemento menos decisivo para la práctica docente. A nuestro juicio y teniendo también en cuenta las opiniones recogidas en reuniones y conversaciones mantenidas con maestros e inspectores, los padres serían —con apreciable diferencia sobre los elementos que vienen a continuación— la segunda instancia condicionante del trabajo de los maestros (de acuerdo, sobre todo, con las reiteradas alusiones de éstos hacia la creciente presión que aquéllos vienen realizando sobre la labor desarrollada por el profesorado). Sorprende, en parte, la relegación de las editoriales al último lugar, si se tiene en cuenta el fuerte apoyo que los maestros parecen encontrar en los libros de texto para el desempeño de su trabajo. Estimamos que las editoriales orientan, en mayor medida que la manifestada por ellos, su actividad escolar. Finalmente, llamamos la atención sobre la alta inhibición de respuesta que se ha dado respecto de la ponderación asignada al entorno social (aquí se llega casi al 20%), a los padres y a las exigencias oficiales, lo que vendría a suponer cierta indefinición o indecisión del magisterio a la hora de valorar en qué medida tales instancias determinan su trabajo en el aula.

Si entramos en el análisis de la valoración de los maestros sobre un conjunto de recursos e instrumentos materiales presentes en su práctica profesional, se obtienen resultados ilustrativos (P. 27). Solamente cuatro han sido los instrumentos considerados como "imprescindibles" por más de la mitad de los encuestados: la *biblioteca* (93,6%), la *pizarra* (86,5%), los *libros de lectura personales* (84,4%) y los *libros de texto* (52,3%); en tanto que los seis restan-

tes, *fichas, prensa, radio, video, cine y ordenador* han sido calificados de "secundarios" por la mayoría de los maestros, resultando el ordenador como el más secundario (a juicio de 9 de cada 10 maestros). A partir de esta información, podríamos formular algunas conclusiones provisionales:

- Los maestros parecen apostar por Gutenberg frente a los medios icónicos. ¿Sentido práctico?, ¿inmovilismo?, ¿desconocimiento de las nuevas tecnologías? En todo caso, el dato habrá de tenerse en cuenta en cualquier diseño de formación y perfeccionamiento del magisterio.
- Los maestros transmiten una imagen de si mismos apegada al uso de medios "tradicionales" o, cuando menos, "convencionales" para la enseñanza-aprendizaje. Por lo que a la *biblioteca* se refiere, se trata más bien de enfatizar la importancia negativa que se deriva de su carencia o exigua dotación. La *pizarra* alcanza lugar muy preeminente en cuanto instrumento puntero para el desarrollo de las actividades didácticas que se realizan en el aula.
- De nuevo aparece el formalismo, pues mientras, en un plano ideal, los maestros conceden más importancia al libro de lectura, en la práctica, muestran mucho más apego por los libros de texto como instrumento auxiliar de su enseñanza.
- En relación con los libros de texto, fichas y prensa, las opiniones sobre su carácter más imprescindible o más secundario no alcanzan sino un valor relativo; posiblemente porque a estos medios afectan más las variaciones de los últimos años (disminución de la importancia del libro guía y rápida desaparición de las fichas de los años setenta, al lado del lento pero seguro avance de la prensa en la escuela).

*La ratio alumnos/profesor* ha venido siendo piedra de toque inevitable para maestros y Administración educativa a la hora de enjuiciar los rendimientos obtenidos, pretendiendo explicar a su través la razón de algunas medidas y, desde otro ángulo, los resultados escolares. Por lo que al magisterio de Castilla-La Mancha se refiere (P. 32), casi las 3/4 partes de los encuestados afirman tener 30 ó menos alumnos por clase, si bien no resulta despreciable que,



en un medio eminentemente **rural**, más de la cuarta parte confiese tener más de 30 alumnos. En todo caso, los datos merecen alguna puntualización, sobre todo, para advertir que esta, relativamente baja, *ratio* no es precisamente una circunstancia que favorezca más al magisterio de este medio sociogeográfico frente a otros, ya que son precisamente las localidades del medio **rural** donde más **proliferan** los centros o *colegios incompletos* (con menos de 8 unidades escolares) y, por supuesto, las *unitarias* (aulas que, bajo la **dirección** de un solo maestro, atienden a niños de diferentes edades y **niveles**). Esta circunstancia reduce, sin duda, el optimismo que a **primera** vista podrían traducir datos como el que reseña que casi la cuarta parte de los maestros atiendan a 20 ó menos alumnos por aula. Como es obvio, las *ratio* más altas corresponden siempre a los maestros que ejercen en los pueblos mayores.

*La jornada laboral* es otro asunto en torno al que late una constante controversia, no **sólo** entre los maestros y la Administración sino también entre aquéllos y los padres de sus alumnos. Son frecuentes—algunos advierten que de forma **decreciente**— las **alusiones** de la familia e incluso de otros sectores laborales a las "largas vacaciones" y al "reducido horario laboral" de los maestros (2). Al serles recabada su opinión sobre la duración de la jornada laboral (P. 37), la inmensa **mayoría** de los maestros (8 de cada 10), **se** muestra de acuerdo con la duración diaria de su trabajo, frente a un 14% que preferiría su reducción. Los varones se muestran más **partidarios** de la reducción y, paradójicamente, también del **aumento**, frente a las mujeres, más tradicionales y partidarias de dejar las cosas como están. Asimismo, la opinión de que la jornada laboral debiera reducirse en más sustentada por el magisterio **urbano**, ya que las ciudades ofrecen un repertorio más amplio de **actividades** alternativas al tiempo laboral; mientras que el monótono y lento **transcurrir** de las horas en el medio **rural** hace que muchos de sus maestros "**se inventen**" u "**oferten**" actividades extraescolares y complementarias. Los más jóvenes —**quizá** por ejercer **mayoritariamente** en las localidades más **pequeñas**— son los que más valoran la conveniencia de aumentar la jornada laboral.

---

2. El horario actual es como sigue: 25 horas lectivas (de enseñanza) a la semana, más as 5 horas de **permanencia obligatoria** en los centros. A ello deben sumarse las horas no lectivas (programaciones, correcciones, etc.).

Viene a precisar lo anterior la opinión de los maestros sobre el número de *horas lectivas*, es decir, dedicadas directamente a tareas de enseñanza (P. 38). La mayor parte está de acuerdo con su número (el 77,5%), si bien no hay que desdeñar que 2 de cada 10 maestros sean partidarios de su reducción, no con la intención de ver disminuir su jornada laboral sino para tener oportunidad de realizar otras tareas —**departamentos**, equipos, perfeccionamiento profesional...—. También en este asunto las mujeres manifiestan un mayor apego que los hombres hacia el trabajo de aula; y, cuanto mayor es la localidad, también se aprecia una mayor sensibilidad hacia tareas profesionales *extra aula* (así opina casi un tercio de los que ejercen en localidades mayores de 25.000 habitantes).

Desde una perspectiva organizativo-funcional, lo descrito hasta aquí resulta menos relevante que la discusión acerca de qué tipo de jornada escolar, continuada o partida, produciría mejores efectos. Nuestra encuesta (P. 39) refleja una clara mayoría de maestros (el 62%) que pretende la jornada continuada de mañana, frente a un importante contingente (el 29%) partidario de que las cosas sigan como están, y a otro sector más reducido (el 9%) que prefiere mantener la jornada partida pero modificando la duración de ambas sesiones y, en consecuencia, los horarios actuales. A primera vista, la extrañeza que pudiera producir el hecho de que sean los hombres quienes más interés manifiesten por la jornada continuada, queda explicada al comprobar que, para las mujeres y en virtud de la división sexual del trabajo doméstico, el pretendido beneficio profesional de tal **jornada conllevaría** unamásagotadora sesión matinal, que comenzana mucho antes y terminaría bastante después que en el caso de los varones. La jornada continuada es también más ampliamente aceptada en el medio urbano que en rural.

Conforme a nuestra hipótesis inicial, la actitud de los padres (F. 39) es contraria o, cuando menos, muy diferente. Una considerable mayoría de ellos (más del 63%) opta por la jornada partida y el mantenimiento del horario actual. No obstante, es reseñable que casi un cuarto de los padres del medio rural apuesten decididamente por una jornada continuada. Aquí el verdadero valor de los datos hay que situarlo en cuanto indicadores de tendencias. La resistencia de los padres al cambio tiene vanas causas, algunas de las cuales se refuerzan entre sí y se suelen formular como **interro-**

gantes. ¿Qué posibilidades hay de ofertar actividades **recreativo-culturales de tarde** a los escolares del medio rural, si no es a través de la escuela y con la participación de los propios maestros? Dada la implantación de la TV en el medio rural, ¿no aumentaría considerablemente su consumo por parte de la clientela infantil, al reducir a la mañana la jornada escolar? ¿Acaso ello no supondría una alteración de ritmos laborales y hábitos familiares, ante los que el medio rural suele reaccionar negativamente? En última instancia, la Administración mantiene una postura bastante indecisa en el tema, ya que, sin dejar de admitir las ventajas técnicas que reportaría la jornada continuada, parece cada vez menos decidida a su implantación generalizada para la enseñanza primaria.

### 3. Roles profesionales y dificultades técnicas

La constatación de la diversidad de roles y papeles profesionales a desempeñar por los maestros no es sino un dato empírico fácilmente observable. El maestro ha dejado de ser "el que sabe" y por ello "enseña al que no sabe", para convertirse en un receptáculo profesional de roles más o menos congruentes, utópicos e incluso extravagantes. Junto a cometidos que podríamos denominar **didácticos** (enseñar, dirigir, orientar, tutoría, etc.), ha de realizar otros de índole administrativa y **gerencial** (comedores, transportes, presupuesto de centro, etc.), amén de devenir en consumado mecánografo y experto en relaciones públicas (**A.P.A.s**, autoridades, padres...). Algunas razones justificativas de tal diversidad se extraen de la natural complejidad siempre atribuida al hecho educativo; o desde el panorama de continuo cambio tecnológico que no deja de influir en lo didáctico y, sobre todo, en el plano metodológico. Por otra parte, mientras unos ven la escuela como la instancia **socializante** por antonomasia, no faltan quienes denuncian el abandono por ésta de sus cometidos específicos en pro de objetivos y actividades más referibles a otros ámbitos. Muchos colegios de EGB, a resultas de la complejidad apuntada, parecen microcosmos sociales agitados por un frenético activismo, donde todo pretende tener respuesta, con el consiguiente riesgo para los maestros de ver **difuminarse** su trabajo en un heterogéneo marco de ocupaciones.

Ciertamente cada profesor encuentra toda una larga serie de obstáculos en su trabajo cotidiano. Sin pretender un inventario, hemos recogido la opinión del magisterio acerca de hasta qué punto algunos de ellos le resultan particularmente difíciles (P. 30). La mayor preocupación técnica de los maestros (así lo manifiestan 7 de cada 10) parece centrarse en su papel de *motivadores capaces de despertar el interés de los alumnos*; en consonancia con lo anterior, también les inquieta el *saber utilizar los métodos adecuados* (a más del 60%). Casi la mitad de los encuestados incluye entre sus problemas principales el *ser capaces de despertar la confianza de los alumnos*. *Sentirse seguro en clase* no supone dificultad para el 56% de ellos, aunque lo es para 4 de cada 10.

Las opiniones de los maestros se dispersan más en relación con estos otros problemas. La *motivación diaria para trabajar* alcanza porcentajes similares entre quienes no la consideran problema y los que sí sienten preocupación por ella. *Explicar todo el programa* (aunque se oigan quejas frecuentes de los maestros en relación con el poco tiempo de que disponen para el desarrollo del mismo) sólo se considera problema principal por una *minoría (13%)*, mientras que casi la mitad lo califica como secundario, y, para el resto, ni siquiera supone problema. *Mantener la disciplina* siempre aparece como cuestión difícil y controvertida; de ahí, quizá, que las opiniones se hayan repartido, por tercios casi iguales, entre los que consideran que es un problema principal, quienes ven en ella un problema secundario o para quienes no es problema. *Encontrar gratificación personal por el trabajo realizado* constituye problema principal para 2 de cada 10 maestros, y secundario para 4 de cada 10. *Dispensar las calificaciones con justicia*, es decir, realizar con equidad el rol de evaluador, tampoco parece preocupar al magisterio en el grado que *cabía* esperar; y, posiblemente, ello se deba a la fluctuación de *criterios* mantenida por los sucesivos responsables de la administración educativa al respecto. *Tener que planificar diariamente la tarea* no arredra demasiado a los maestros, por lo que es presumible que tal cometido se realice con menor grado de intensidad o de *rigor* del que se alude por el propio profesorado. Por último, *la coordinación con otros compañeros* se viene realizando más dentro de lo que supone el plano de la relación profesional frecuente que desde una perspectiva técnico-organizativa.

En conexión **íntima** con lo expuesto, estana la referencia a los medios o instancias que los maestros utilizan para resolver las dificultades técnicas que les surgen en el trabajo (P. 31). A mucha distancia del resto de las medidas que suelen tomarse, **se** sitúan, en primer lugar, el **tratar tales dificultades con los compañeros** (ocho de cada 10) e, inmediatamente después, **consultar la bibliografía adecuada** (en proporción similar). A la hora de acudir a órganos colectivos, las preferencias se orientan hacia el claustro (1 de cada 4) en detrimento de equipos y departamentos que, aunque formalmente deberían constituir un mejor soporte técnico, gozan todavía de una implantación reducida y de escaso rodaje en los centros de EGB y, sobre todo, en el medio rural. Prueba de que las relaciones con la familia son poco intensas (**debido** quizá a los recelos y pugna de competencias a que ya hemos aludido anteriormente) es el significativo 12% de maestros que considera oportuno **comentar tales dificultades con los padres**. Por lo que respecta a la **inspección** (el 11% dice consultada en estos casos) y a pesar de tener atribuida legalmente competencias asesoras, **se** halla actualmente muy desviada del ejercicio de tal cometido. La confianza en el equipo directivo y, sobre todo, en los departamentos aumenta paralelamente con el tamaño de las poblaciones.

Entre todos los roles, funciones o cometidos asignados al profesorado básico, es su condición de tutores la que ha adquirido mayor notoriedad en los últimos años. La **tutoría se** ha convertido en el rol más emblemático de los maestros, aunque la función no **se** halle suficientemente desarrollada y, en consecuencia, existan problemas para que pueda ser debidamente asumida por los maestros. Unas veces, se invoca que el excesivo número de alumnos a tutelar (normalmente a un tutor le corresponde un grupo-clase) impide cualquier acción del maestro que vaya más allá de la mera **impartición** de la clase y, en su caso, proporcionar alguna explicación al alumno (o a su familia) acerca de las calificaciones. Otras, se argumenta que la función **tutorial** presenta cometidos específicos que requieren el uso de técnicas y conocimientos pertinentes que no siempre quedan al alcance del magisterio. Y otras, por fin, se expone lisa y llanamente que el maestro no dispone de tiempo para afrontar técnica y específicamente esta tarea.

No cabe duda de que el perfil del maestro-tutor resulta complejo. De una parte, se le asigna el conocimiento de las aptitudes o capacidad de los alumnos, de sus actitudes, motivaciones e intereses y, en cierto sentido también, de su personalidad y de las necesidades singulares que su oportuno desarrollo exige. Desde otro ángulo, se destaca su cometido de mediador entre el alumno y el *currículum*, haciendo de eslabón entre la enseñanza y el aprendizaje; también ha de mediar, en su caso, entre el alumno y el equipo de profesores que sobre él actúa, con un sentido integrador y coordinante de los diferentes estímulos escolares que convergen sobre un alumno concreto; y, por supuesto, es el responsable directo de la comunicación escuela-familia. Al tutor corresponde, asimismo, una especial responsabilidad en la evaluación y, más aún, en la promoción del alumno. Finalmente, es obligada referencia en las relaciones familiares-servicios **psicopedagógicos**. Todo este complejo perfil se complica todavía más si añadimos lo que se denomina *acción tutorial de grupo*, ya que el tutor no lo es sólo de todos y cada uno de los alumnos –lo cual es ya bastante– sino del grupo como tal, cometido que requiere el dominio de técnicas específicas.

La cosa no plantearía dificultades añadidas para el profesorado de los ciclos inicial y medio –siempre que contase con la *ratio*, el tiempo y el bagaje técnico adecuados, por cuanto se trata de maestros que pasan la totalidad de la jornada escolar con un mismo **grupo** de alumnos y, además, imparten globalmente todas las áreas del programa. Pero el problema es prácticamente inabordable, de acuerdo con la descripción realizada, en el caso de la segunda etapa, donde varios profesores inciden sobre varios grupos de alumnos, de modo parcial y muchas veces descoordinadamente. Así y para remediar, en parte, la carencia técnica que supone la desatención de las funciones del tutor en los centros, se habla insistentemente de la necesidad de organizar en ellos el *departamento de orientación*, o, en su defecto, el *departamento de acción tutorial*; aunque, de momento, lo único tangible al respecto ha sido la puesta en marcha de un programa experimental y muy restringido, por el que algunos centros dedicarán exclusivamente un profesor a estas tareas.

Ahora bien, ¿cómo conciben los propios profesores este rol? La información de que disponemos (P. 59) indica que se ha difun-

dido ampliamente esta nueva imagen profesional entre ellos: seis de cada diez encuestados estiman que la tutona es una *función que todo docente debe realizar*. Casi la mitad de los maestros reconoce, no obstante, la complejidad que entraña **así** como la exigencia de técnica y experiencia adecuadas. Cuatro de cada 10 ven en la acción **tutorial** un resorte imprescindible para realizar una verdadera individualización de la enseñanza. Una quinta parte muestra claramente su pesimismo y entiende que, en la actual EGB, la **tutoría** no puede llevarse a cabo de modo satisfactorio. Finalmente, 1 de cada 10, se manifiesta conforme con que la tutona es una función de difícil implantación en la EGB, posiblemente por causa de los inconvenientes descritos **anteriormente**. En definitiva, es este perfil del profesor-tutor el que, al menos desde un punto de vista ideal, tiene en la actualidad mayor arraigo en la profesión, integrando y resumiendo en él el amplio espectro de funciones reservadas al enseñante.

#### 4. Problemas escolares y actitudes profesionales

Además de los factores analizados en los apartados anteriores, todos ellos configuradores de la práctica docente, existen otros más concretos y que constituyen lo que podemos denominar el ámbito de la **microprofesión**: temas y problemas inmediatos que deben resolverse en el quehacer **diario**, y que, en ocasiones, dibujan con mayor nitidez el estado real del oficio. Veamos algunos de ellos.

La disciplina escolar y sus consecuencias.— Los estudios sobre el malestar docente (P. **Ranjard**, 1984; M. **Esteve**, 1988) **suelen** coincidir en que un factor clave para la explicación de tal estado procede del aumento y agudización de las contradicciones y conflictos entre los que se desenvuelve la tarea docente. El maestro, como ya se ha señalado a lo largo de esta investigación, es un profesional obligado a practicar su oficio dentro de un panorama bastante **contradictorio**. Por otra parte, el contexto escolar se muestra inseguro a la hora de enfrentar y canalizar el pluralismo que lo define. Las continuas referencias alusivas a la necesidad de replantearse los objetivos de la **enseñanza** y los fines de la educación no pasan de ser, en muchos casos, sino pretensiones de "huir hacia delante",

ignorando el pluralismo social que comporta el contraste y la apuesta por distintos y alejados modelos de escuela, educación y sociedad. De aquí que, sea cual fuere la opción por la que pueda inclinarse un profesor o centro concreto, siempre será posible una contestación interna y, por supuesto, externa a los mismos. No es raro, pues, que algunos profesores, tanto veteranos como de reciente ingreso, ante ese complejo panorama, añoren los "felices tiempos" de los uniformes, las "filas" y los niños "educados"; en suma, añoran una escuela en la que existía una mayor disciplina, al menos externa. De otra parte, es frecuente que la opinión pública aborde con cierta reiteración (aunque no siempre con ópticas convergentes) esta cuestión.

Mas ¿qué piensan los maestros? Según ellos (P. 55), la disciplina es una dimensión de la vida escolar que les preocupa. Si agrupamos los porcentajes de quienes se sienten *muy preocupados* (26,5%) y *bastante preocupados* (47,2%), comprobamos que las tres cuartas partes manifiestan un claro estado de inquietud por la disciplina. Tan sólo a una cuarta parte le produce *un poco* de preocupación, y es insignificante el grupo de los despreocupados. Preocupación que resulta ligeramente superior en las mujeres y bastante más manifiesta en los maestros de mas edad.

En íntima relación con la disciplina está el sistema sancionador. Aquí y a pesar de que ello suponga una fuerte simplificación, solamente vamos a referirnos al tema *castigos* y dentro de ellos a los denominados "de tipo físico" (P. 56). En primer lugar, resalta que sean bastante menos de la mitad de los encuestados (concretamente el 43,8%) los que piensen que tales castigos *se deben eliminar de modo absoluto*. Otro importante sector (3 de cada 10) es partidario de que *se reduzcan a un mínimo excepcional*. Pero el verdadero problema está en acordar qué ha de entenderse por "excepcional": si el tamaño o importancia de la acción a castigar, si la frecuencia o reiteración de la misma...; amén de otros senos interrogantes acerca de quién es el encargado de determinar el grado de excepcionalidad para cada caso y circunstancia. Tampoco resulta irrelevante la proporción de maestros (12,7%) que optan por usar *de ellos con discreción y de forma moderada*; junto a otros que, en menor proporción, sostienen su conveniencia *para determinadas faltas, para determinados alumnos*, o considera lícito *usar de ellos si los padres lo autorizan*. En resumen, un 55% de los maestros en-



cuentra justificación a los castigos físicos, en determinadas circunstancias y por diversas razones; lo que parece situarnos bastante lejos de su abolición real. Por sexos, las mujeres son más partidarias de su abolición absoluta que los hombres. Por edades, los más jóvenes son quienes se muestran más proclives a su eliminación. Y, por lo que respecta al medio social donde se ejerce, el magisterio rural se muestra menos partidario de su eliminación absoluta que el urbano, quizá como consecuencia del mayor nivel de cultura cívica presente en estos últimos hábitats.

**La coeducación.**— En términos generales, la coeducación (implantada obligatoriamente en el sector público de la EGB después de la Ley 14/1970 y prácticamente extendida a todo el sistema educativo en el momento actual) presenta un panorama de absoluta *normalización*. Si, en el transcurso que media desde la mencionada fecha hasta hoy, se han producido hechos noticiables en relación con este asunto, no se ha debido tanto a las posibles consecuencias derivables de tal modo de educar, cuanto a conductas improcedentes que tienen su referencia adecuada dentro del sesgo, del fanatismo y/o de la imprudencia con que algunos directivos de centro, profesores o padres hayan podido actuar.

Por lo que al magisterio se refiere (P. 63), la opinión es prácticamente unánime acerca de que *niños y niñas han de recibir en la escuela la misma educación*. No existen diferencias significativas por razón del sexo o del lugar de ejercicio de los maestros, aunque sí se aprecia un ligero incremento con la edad de lo que podríamos llamar posturas "matizadas", tales como que *niñas y niños han de estudiar lo mismo, pero con un método distinto*, o que *niños y niñas estudien lo mismo y con el mismo método, pero en clases distintas* (opinión esta que alcanza más de un 5% entre maestros mayores de 50 años).

A fin de indagar un poco sobre posibles diferencias en el aprendizaje que pudieran tener que ver con el sexo de los alumnos, hemos pedido a los maestros una valoración comparada acerca de los rendimientos promedio obtenidos por chicos y chicas (P. 62). En principio, hay una mayoría (56,7%) que no aprecia diferencias y considera similar el rendimiento escolar alcanzado por unos y otras. Pero, si observamos que 4 de cada 10 maestros considera que el rendimiento de las chicas es mayor, frente al exiguo porcen-

taje (2,1%) de los que apuestan por los varones, parece obvio que la ventaja, caso de darse, corresponde al sexo femenino. Algunas matizaciones evidencian que las maestras se inclinan en mayor grado hacia la postura de rendimientos semejantes, en tanto que los maestros subrayan, relativamente, más el aspecto diferencial entre ambos rendimientos. Asimismo, parece que el magisterio del medio rural aprecia **ligeramente** más que el del medio urbano una diferencia a favor de las mujeres. De otra parte, es revelador que los maestros de más edad son quienes, en comparación con sus colegas más jóvenes, estiman un rendimiento superior en los varones.

**Los deberes o tareas a realizar en casa.**— Quizá sea éste uno de los temas más tópicos y recurrentes de la dinámica interna de los centros y, quizá también, sea uno de esos asuntos a los que mejor conviene la calificación de "círculo vicioso". Los maestros suelen justificarse con argumentos tales como la extensión de los programas, el hecho de que los colegios privados lo "hayan venido haciendo" y de ahí se haya derivado su mayor prestigio, e incluso manifiestan que, en muchas ocasiones, son los propios padres quienes demandan esas tareas para casa. Por su parte, los padres también **diversifican** su opinión de acuerdo con su nivel cultural y las diferentes expectativas académicas que proyectan para sus hijos. Y la Administración, si bien en un plano formal asume criterios restrictivos, en la práctica suele desentenderse del problema.

¿Cómo enfocan padres y maestros el tema de los "deberes"? Unos y otros (F. 11 y P. 60), se inclinan mayoritariamente porque las tareas para casa *sólo se propongan a los niños que lo necesiten*. No obstante, una cuarta parte de los padres es partidaria de que *se propongan a todos los niños sin distinción* frente a una menor **aceptación** (1 de cada 10) de esa postura por parte de los maestros. Una plausible explicación de la opinión de los padres puede hallarse en que las "clases particulares" y su correlato externo de mayor profusión de "deberes" marcaron, en el medio rural y a través de esos signos ostensibles de prestigio y distinción social, el dualismo entre la enseñanza para pobres —sin apenas exigencias— y la enseñanza para ricos. Maestros y padres coinciden en rechazar de modo claro lo que, en terminología didáctica, se denomina **proacción**, es decir, la propuesta de "otro tipo de tareas" a los más capaces en **fun-**

ción, precisamente, de esa mayor capacidad. En general, los maestros matizan más las diferentes circunstancias a considerar, mientras los padres agrupan sus opiniones de acuerdo con planteamientos más sencillos y radicales. Así, por ejemplo, los padres (12%) sustentan una opinión más drástica que los maestros (5%) a la hora de elegir, sin rodeos, la eliminación absoluta de las tareas para casa. Los maestros alcanzan una mayor proporción relativa en torno a las alternativas más moderadas.

Por edades, los profesores más viejos y los más jóvenes coinciden en cuanto que resultan, comparados con los otros segmentos de edad, los más partidarios de la eliminación absoluta de deberes para casa; mientras crece con la edad la tendencia proclive a que se propongan a todos los alumnos sin distinción. Tendencia, ésta última, que también se incrementa del campo a la ciudad, posiblemente debido a la mayor presión que han de soportar los maestros urbanos a causa de los mayores niveles de aspiración familiar de logro escolar para sus hijos.

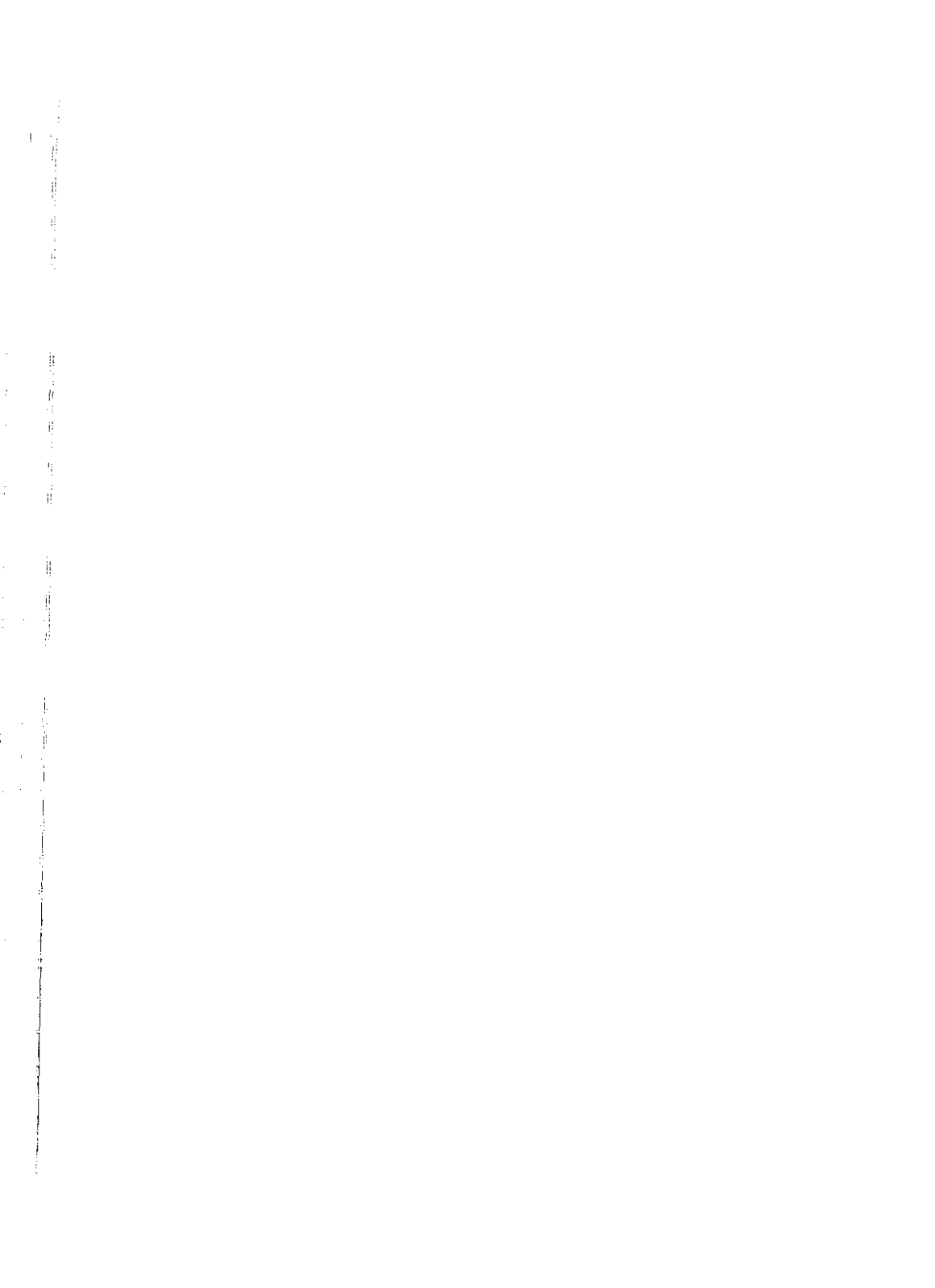
**La enseñanza de la religión.**— Con independencia de cuál pueda ser la postura confesional mantenida por los maestros en su vida privada (y que expusimos en el capítulo IV), tienen todos ellos una actitud muy definida sobre a quien corresponde la responsabilidad de la enseñanza de la religión (P. 101): en primer lugar a la Iglesia, después a la familia. prácticamente es irrelevante el conjunto de maestros que asume para la escuela tal competencia. Las maestras se inclinan algo más por señalar a la familia, mientras que los varones consideran, en mayor grado, a la Iglesia como el ámbito más apropiado para la enseñanza religiosa. Por otra parte, la atribución de esta tarea a la Iglesia encuentra menos partidarios, relativamente hablando, entre los maestros de poblaciones menos rurales, mientras crece aquí la proporción de quienes la consideran más propia de la familia. Los maestros de edad intermedia circunscriben este cometido en mayor grado dentro del ámbito de la Iglesia, diferenciándose así de los más viejos y de los más jóvenes que vuelven a coincidir en su apreciación más inclinada a que sea la familia la instancia más responsable del asunto.

Por su parte, los padres (F. 33) expresan un rechazo casi absoluto a la enseñanza de la religión en la escuela (5,34%). En mayor proporción que los maestros, los padres asignan esta responsa-

bilidad a la Iglesia (6 de cada 10 padres), quizá por la gran tradición de la catequesis **parroquial** en los pueblos españoles hasta hace unos años. Poco más de la cuarta parte de los padres estima que la enseñanza de la religión sea competencia familiar, frente a casi la mitad de los maestros que opina en este mismo sentido. Naturalmente, aquí cabría distinguir entre enseñanza de la **materia** o **área** y formación en las prácticas y hábitos religiosos. Por último, los padres parecen entender, en mayor grado que los maestros @ortencialmente **cuadruplican** a éstos), que la escuela pueda tener responsabilidad en el asunto.

**Escuela e ideologías políticas.**— La función que ha de asumir la escuela en la transmisión de ideologías políticas es un tema que tiene un alto grado de disenso entre los maestros. La ligera diferencia entre los partidarios de que la escuela se inhiba de informar sobre este asunto (**51,4%**) y quienes opinan que debe entrar en la cuestión (**46,3%**), restringe casi absolutamente la posibilidad de concluir en algo más que lo que el propio dato implica: *indefinición*. Los hombres son bastante más partidarios que las mujeres de que la escuela intervenga; lo que lleva a sugerir como hipótesis que las maestras, al identificarse más con la imagen tradicional de la escuela, la otorgan un carácter políticamente más neutral que los hombres. También resulta significativa la tendencia que se aprecia en razón de la edad y según la cual los más viejos se inclinan en menor medida que los jóvenes porque la escuela informe acerca de contenidos políticos.

Por último, conviene resaltar una propiedad que suele darse más en el magisterio rural que en otras profesiones, cual es **simultanear** el oficio con actividades político-sindicales. La respuesta de los padres (F. 35) es que, con excepción de ser concejal, el resto de actividades (alcalde, líder político, líder sindical) es considerado como inconveniente. El mayor rechazo de los padres **recae** sobre los maestros que pudiera ser líderes locales de un partido político, revelando **así** que el mundo rural sigue mirando con desconfianza la labor de los políticos y recela de la "política de partido" que, inevitablemente, conduce a enfrentamientos personales y familiares. La función del maestro se sigue viendo alejada de cualquier sospecha de indoctrinación política.



## BIBLIOGRAFIA

- ABBERCROMBIE, N., HILL, S. y TURNER, B.S.: *La resis de la ideologia dominante*. Siglo **XXI**, Madrid, 1987.
- BATANAZ PALOMARES, L.: *La educación española en la crisis de fin de siglo. Los Congresos Pedagógicos del siglo XIX*, Diputación Provincial de Córdoba, 1982.
- BELL, D.: *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza, Madnd, 1977.
- BLAU, P.: *Intercambio poder en la vida social*, Hora, Barcelona, 1983.
- BONAFIN, O.: *La scuola rurale*, La Scuola Editrice, Brescia, 1953.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C.: *Los estudiantes y la culrura*, Labor, Barcelona, 1966.
- BREMBECK, C.S.: *El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales*, Paidós, Buenos Aires, 1976.
- CARABAÑA, J.: "¿Tiene la Escuela Rural que formar alumnos rurales?" *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 18, Junio 1985.
- CARMENA, J., REGIDOR, J.G.: *La escuela en el medio rural*, MEC, Madrid, 1984.
- CONDE, F.: *Las relaciones personales y familiares de los jóvenes*. Publicaciones de Juventud y Sociedad, Barcelona, 1985.
- COSTA, J.: *Maestro, escuela y patria. (Notas pedagógicas)*, Madrid, 1916.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA, "El profesor, ese desconocido", núm. 161, julio-agosto 1988.
- DAHRENWRF, R.: *Oportunidades vitales*, Espasa-Calpe, Madnd, 1983.
- DIAZ, L.: "La escuela en la sociedad rural. ¿Son hostiles los campesinos a la cultura?", *Cuadernos para el dialogo*, Extra **XXXIV**, abril 1973.
- DURKHEIM, E.: *La educación moral*, Schapire, Buenos Aires, 1972.
- Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid, 1982.
- ELIAS, N.: *El proceso de lo civilización*, FCE, Madrid, 1988.
- ELLIOT, P.: *Sociología de las profesiones*, Tecnos, Madrid, 1975.

- ENA, G.: Sociología del profesorado de EGB y *BUP* en Aragón, FIES, Madrid, 1980, mimeo.
- "Los profesores de Aragón", *Andalán*, núm. 363, 1-15 septiembre 1982.
- ESTEVE, J.M.: *El* malestar docente, Laia, Barcelona, 1987.
- ETZIONI, A. (ed): *The Semi-Professions and their Organization*, Free Press, New York, 1969.
- FAURE, E. y otros: *Aprender a ser*, Alianza, Madrid, 1973.
- FERNANDEZ ENGUITA, M.: *La* escuela a examen, Eudema, Madrid, 1990.
- FINKIELKRAUT, A.: *La* derrota del pensamiento. Anagrama, Barcelona, 1987.
- FOESSA: Informe sociológico sobre el cambio social en *España 1975-1983*, Euramérica, Madrid, 1983.
- FULLER, F.F.: "Concerns of Teachers: A Developmental Conception", *American Educational Research Journal*, vol. 6, núm. 2, 1969.
- GARCIA HOZ, V.: Sobre el maestro y la educación, CSIC, Madrid, 1944.
- GARCIA DE LEON, M. V.: "Maestras de ayer y hoy", *El País*, 3 de mayo 1988.
- GASPARINI, A.: "Scuola e famiglia rurale. Il caso dell'abandono prematuro della scuola dell'obbligo", *Orientamenti* Peahgogici, núm. 2, 1980.
- GIL CALVO, E. y MENDENDEZ VERGARA, E.: *Ocio y prácticas* culturales de los jóvenes, Publicaciones de Juventud y Sociedad, Barcelona, 1985.
- GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M.: *La formación del profesorado de EGB*, Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid 1980.
- GINER DE LOS RIOS, F.: *Ensayos*, Alianza, Madrid, 1969.
- WBLE, N.M. y PORTER, J.F.: *L'évolution du rôle du maitre. Perspectives internationales*, Unesco, Paris, 1977.
- WFFMAN, E.: *Ritual de la interacción*, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- GOMEZ BARNUSELL, A.: *El magisterio como profesión*, Ariel, Barcelona, 1972.
- GRAMSCI, A.: "La formación de los intelectuales", *Antología, Siglo XXI*, Madrid, 1974, pp. 388 ss.
- WULDNER, A.W.: *La dialéctica de la ideología y la tecnología*, Alianza, Madrid 1978.
- GONZALEZ, J.J., DE LUCAS, A. y ORTI, A.: *Sociedad rural y juventud campesina*, Ministerio de Agricultura, Madrid 1985a.
- "La juventud rural en la sociedad española", *Revista de Estudios de juventud*, núm. 18, 1985b.
- GRANDE, M.: "¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural", *Cuadernos de Peahgogía*, núm. 114, 1984.

- GUZMAN, M. DE: *Cómo se han formado los maestros (1871-1971)*, Barcelona, 1973.
- HABERMAS, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, Madrid, 1987, 2 vols.
- INE: *Estadística de la enseñanza en España*, varios años.
- LASCH, C.: *Refugio en un mundo despiadado. La familia: ¿Santuario o institución mediada?*, Gedisa, Barcelona, 1984.
- LAUGLO, J.: "Rural primary school teachers as potential community leaders", *Comparative Education*, vol. 3. núm. 3, 1982.
- LIEBERMAN, M.: *Education as a profession*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1956.
- LERENA, C.: "El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España", *Sistema*, núm. 50-51, 1982.
- LORTIE, D.C.: *School teacher. A sociological study*. The University of Chicago Press, 1975.
- MAILLO, A.: *La inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones*, Escuela Española, Madrid, 1967.
- MALASSIS, L.: *Ruralité*, Education, *Développement*, Unesco, Paris, 1975.
- MARAVALL, J.M<sup>º</sup>.: *La reforma de la enseñanza*, Laia, Barcelona, 1984.
- MASJOAN, J.M.: *Els mestres de Catalunya*, Nova Terra, Barcelona, 1974.
- MEDIO, D.: *Diario de una maestra*, Destino, Barcelona.
- MILLS, C.W.: *White-Collar*, Aguilar, Madrid, 1973.
- MUEL-DREYFUS, F.: *Le métier d'éducateur*, Minuit, Paris, 1982.
- OIT: *Emploi et conditions de travail des enseignants*, Gèneve, 1981.
- ORTEGA, F.: "Educación y desarrollo capitalista en España (1959-74)", *Cuadernos de realidades Sociales*, núm. 14-15, 1979.
- "Un pasado sin gloria: La profesión de maestro", *Revista de Educación*, núm. 284, 1987.
- "La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas", *Revista de Occidente*, núm. 97 junio 1989.
- "La indefinición de la profesión docente", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 186, noviembre 1990a.
- Las contradicciones sociales de la modernización*, Edersa, Madrid, 1990b.
- ORTEGA, F., GONZALEZ, E., GUERRERO, A. y SANCHEZ, M<sup>º</sup>. E. (comps.): *Manual de Sociología de la Educación*. Visor, Madrid, 1989b.
- ORTI, A.: *Actitudes del campesinado ante el trabajo y la educación*, Alef, Madrid, 1975, mimeo.
- PARKIN, F.: *Orden político y desigualdades de clase*. Debate, Madrid, 1978.
- Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique*, Tavistock Publications, London, 1979., (Trad. espa. Espasa-Calpe, 1984).



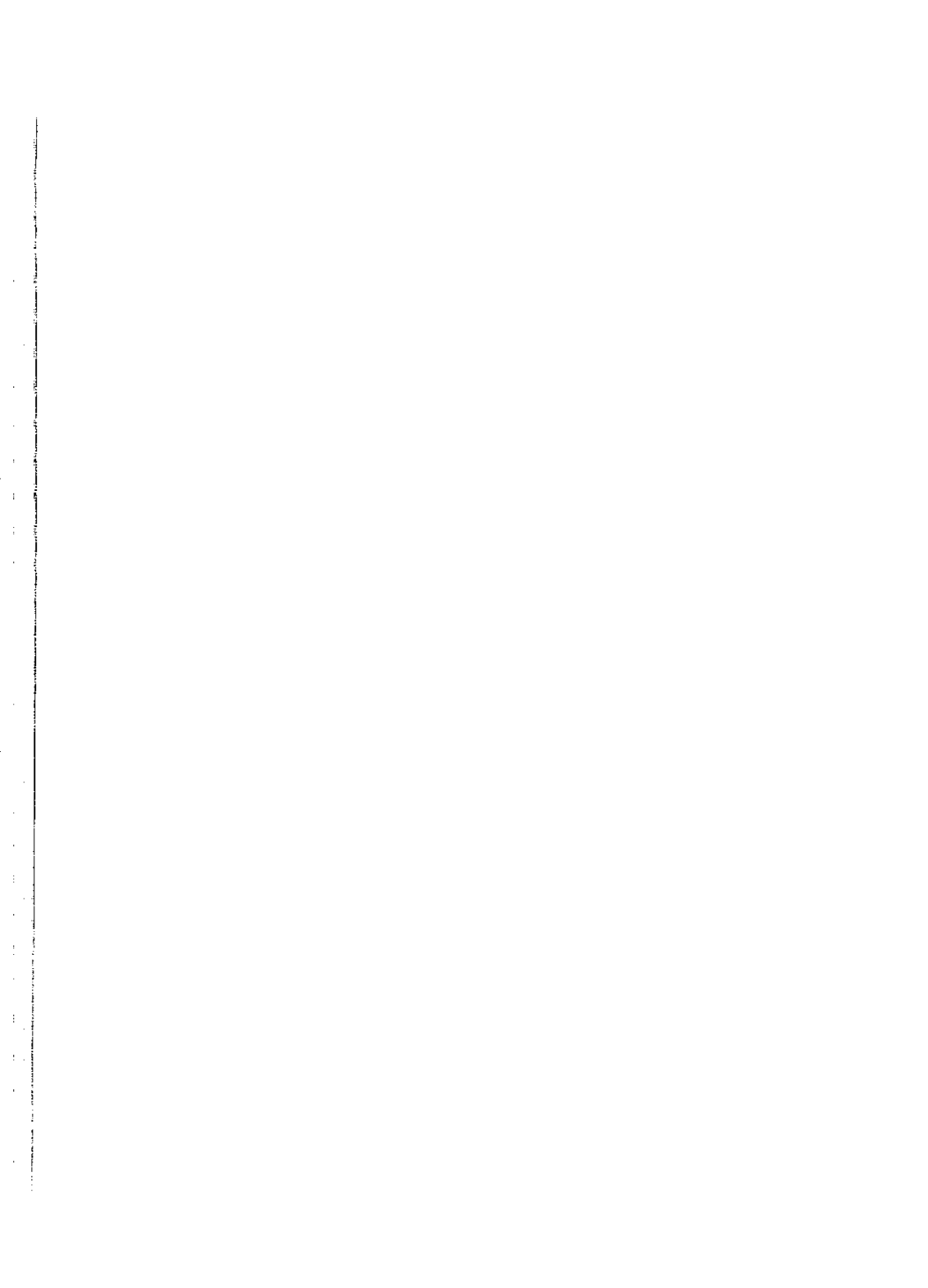
- PEREZ DIAZ, V.: *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*, Seminarios y Ediciones, Madrid, 1972.
- Pueblos y clases sociales en el campo español*, Siglo XXI, Madrid, 1974.
- El retorno de la sociedad civil*, IEE, Madrid, 1987.
- PETERSON, W.A.: "Age, Teachers role, and the Institutional Setting", en la obra colectiva *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974, cap. IV.
- PETRACCHI, C.: *Il maestro nella scuola e nella società d'oggi*, La Scuola Editrice, Brescia, 1976.
- PULLIAS, E.V. y YOUNG, J.A.: *A teacher is many things...*, Indiana University Press, 1968.
- QUERRIEN, A.: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979.
- RANJARD, P.: *Les enseignants persécutés*, R. Jauze, Paris, 1984
- REVISTA DE EDUCACION*: núm. 277, mayo-agosto, 1985.
- REIS: *Datos de opinión*, núm. 41, enero-marzo 1988, separata.
- RIBOLZI, L.: "La situazione della donna nel sistema scolastico italiano", *Studi di Sociologia*, Milano, 1977.
- RIESMAN, D. y otros: *La muchedumbre solitaria*. Paidós, Buenos Aires, 1971.
- RODMAN, H.: "The lower class value stretch", *Social Forces*. December, 1963.
- RODRIGUEZ GUERRA, J.: *La educación en una estrategia de cambio social. Analisis & un caso histórico - El PSOE (1879-1918)*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, 1986.
- SALVADOR ARTIGA, J.: *La senda. (Consejos a un maestro nacional)*, Dalmau Carles Pla, Gerona, 1922.
- SANCHEZ HORCAJO, J.J.: "Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla y León", *Educación y Sociedad*, núm. 3, 1985.
- SHAVELSON, R. y STERN, P.: "Research on teachers pedagogical thoughts, judgments decisions and behavior", *Review of Educational Research*. vol. 51, núm. 4, 1981.
- SUBIRATS, M.: "La escuela rural en algunas comarcas catalanas: Estructura, efectos y posibles formas de evolución", en la obra colectiva *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, 1983a.
- L'escola rural a Catalunya*, Edicions 62, Barcelona, 1983 b.
- TURIN, I.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguillar, Madrid, 1967.

*UNESCO: Statistical Yearbook, Paris, 1987.*

VARELA, J. y ORTEGA, F.: *El aprendizaje de maestro*. MEC, Madrid, 1984.

VARIOS: *Investigación prospectiva sobre el profesorado*, ICE de la Universidad de Oviedo, 1973.

WEBER, M.: *Economía y Sociedad*, FCE, México, 1969, 2 vols.



# METODOLOGIA

## I. Encuesta a profesores de EGB

### 1. Universo y muestra

De acuerdo con los objetivos de este estudio (tal y como quedaron reflejados en el Proyecto inicial) el universo estaba integrado por todos los profesores de EGB en activo en centros públicos de todas las provincias de Castilla-La Mancha. Este universo lo constituían en el curso escolar 1984-85 (último del que se tenían datos fiables al realizar la investigación) un total de 8.889 personas.

**Elección de empresa y de sistema de encuesta:** A fin de llevar a cabo el trabajo de campo fue elegida la empresa *Invéntica/70* (en **razón** de su conocimiento de la realidad escolar rural, de la que había efectuado algún trabajo previo). Con ella se discutieron las características metodológicas de la investigación: Se descartó el sistema de encuesta por medio de entrevista, dado el elevado coste de la misma. Se optó por la encuesta *postal*, que además de su mayor accesibilidad económica permitía incrementar cuantitativa y representativamente la muestra.

**Tamaño de la muestra:** La hipótesis de partida establecía obtener una muestra para  $p = 50$  por 100, con un margen de confianza del 96,5 por 100 y un margen de error  $\pm 3\%$ , de 1.000 sujetos. Las variables a tener en cuenta en la confección de la muestra debían ser la provincia y el estrato de población (dividido en tres niveles: hasta 5.000 habitantes, de 5.001 a 25.000 y más de 25.000). Se pretendía con ello la representación proporcional de cada provincia y

otorgar un mayor peso a los núcleos estrictamente rurales –si bien la región castellana-manchega es, en su conjunto, notablemente rural–, pero sin olvidar la gradación mal-urbano, que **permitiría** una mejor diferenciación comparativa del profesorado radicado en los medios más rurales. En consecuencia, a cada uno de los estratos se le asignó una distinta representación cuantitativa: El 70 por 100 a los núcleos más pequeños, el 20 por 100 a los intermedios y el 10 por 100 a los mayores

A partir de estos criterios y basándonos en los datos censales de los *Mapas escolares* del curso 1984-85 editados por el MEC, se elaboró la siguiente muestra teórica mínima:

Tamaño de la muestra teórica

Provincias	Estratos de población		
	Hasta 5.000	De 5.001 a 25.000	Más de 25.000
Albacete	150	44	23
Ciudad Real	118	81	31
Cuenca	133	16	8
Guadalajara	70	10	13
Toledo	229	49	25
<b>Total</b>	<b>700</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

**Nota:** Los sujetos que en cada provincia corresponden al respectivo estrato, se han calculado a partir del porcentaje que la población de maestros por provincia y estrato representa en el total regional para cada estrato.

Ahora bien, al tratarse de una encuesta postal, era preciso asegurarse un grado de respuestas suficiente para alcanzar los márgenes establecidos en la muestra teórica. En la hipótesis más desfavorable (un 20 por 100 de respuestas) se hacía necesario **multiplicar por cinco** el tamaño de la muestra teórica a la hora de cuantificar el número de cuestionarios a enviar. De este modo, con los reajustes introducidos durante el trabajo de campo (como consecuencia de los cambios habidos en el universo entre el curso 1984-85 y el mo-

mento de aplicación de la encuesta), la *muestra real a enviar* quedó como sigue:

**Muestra real**  
**(Cuestionarios a enviar)**

Provincias	Total parcial	Estratos de población		
		5.000	5.001-25.000	Más de 25.000
Albacete	1.096	755	222	119
Ciudad Real	1.176	584	426	166
Cuenca	794	668	84	42
Guadalajara	481	350	66	65
Toledo	1.523	1.145	253	125
<b>Total</b>	<b>5.070</b>	<b>3.502</b>	<b>1.051</b>	<b>517</b>

Unidades muestrales, puntos de muestreo y selección de los elementos de la muestra: A los efectos de este estudio, se entiende por "unidad muestral" el conjunto de profesores que integran la plantilla de un colegio público de EGB. El "punto de muestreo" denota las localidades seleccionadas para el envío de cuestionarios. El **cri-****terio** que se siguió para la selección de los elementos muestrales fue el siguiente: En cada provincia se **repartieron**, proporcionalmente al número de maestros de cada una de sus zonas escolares (tal y como las define el MEC en los citados *Mapas escolares*), los cuestionarios que correspondían según cada estrato de población. Después, en cada zona y según el estrato, se elegían al azar los puntos de muestreo y, en cada uno de ellos, se designaban como unidades muestrales todos los colegios públicos de EGB. Se obtuvo así una muestra notablemente dispersa y representativa de la diversidad sociogeográfica del mundo rural castellano-mancheño. En la tabla que sigue puede comprobarse este extremo.

**Muestra real**  
(Puntos y unidades de muestreo)

Provincias	Puntos de muestreo	Unidades maestras
Albacete	89	134
Ciudad Real	97	117
Cuenca	124	126
Guadalajara	96	103
Toledo	163	180
<b>Total</b>	<b>569</b>	<b>660</b>

## 2. Cuestionario (Q.P.)

Previa y paralelamente al proceso descrito en el precedente apartado, los investigadores procedieron a la elaboración del cuestionario que tendna que aplicarse a la muestra.

**Variables, indicadores y borrador del Q.P.:** Conforme a las diversas variables barajadas en las hipótesis, **se** elaboró un elenco de indicadores que sirvió de base inicial para la redacción de un proyecto de cuestionario. Este proyecto se contrastó en un **grupo** de discusión con profesores de EGB de Quintanar de la Orden (VER infra, apartado III). Con las sugerencias, correcciones y añadidos fruto de esta reunión se pasó a elaborar una primera versión del cuestionario.

**Pre-test:** En enero de 1987, con una muestra estratégica de maestros **rurales** de la provincia de Toledo, se **llevó** a cabo la aplicación de esta primera versión del Q.P. Las respuestas se **tabularon**, se cerraron preguntas abiertas y **se** corrigieron errores. Todo ello sirvió para una segunda y definitiva redacción del Q.P. (al que también se habían incorporado las sugerencias propuestas por algunos sociólogos que habían revisado la primera versión).

**Edición del Q.P.:** La redacción definitiva del Q.P. fue precodificada y editada por *Invéntica/70*, según el modelo del Anexo I. La tirada fue de 6.000 ejemplares, y cada cuestionario iba numerado a fin de poder controlar el ulterior trabajo de campo y establecer la correspondencia entre la muestra enviada y la obtenida.

### 3. Trabajo de campo

Esta fase fue realizada en su totalidad por *Invéntica/70*, a lo largo de los meses de marzo y abril de 1987. Una vez confeccionada la muestra, seleccionados sus elementos y editado el Q.P., se siguió el proceso siguiente:

- Recopilación de datos sobre los directores de los colegios públicos seleccionados: Nombre, dirección y teléfono. Para ello se **recurrió** a los Mapas escolares, a las respectivas direcciones provinciales del MEC (dos de los cuales no respondieron), a algunos ayuntamientos y a las guías telefónicas correspondientes. Se confeccionó un listado con el nombre de cada colegio, su dirección, número de profesores, nombre del director y teléfono (sólo el 50 por 100 de los colegios de la muestra disponían de él).
- Edición y envío de una carta a cada uno de los directores del listado anterior, en la que se explicaban los objetivos del estudio y se **pedía** la colaboración del director escolar en el reparto a todos los profesores del centro de los cuestionarios que recibiría más tarde. Además, en la carta se facilitaba una dirección postal y un teléfono para que, en caso de duda, pudiesen ponerse en contacto (director y maestros) con los responsables del trabajo de campo.
- Envío de un paquete postal a cada uno de los directores de la muestra, con el contenido siguiente para cada profesor: Un Q.P., una carta explicativa y un sobre (modelo "a franquear en destino") para que cada profesor pudiera devolver el cuestionario cumplimentado. A **fin** de recoger estos sobres, se contrataron los servicios de un "Mailing" para el mes de abril.



- Contactos telefónicos con los directores de la muestra que disponían de teléfono. Un listado de aquéllos permitía controlar el número de llamadas, la hora, el día, la persona, la recepción de paquetes, la distribución de Q.P. y cualquier problema que surgiera.
- Recogida periódica de los cuestionarios devueltos y recibidos en el "Mailing". Un listado que contenía las variables y datos muestrales posibilitaba controlar la proporción de respuestas en función de la muestra real enviada, con lo que resultaba factible corregir, mediante las oportunas llamadas telefónicas, los desequilibrios muestrales que fueran produciéndose.
- En fin, cerrado el plazo de recepción de cuestionarios, pudo constatarse que el porcentaje de respuestas superó ampliamente el 20 por 100 previsto, como refleja la tabla siguiente:

**Porcentaje de respuestas**  
(Sobre la muestra real enviada)

Provincias	Estratos de población		
	5.000	5.001 - 25.000	Más de 25.000
Albacete	47.4	24.7	29.4
Ciudad Real	49.3	36.4	33.7
Cuenca	50.0	47.6	28.6
Guadalajara	49.1	22.7	36.9
Toledo	42.1	41.5	22.4

**Nota:** El total de cuestionarios recibidos y depurados fue de 2.162, que representan el 42,6 por 100 de las enviadas.

#### 4. Muestra real obtenida

Una vez depurados los cuestionarios, se obtuvo la siguiente muestra real (con un nivel de confianza del 99,7% y un margen

de error de  $\pm 3\%$ , lo que ha superado los objetivos inicialmente fijados):

Provincias	Total parcial	Estratos de población		
		5.000	5.011 - 25.000	Más de 25.000
Albacete	448	358	55	35
Ciudad Real	499	288	155	56
Cuenca	386	334	40	12
Guadalajara	211	172	15	24
Toledo	616	483	105	28
NC	2	2	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>21.63</b> (24% del universo)	<b>1.637</b> (76% muestral)	<b>370</b> (17% muestral)	<b>155</b> (7% muestral)

Dos datos conviene resaltar de esta muestra: Primero, su alto grado de proporcionalidad sobre el universo. Segundo, una elevación (en seis puntos) del porcentaje correspondiente al estrato más rural sobre la muestra **teórica**. Se ha preferido conservar esta **distribución** porque, manteniendo la gradación rural-urbano propuesta, adquiere un mayor peso la variable rural, que es precisamente la que de modo prioritario trata de investigar este estudio.

## 5. Tabulación y explotación informática de la encuesta

Esta fase fue realizada por la empresa UNITEC/ODEC en el mes de julio de 1987, previa presentación del plan de explotación elaborado por los investigadores. (Esta demora entre la finalización del trabajo de campo y el tratamiento **informático** de los cuestionarios se debió a retrasos y trabas en la gestión administrativa de los fondos económicos por parte de la Universidad Complutense). El resultado de esta parte del trabajo es el que recogen las tablas del Anexo II.

## II. Encuesta a padres de alumnos

### 1. Universo y muestra

El carácter complementario de esta encuesta hizo que se plantease de modo diferente al de la dirigida a profesores. Así, si bien el universo eran todos los padres que residiendo en **Castilla-La Mancha** tuviesen **algún** hijo cursando EGB, se procedió a reducir el mismo a todos aquellos *padres que formasen parte de los consejos escolares* de los colegios seleccionados como unidades muestrales en la encuesta a profesores. De este modo, resultaba **factible** confeccionar una *muestra estratégica*, ya que se sabían ahora los puntos y unidades muestrales, así como el número total de sujetos que formaban parte del universo restringido (el número de padres presente en los consejos oscila entre 3 ó 5, según el número de profesores de cada centro).

Puesto que el objetivo de esta encuesta estribaba en recabar información de los padres sobre aspectos, entre otros, de la realidad social cotidiana de los maestros, se descartó el estrato de población de más de 25.000 habitantes, por considerar que en él es donde resulta más improbable la interacción y el conocimiento extraescolares de padres y maestros. Por tanto, los puntos de muestra seleccionados estaban todos situados en habitats no superiores a 25.000 habitantes. Por lo demás, en cada punto de **muestreo** sólo se **tendría** en cuenta una sola unidad **muestral** (consejo escolar), si había más de una.

Con estos criterios se pasó a seleccionar al azar los elementos muestrales. Se eligieron puntos de **muestreo** en cada provincia, asignando a las respectivas unidades muestrales 3 ó 5 cuestionarios. El resultado queda expresado en la tabla siguiente:

**Muestra real**  
**(Cuestionarlos a enviar)**

Provincias	Puntos de muestreo	Número de padres
Albacete	14	58
Ciudad Real	14	56
Cuenca	9	37
Guadalajara	8	30
Toledo	15	63
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>244</b>

## 2. Cuestionario (Q.F.)

Para los padres se confeccionó un cuestionario con dos bloques de preguntas diversos: Uno, con items idénticos a los formulados en el Q.P., y otro, específico. Un primer borrador fue confeccionado por los investigadores que, corregido, ellos mismos editaron. Como refleja el modelo del Anexo I, se trata de un cuestionario sensiblemente reducido respecto del Q.P.

## 3. Trabajo de campo

Realizado entre el 15 de mayo y el 15 de junio de 1987, se empleó, al igual que en el caso de los profesores, el sistema de encuesta postal. En este caso fueron los investigadores quienes se encargaron de llevar a cabo esta fase del trabajo. Las fases seguidas en este caso fueron:

- A los directores de los colegios en donde radicaba la unidad **muestral** seleccionada (consejo escolar), se les remitió un sobre que contenía una carta al director explicando el sentido de este segundo cuestionario y pidiendo su colaboración para que repartiera a cada padre del consejo un cuestionario, con una carta explicativa y un sobre ya franqueado de respuesta.
- Los padres disponían de un plazo de diez días para remitir el cuestionario cumplimentado.

- Finalizado el plazo, se procedió a depurar los cuestionarios recibidos. El índice de respuesta fue del 53,7 por 100 de los cuestionarios enviados.

### 3. Muestra real

La distribución provincial del tamaño real de la muestra obtenida se refleja en la tabla siguiente:

Provincias	N	% de respuesta <sup>1</sup>
Albacete	35	60.3
Ciudad Real	35	62.5
Cuenca	14	37.8
Guadalajara	15	50.0
Toledo	32	50.8
<b>Total</b>	<b>131</b>	<b>53.7</b>

(1) Sobre el total respectivo de cuestionarios enviados

### 4. Tabulación y explotación de la encuesta

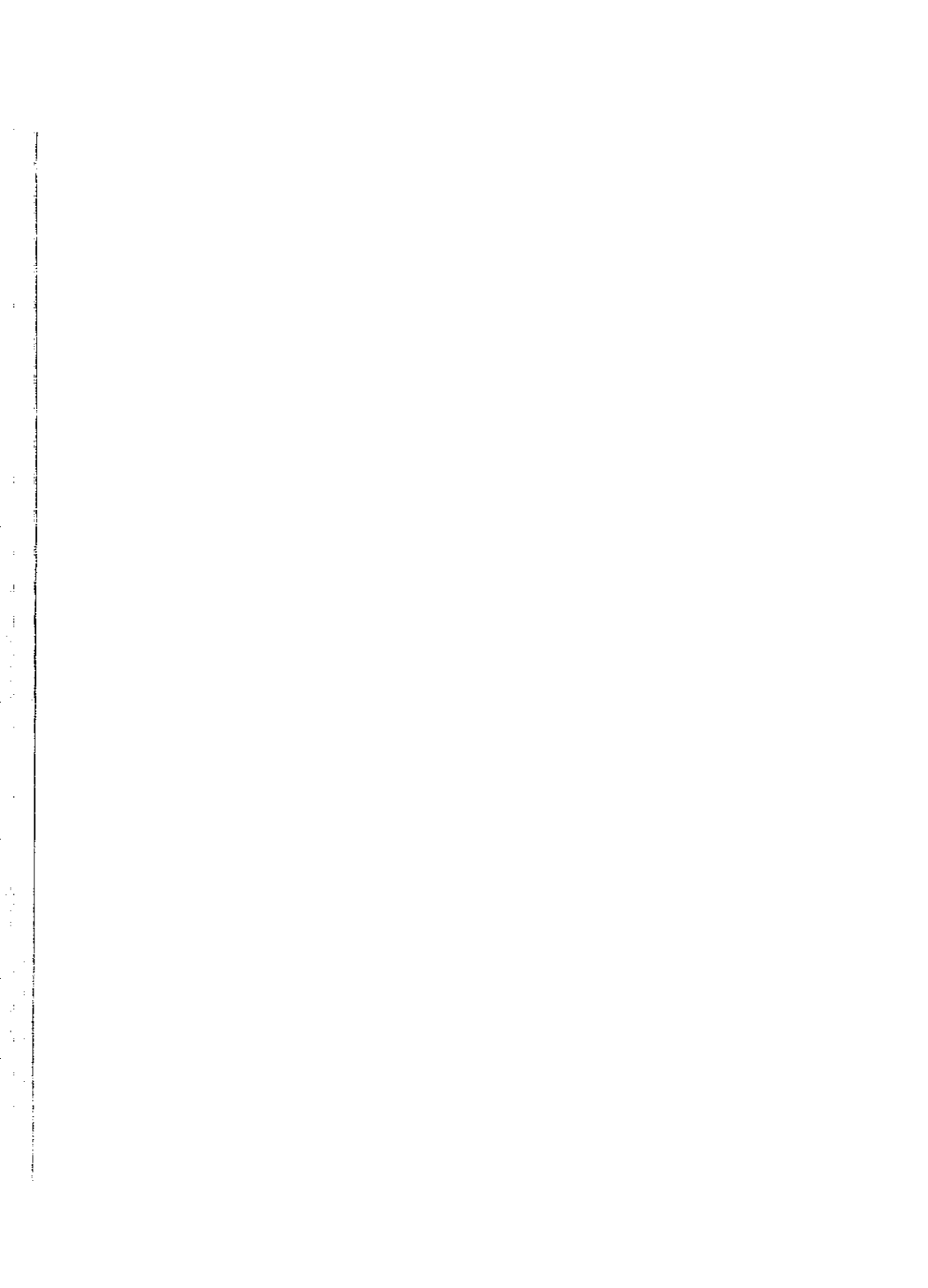
Lo reducido de la muestra y del cuestionario permitieron en este caso la realización manual del trabajo. El resultado se contiene en las tablas respectivas del Anexo II.

## III. Grupos de discusión

El empleo de esta técnica a lo largo de la investigación ha sido para conseguir dos objetivos complementarios. De un lado recabar información y contrastar hipótesis destinadas a la elaboración del cuestionario de profesores (*vide supra* apartado I). De otro, obtener información específica que ampliase extremos no suficientemente explicitados en el Q.P. o que no hubieran sido abordados en el mismo.

Un primer grupo de discusión se constituyó en el Colegio público "Cristobal Colón", de Quintanar de la Orden, en noviembre de 1986. En él se abordaron las hipótesis centrales de la investigación, bajo la dirección de los investigadores, que recogieron la oportuna información en una grabación magnetofónica. Aparte de otros usos en el Informe final, ciertas expresiones manifestadas en esta reunión sirvieron para formular ítems y cerrar preguntas.

Una segunda reunión del mismo grupo de discusión tuvo lugar en mayo de 1987, una vez concluido el trabajo de campo del Q.P. En esta sesión se abordaron particularmente aspectos y temas que ampliaban o innovaban la información extraída por medio del Q.P.



# **ANEXO**

**I. Cuestionarios**

**II. Tablas**



1. The first part of the document is a title page. It contains the title of the document, the author's name, and the date of publication. The title is "The History of the United States" and the author is "John Adams". The date is "1789".

# I. CUESTIONARIOS

## Q.P. Cuestionario de Profesores.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
Departamento de Sociología VI  
Ciudad Universitaria  
28040 MADRID

Q.P.				Ficha
				1
(1-4)				(5)

## ESTUDIO SOCIOLOGICO SOBRE EL PROFESORADO DE E.G.B. (CASTILLA-LA MANCHA)

**Información confidencial**

- 
- El cuestionario que le ofrecemos para que lo cumplimente, forma parte de una *investigación* que, sobre el profesorado de EGB, realiza el Departamento de Sociología VI de la Universidad Complutense. Todo cuanto en él se pregunta es *estrictamente necesario* para los objetivos de este estudio. Por esta razón le rogamos que *no deje ninguna pregunta sin contestar*.

- Como en todo cuestionario **sociológico**, en este se garantiza el más **absoluto anonimato**: nadie podrá conocer sus opiniones personales. De ahí que le pidamos que exprese con **total franqueza** sus juicios en cada caso.
- Señale con una  la (s) respuesta (s) con la (s) que Vd está más de acuerdo.  
Una vez rellenado, **devuélvanos** el cuestionario en el sobre adjunto que ya está franqueado.

Muchas gracias por su colaboración.

1. **¿Vd. es?**  
Mujer  1 Hombre  6 (6)
2. **La localidad en donde trabaja, ¿cuántos habitantes tiene?**  
1  5.000 habitantes o menos  
2  De 5.001 a 25.000  
3  Más de 25.000
3. **¿A qué provincia pertenece esta localidad?**  
1  Albacete  
2  Ciudad Real  
3  Cuenca  
4  Guadalajara  
5  Toledo (8)
4. **¿Cuántos años Ueva trabajando como profesor en un centro público? (En cualquier situación administrativa).**  
1  Menos de 2 años.  
2  Entre 2 - 5 años.  
3  Entre 6 - 10 años.  
4  Entre 11 - 20 años  
5  Más de 20 años.
5. **¿Cuántos años Ueva Vd. ejerciendo en la misma localidad?**  
1  Menos de 1 año.  
2  De 1 a 5 años.

- 3  De 6 a 10 años. (10)  
 4  De 11 a 15 años.  
 5  Más de 15 años.

6. **¿Ha trabajado alguna vez como profesor en un centro privado?**

- 1  SI 6  NO (11)

(Para los que han contestado que SI a la pregunta anterior)

7. **El centro privado en donde Vd. trabajó era:**

- 1  Una academia.  
 2  Un colegio de alguna orden religiosa, (13)  
 3  Un colegio seglar.  
 4  Una cooperativa de profesores.

8. **¿Cuál es su actual situación administrativa?**

- 1  Interino o contratado.  
 2  Propietario provisional. (13)  
 3  Propietario definitivo.

9. **Señale, de entre los que siguen, los motivos fundamentales por los que ha elegido esta profesión (hasta un máximo de tres).**

- 1  Mi familia quería que me hiciese maestro/a. (14)  
 2  Era una carrera fácil. (15)  
 3  Tenía vocación. (16)  
 4  Me gustaba tratar con niños. (17)  
 5  Es una profesión socialmente bien considerada. (17)  
 6  Por falta de recursos económicos para cursar estudios más largos. (17)  
 7  Es una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad.  
 8  Suponía una base segura para una promoción ulterior. (14)  
 9  En la provincia donde estudié no era posible realizar otros estudios profesionales. (15)

- 0  Se trata de una profesión que deja más tiempo libre y tiene más vacaciones que otras. (16)
- X  Por la facilidad para cursar estos estudios matriculándose libre. (17)
- Y  Otro (**enunciarlo**) \_\_\_\_\_

10. En el momento en que Vd. comenzó a trabajar como profesor, **¿qué** le habría gustado **hacer?** (Elegir una sola).

- 1  Dedicarme, como he hecho, a la enseñanza.
- 2  Dedicarme a otra profesión distinta a la enseñanza
- 3  Dedicarme a ampliar estudios referidos a otro ámbito profesional. (18)
4.  Dedicarme a la enseñanza y ampliar estudios con vista a una promoción profesional.

11. Y si ahora mismo **tuviese** Vd. oportunidad de elegir de nuevo, **¿qué** haría?

**Continuar en la enseñanza:**

- En qu' nivel?**
- 1  En el profesorado de EGB
- 2  En Formación Profesional:
- 3  En Bachillerato.
- 4  En la Universidad. (19)
- 5  En la Función Inspectora.
- 6  En los Servicios Psicopedagógicos.

**Dedicarme a otra profesión o actividad:**

- ¿Cuál?**
- 1  Investigación.
- 2  Administración Pública no docente.
- 3  Profesión liberal.
- 4  Empresa, industria, negocios.
- 5  Trabajo manual. (20)
- 6  Periodismo.
- 7  Actividades **artísticas**.
- 8  Banca.
- 9  Otras (escriba su nombre) \_\_\_\_\_

12. Actualmente, **¿cursa** Vd. algún tipo de estudios académicos?

- SI  1 NO  6 (21)

**13. ¿Qué Plan de Estudios de Magisterio ha cursado?**

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Plan Profesional de la República.      |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Plan de 1945.                          |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Plan de 1950 (con Bachiller Elemental) | (22) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Plan de 1967 (Bachiller Superior).     |      |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Plan de 1971 (COU).                    |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Otros _____                            |      |

**14. Indíquenos, por favor, a qué actividades de las siguientes ha asistido durante el pasado curso:**

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Cursos reglados en la Universidad.   | (23) |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Cursos de especialización a través de algún C.E.P.                             | (24) |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Cursillos o actividades de perfeccionamiento organizados por los C.E.P.s.      | (25) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Cursillos o actividades de perfeccionamiento organizados por otras instancias. | (26) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Escuela de verano.   | (27) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Otras (escriba sus nombres) _____  | (28) |

*(Sólo para los que ha asistido a alguna actividad de las propuestas en la pregunta anterior).*

**15. Señale el motivo fundamental por el que Vd. realizó esa/s actividad/es:** (Una sola respuesta).

- |   |                          |   |      |
|---|--------------------------|---|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Por simple satisfacción personal.   |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Para intercambiar experiencias y opiniones con otros compañeros.                        |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Para aumentar mis conocimientos científicos.  |      |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Para enriquecer mi <b>currículum</b> y poder aspirar a determinados puestos de trabajo. | (29) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Para relacionarme con compañeros.   |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Para perfeccionar mis recursos <b>técnicos</b> como profesional de la enseñanza.        |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | Otros (escriba su nombre) _____   |      |

(Sólo para los que han contestado negativamente todos los apartados de la pregunta 14).

16. Señale, de **entre** los motivos que le proponemos, **aquellos** por los que no realizó ninguna actividad:

- 1  Porque el lugar de realización quedaba lejos de mi domicilio.
- 2  Por carecer de información al respecto.
- 3  Porque **los** horarios resultaban **incompatibles** con mi situación personal.
- 4  Porque tales actividades carecían de verdadero interés para **mí**.
- 5  Porque no respondían a mis verdaderas **necesidades** como **maestro/a**. (30)
- 6  Porque no se aceptaron mis solicitudes.
- 7  Porque la oferta resultaba tópica y basada en lo mismo de siempre.
- 8  Por razones económicas.
- 9  **Otros** (escribe su nombre).

17. Los estudios de Magisterio duran en la actualidad tres **cur**-cursos. **¿Cuál** cree Vd. que debería ser la duración de estos **estudios?** (Señale **una sola** respuesta).

- 1  Tres cursos como ahora.
- 2  Menos de tres años. (31)
- 3  Más de tres años.

18. **¿Qué** centro de enseñanza considera **más** adecuado para **lle**-var a cabo la formación de los maestros? (Señale una sola respuesta).

- 1  Las actuales EE.UU. de Profesorado de EGB
- 2  Una Facultad universitaria específica.
- 3  Los Centros de Formación Profesional.
- 4  Los **C.E.P.s**. (32)
- 5  Otros (escriba su nombre) \_\_\_\_\_

19. **De** acuerdo con su experiencia y el plan de estudios cursado **¿en** qué materias considera Vd. haber recibido una adecuada, inadecuada o nula preparación para el ejercicio de **su** profesión?

		PREPARACION			
		Adecuada	Inadecuada	Nula	
Pedagogía	.....●	1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	(33)
Psicología	.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	(34)

LA PROFESION DE MAESTRO

**PREPARACION**  
Adecuada Inadecuada Nula

Didáctica .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(35)
Sociología .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(36)
Historia y Geografía .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(37)
Arte .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(38)
<b>Economía</b> .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(39)
Religión .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(40)
Lengua y Literatura .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(41)
Idiomas modernos .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(42)
Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(43)
Manualidades .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(44)
Música .....	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(45)
Educación Físico-deport.	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	(46)

20. **¿Cuál cree Vd. que es, en este momento, el problema central de su trabajo docente) (Señale *uno solo*)**

- 1  La falta de objetivos educativos claros
- 2  El desconocimiento de técnicas de trabajo eficaces.
- 3  La falta de adecuación de los programas a las necesidades de cada medio. (47)
- 4  La falta de asesoramiento al profesorado.
- 5  La falta de recursos y material apropiados.
- 6  La insuficiente preparación profesional.
- 7  Otros (señalarlo) \_\_\_\_\_

21. **Señale, hasta un máximo de tres, los objetivos que prioritariamente debe cumplir la EGB.**

- 1  Desarrollar la creatividad del niño
- 2  Preparar para la vida en sociedad.
- 3  Transmitir conocimientos (48)
- 4  Crear hábitos (49)
- 5  Desarrollar las capacidades de los alumnos. (50)
- 6  Impartir los programas oficiales.
- 7  Seleccionar a los sujetos más capacitados
- 8  Proporcionar los **instrumentos** imprescindibles de lectura, escritura y cálculo.



**22. ¿Cuál es su visión de lo que debe ser la educación  
individual o no con la que expresan las  
instancias?**

	Coincide	No coincide	
Los demás compañeros de su colegio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(51)
Los padres .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(52)
La gente de la localidad .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(53)
La inspección .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(54)
Los programas oficiales .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(55)
La prensa .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(56)
Los alumnos .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(57)
Los teóricos de la educación .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(58)
La Iglesia Católica .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(59)
Los partidos políticos .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(60)

**23. Es frecuente oír expresiones sobre los profesores de EGB y  
su trabajo. Le ofrecemos algunas de ellas para que nos señale,  
en cada caso, si está Vd. de acuerdo o desacuerdo con las  
mismas.**

	De acuerdo	En desacuerdo	
El profesor ha de limitarse a seguir los libros .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(61)
El profesor ha de transmitir los valores morales que prevalecen en su comunidad .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	(62)
El profesor ha de cambiar la sociedad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(63)
El profesor ha de ser útil a la comunidad en donde trabaja .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(64)
El profesor ha de ayudar a desarrollar hábitos de estudio en sus alumnos ..	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(65)
El profesor ha de ayudar a actualizar las capacidades innatas de los niños	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(66)
El profesor ha de dar ejemplo .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(67)
El profesor ha de ayudar a desarrollar el espíritu crítico de los niños .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(68)
El profesor ha de enseñar la verdad	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(69)
El profesor ha de ayudar al alumno a elaborar su propia escala de valores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(70)
El profesor ha de seleccionar a los alumnos más capacitados .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(71)
El profesor ha de transmitir conocimientos .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	(72)
El profesor ha de ayudar al individuo a integrarse en su sociedad .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(73)



	1°	2°	3°	4°	5°	6°
	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)
La televisión	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
La familia	<input checked="" type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input checked="" type="checkbox"/> 5	<input checked="" type="checkbox"/> 5
Los amigos	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6

27. De los siguientes medios educativos señale, en cada uno, si resulta imprescindible o secundario para la enseñanza.

	Imprescindible	Secundario	
Libros de lectura personales .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(20)
Libros de texto .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(21)
Video .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(22)
Ordenador .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	(23)
Pizarra .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(24)
Fichas .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(25)
Biblioteca .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(26)
Cine .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(27)
Prensa .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(28)
Radio .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 6	(29)

28. ¿Quiénes cree que colaboran más positivamente w n Vd. en su actividad educadora? (Señale como máximo tres).

- 1  El Ayuntamiento.
- 2  El médico.
- 3  Los padres de los alumnos.
- 4  Los demás profesores del colegio. (30)
- 5  La inspección. (31)
- 6  El equipo directivo. (32)
- 7  El consejo escolar. (33)
- 8  Los equipos psicopedagógicos.
- 9  Los coordinadores provinciales.
- 0  El sacerdote.
- X  La asistente social.
- Y  Otros (escriba su nombre) \_\_\_\_\_

LA PROFESION DE MAESTRO

29. ¿Quién condiciona más el **trabajo** que Vd. realiza en su clase? (Señale en la columna 1ª el que **más** le condiciona, en la 2ª el que le sigue y así sucesivamente).

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
	(34)	(35)	(36)	(37)	(38)
Los alumnos .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Las editoriales ..	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Las exigencias oficiales .....	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Los padres .....	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
El entorno social	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5

30. En su trabajo cotidiano en la escuela, cada profesor encuentra **una** serie de dificultades. Le indicamos algunas posibles para que nos diga, en cada caso, si suponen para Vd. un problema principal, secundario o simplemente no son problemas:

	Problema principal	Problema secundario	No es problema	
La motivación diaria para trabajar .....				(39)
Explicar todo el programa	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(40)
Mantener la disciplina .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(41)
Interesar a los alumnos ...	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(42)
Despertar la confianza de los alumnos .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(43)
Encontrar <b>gratificación</b> personal por el trabajo realizado .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(44)
Sentirse <b>seguro/a</b> en clase	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(45)
Utilizar los métodos <b>adecuados</b> .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(46)
Disponer de los <b>conocimientos</b> adecuados .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(47)
Disponer las calificaciones con justicia .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(48)
Tener que planificar diariamente la tarea .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(49)
La coordinación con otros profesores del colegio .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 6	(50)

31. Cuando a Vd., como **docente**, le surge alguna **dificultad técnica** en su **trabajo**. ¿a cuál de estos medios recurre para resolverla? (Señale hasta un máximo de tres).

- |   |                          |   |      |
|---|--------------------------|---|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Consultar libros adecuados.               |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Tratarlo con los compañeros.              | (51) |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Ponerse en contacto con la Inspección.    | (52) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Discutirlo en el Claustro.                | (53) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Tratarlo con el equipo directivo.         |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Exponerlo en el Departamento.             |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | Comentarlo con los padres de los alumnos. |      |
| 8 | <input type="checkbox"/> | Plantearlo al C.E.P. respectivo.          |      |
| 9 | <input type="checkbox"/> | Otros (señalarlos) _____                  |      |

32. En el actual curso escolar, ¿cuántos alumnos tiene Vd. en su clase?

- |   |                          |             |      |
|---|--------------------------|-------------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | 20 ó menos. |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | De 21 a 25. |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | De 26 a 30. | (54) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | De 31 a 35. |      |
| 5 | <input type="checkbox"/> | De 36 a 40. |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Más de 40.  |      |

33. Según su criterio, los Consejos Escolares son (señale una sola respuesta):

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Un medio adecuado para mejorar la enseñanza.   |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Un medio para <b>politizar</b> la escuela.   |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Un medio que, al final, dejará las cosas como estaban.                                   | (55) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Un medio para que los padres interfieran en la actividad de los profesores.              |      |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Un medio oportuno para la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. |      |

34. ¿Con qué frecuencia mantiene Vd. algún tipo de contacto con los padres de sus alumnos como profesor de éstos?

- |   |                          |               |
|---|--------------------------|---------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Diariamente.  |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Semanalmente. |

- 3  Mensualmente.  
 4  Trimestralmente (56)  
 5  **Anualmente.**  
 6  Nunca.

35. **¿Estima** Vd. que la participación de los padres de los alumnos en la gestión de los centros resulta?:

- 1  Imprescindible.  
 2  Conveniente. (57)  
 3  Innecesaria.  
 4  Indiferente.  
 5  Perjudicial.

36. **¿En** qué grado considera que los padres de sus alumnos reconocen **positivamente** la actividad docente de Vd.?

- 1  Mucho.  
 2  Bastante. (58)  
 3  Poco.  
 4  Nada.

37. **¿Qué** piensa Vd. acerca de la duración de su jornada laboral?

- 1  Que debe mantenerse tal y como está actualmente.  
 2  Que debe aumentarse. (59)  
 3  Que debe reducirse.

38. **¿Qué** piensa Vd. acerca del número de horas lectivas (**25** semanales que imparte?):

- 1  Que resultan adecuadas.  
 2  Que deben aumentarse para mejor desarrollar los programas. (60)  
 3  Que deben reducirse para dedicar más tiempo a los trabajos de departamento, equipos, etc.

39. ¿Es Vd. partidario de que la jornada **escolar lectiva** se desarrolle (señale una sola):
- 1  En sesión continuada de mañana?
- 2  En sesiones de mañana y tarde, wmo actualmente esta? (61)
- 3  En sesiones de mañana y tarde, pero modificando los horarios y la duración de cada sesión actuales?
40. ¿Cómo **calificaría** Vd. las relaciones profesionales **entre** sus **compañeros** de colegio? (**Una** sola respuesta).
- 1  De muy buenas.
- 2  De buenas.
- 3  De regulares.
- 4  De malas. (62)
- 5  De indiferentes.
- 6  De inexistentes.
41. Las relaciones profesionales **en** el colegio, **¿a** través de qué cauce cree Vd. que se desarrollan **con** más provecho para la enseñanza? (Una sola respuesta).
- 1  A través del claustro.
- 2  A través de los departamentos.
- 3  A través de una coordinación por ciclos. (63)
- 4  A través de equipos por cursos o niveles educativos.
- 5  A través de contactos informales frecuentes entre el profesorado.
42. Actualmente se discute acerca de la conveniencia o no de establecer diferencias administrativas (niveles) entre los profesores de EGB. **¿Cuál** es su postura sobre tal asunto?
- 1  Estoy de acuerdo.
- 2  Estoy en desacuerdo (64)
- 3  Me es indiferente.

LA PROFESIÓN DE MAESTRO

*Para los que, en relación con la pregunta anterior, están de acuerdo.*

43. **¿Cuáles** debieran ser los criterios o procedimientos para el establecimiento de tales diferencias? (Señalar hasta un **máximo** de tres).

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | La antigüedad docente en el centro.                    |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | La antigüedad en la <b>carrera</b> o cuerpo.           | (65) |
| 3 | <input type="checkbox"/> | La titulación académica.                               | (66) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | El ciclo escolar impartido.                            | (67) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Una elección efectuada por el claustro de profesores.  |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Una propuesta <b>formulada</b> por el consejo escolar. | (65) |
| 7 | <input type="checkbox"/> | La libre designación de la Administración.             | (66) |
| 8 | <input type="checkbox"/> | <b>Un</b> concurso de méritos con baremo objetivo.     | (66) |
| 9 | <input type="checkbox"/> | Otros (señalarlos) _____                               | (67) |

*Para los que, en relación con la pregunta número 42 están en desacuerdo.*

44. **Señale**, de **entre** los siguientes, los tres motivos que Vd. considera más importantes de su desacuerdo con tal medida.

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Porque crearía tensiones entre el profesorado.   |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Porque el asunto podría derivar hacia "amiguismos".  |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Porque a funciones iguales deben corresponder los mismos niveles.  | (68) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Porque se estaría mas pendiente de la promoción que de la propia función.  | (69) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Porque no existe, hoy por hoy, un órgano que pueda realizar con suficiente objetividad la valoración del mérito y capacidad de los profesores. | (70) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Porque se <b>politizaría</b> la enseñanza.   |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | Otros (señalarlos) _____   |      |

45. Acerca de la disminución de horas de docencia y del incremento de retribuciones para los cargos directivos (Director, Jefe de Estudios y Secretario), establecidos por la Administración, **¿cuál es** su postura? (Una sola respuesta).

- |   |                          |  |
|---|--------------------------|--|
| 1 | <input type="checkbox"/> | De acuerdo con una disminución de horas de do- |
|---|--------------------------|--|



**cencia**, pero en desacuerdo con un incremento de retribuciones.

- 2  De acuerdo con un incremento de retribuciones, pero en desacuerdo con una disminución de horas lectivas. (71)
- 3  En desacuerdo con los dos asuntos.
- 4  De acuerdo con ambas medidas.

46. En lo **que** concierne a la paga que Vd. percibe como profesor, se considera:

- 1  Bastante bien pagado.
- 2  Bien pagado. (72)
- 3  Regularmente pagado.
- 4  Mal pagado.

47. Aparte de **la** paga que recibe como profesor, **¿tiene** Vd. familiarmente alguna otra fuente de ingresos económicos?

- 1  NO 6  SI (73)

*Para los que han contestado SI a la pregunta anterior*

48. **¿Podría** señalarnos, por favor, de qué actividad o sector proceden tales ingresos?

- 1  De la agricultura.
- 2  De actividades docentes compatibles.
- 3  De la industria.
- 4  De representación de editoriales.
- 5  De comercio. (74)
- 6  De llevar contabilidades.
- 7  De alguna actividad compatible con la enseñanza.
- 8  De otros (señalarlos) \_\_\_\_\_

49. **¿En** qué factores de los siguientes piensa que se fundamenta la autoridad que tiene Vd. sobre los niños en la escuela? (Señalar tres como **máximo**).

- 1  Edad.

LA PROFESION DE MAESTRO

- 2  Conocimientos. (75)  
 3  Representar a la sociedad. (75)  
 4  Saber cuáles son las cosas más valiosas. (76)  
 5  Estar respaldado por los padres. (77)  
 6  Capacidad de imponer sanciones.  
 7  Representar al Estado.  
 8  Capacidad para establecer relaciones de confianza con los alumnos.  
 9  El aprecio social hacia la figura del maestro.  
 0  Otros (escribir su nombre) \_\_\_\_\_

**M.** De las siguientes formas de caracterizar la función del maestro, ¿cuál cree Vd. que es la predominante entre la gente del lugar donde trabaja? (Una sola respuesta).

- 1  Un representante de la cultura.  
 2  Un funcionario más.  
 3  Un agente para mejorar la vida de la localidad. (78)  
 4  Una persona con poder.  
 5  Un cuidador de niños.  
 6  Un impartidor de buenos modales.  
 7  Una persona que enseña a leer, escribir y contar.

**51.** Compare, a su juicio, el prestigio de la profesión de maestro con el de las profesiones que le enumeramos a continuación:

**PRESTIGIO**

	(=)	(+)	(-)		
El militar de carrera tiene	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	que el maestro.	(6)
El periodista tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(7)
El político tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(8)
El asistente social tiene	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(9)
El agricultor tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(10)
El veterinario tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(11)
El farmacéutico tiene ..	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(12)
El sacerdote tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(13)
El médico tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(14)

**PRESTIGIO**

	(=)	(+)	(-)		
El guardia civil tiene ...	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	que el maestro	(15)
El pequeño comerciante tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(16)
El representante de comercio tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(17)
El A.T.S. tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(18)
El trabajador industrial tiene .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(19)
El secretario Ayto. tiene	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	“	(20)

**52. Si piensa en el prestigio que Vd. tiene actualmente como profesor, considera que, en los últimos 20 años, este prestigio:**

- 1  Ha permanecido igual.
  - 2  Ha aumentado.
  - 3  Ha disminuido.
- (21)

**53. Indique qué grado de influencia en el rendimiento de los alumnos tiene los factores siguientes:**

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	
La inteligencia del alumno	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(22)
La capacitación profesional del profesor .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(23)
La laboriosidad del alumno	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(24)
La aceptación positiva del alumno por parte del profesor .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(25)
La disciplina del alumno	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(26)
El ambiente familiar .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(27)
La creatividad del alumno	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(28)
La racionalidad de los programas .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(29)
Otros (escribir su nombre)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(30)

(30)

LA PROFESION DE MAESTRO

54. ¿Con qué frecuencia se siente Vd. desanimado en su trabajo?

- Siempre.
- Bastantes veces. (31)
- Algunas veces.
- Nunca.

55. ¿Hasta qué punto le preocupa el tema de la disciplina escolar?

- Nada.
- Un poco. (32)
- Bastante.
- Mucho.

56. En relación con los denominados "castigos de tipo físico", ¿cuál es su postura?

- 1  Tratar de reducirlos a un mínimo excepcional.
- 2  Considerarlos adecuados para algunos alumnos.
- 3  Considerarlos adecuados para algún tipo de faltas o de situaciones. (33)
- 4  Usar de ellos sólo si lo autorizan los padres.
- 5  Eliminados de modo absoluto.
- 6  Usar de ellos con discreción y de forma moderada.

57. De entre los siguientes castigos y sanciones, ¿cuáles consideraría no apropiados para el tipo de faltas que, de modo ordinario, suelen cometer los alumnos de EGB?

- 6  La reprensión pública. (34)
- 1  La reprensión privada. (35)
- 6  La salida del alumno del aula durante algunos minutos. (36)
- 1  Poner al alumno de rodillas. (37)
- 6  Situar al alumno aislado de los demás en algún rincón o de espaldas. (38)
- 1  Imponerle una tarea o deber escrito. (39)
- 6  Expulsión temporal del colegio. (40)

58. En su opinión, ¿a qué tiende más bien el apartado de faltas y sanciones contenido en los reglamentos de régimen interior de los centros de EGB? (Una sola respuesta).

- |   |                          |                                       |      |
|---|--------------------------|---------------------------------------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | A garantizar los derechos del alumno. |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | A resaltar los deberes del alumno.    |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | A subrayar los derechos del profesor. | (41) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | A resaltar los deberes del profesor.  |      |

59. Se suele hablar mucho de la tutoría y de **la función tutorial** de los profesores. A este respecto, señálenos, por favor, las dos frases de **entre** las que le proponemos con las que Vd. **está** más de acuerdo.

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | La <b>tutoría</b> es una función que todo docente debe realizar.               |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | La tutoría resulta imprescindible para la individualización de la enseñanza.   |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | La <b>tutona</b> no puede realizarse de modo satisfactorio en la actual EGB.   | (42) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | La tutoría es una función de difícil implantación entre el profesorado de EGB. | (43) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | La tutoría es una función compleja que requiere técnica y experiencia.         |      |

60. Acerca del tan comentado tema de los deberes o tareas a realizar en casa por los alumnos, ¿cuál es su postura? (Una sola respuesta).

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Proponerlos a todos los alumnos sin distinción.                  |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Proponerlos a todo alumno que lo necesite.                       |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Proponerlos sólo a los alumnos más capaces.                      |      |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Proponerlos sólo a los alumnos que tengan dificultades en clase. | (44) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | No proponerlos nunca a alumnos de los Ciclos Inicial y Medio.    |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | No proponerlos nunca a alumnos del Ciclo Inicial.                |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | Eliminarlos absolutamente y para todos los alumnos.              |      |

LA PROFESION DE MAESTRO

61. A continuación, le enumeramos una serie de profesiones. Señale, por favor, las que juzga más aptas para hombres o para mujeres o que resultan indistintamente aptas para unos u otras.

	Mujeres	Hombres	Indistint.	
Profesorado de EGB .....	1 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(45)
Profesorado de Enseñanza Media .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(46)
Profesorado de la Universidad .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(47)
Secretariado .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(48)
Electrónica .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(49)
A.T.S. ....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(50)
Agricultura .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(51)
Medicina .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(52)
Policía .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(53)
Finanzas .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(54)
Ganadería .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(55)
Abogacía .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(56)
Servicio domestico .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(57)
Veterinaria .....	1 <input type="checkbox"/>			(58)
Milicia .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input checked="" type="checkbox"/>	(59)
Comercio .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(60)
Banca .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(61)
Ingeniería .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(62)
Judicatura .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(63)
Periodismo .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(64)

62. Si compara a los chicos y chicas que estudian actualmente en EGB, ¿cómo valora el rendimiento promedio obtenido por unos y otras?

- 1  Similar. (65)
- 2  Superior en las chicas.
- 3  Superior en los chicos.

63. Le rogamos que, de las frases siguientes, elija aquella (una sola) con que Vd. está más de acuerdo:

- 1  Niños y niñas han de recibir en el colegio una educación diferente.

- 2  Niños y niñas han de estudiar lo mismo, pero con un método distinto. (66)
- 3  Niños y niñas han de recibir en la escuela la misma educación.
- 4  Niños y niñas han de estudiar lo mismo y con el mismo método, pero en clases distintas.

**64. De los factores que siguen, ¿cuáles considera Vd. que hoy tienen una influencia mayor sobre el éxito en la vida? (Señale un máximo de tres).**

- 1  Astucia. (67)
- 2  Dinero. (68)
- 3  Notas escolares. (69)
- 4  Inteligencia.
- 5  Ambiente familiar.
- 6  Suerte.
- 7  Don de gentes.
- 8  Ambiente de la localidad de residencia.
- 9  Vigor físico.
- 0  Pertener a una familia bien relacionada.
- X  Otros (señalarlo) \_\_\_\_\_

**65. ¿Lee Vd. revistas profesionales?**

- 1  Si, habitualmente. (70)
- 2  Bastantes veces.
- 3  Pocas veces.
- 4  No, nunca.

*Solo para los que leen revistas profesionales.*

**66. ¿Qué revistas de las que le indicamos suele leer?**

- 1  Escuela Española. (71)
- 6  Comunidad escolar. (72)
- 1  Revista de educación. (73)
- 6  Cuadernos de Pedagogía (74)

1	<input type="checkbox"/>	Infancia y aprendizaje.	(75)
6	<input type="checkbox"/>	Educación y Sociedad.	(76)
1	<input type="checkbox"/>	<b>Ampe.</b>	(77)
6	<input type="checkbox"/>	Debate.	(78)
1	<input type="checkbox"/>	El Magisterio español.	(79)
6	<input type="checkbox"/>	La escuela en acción.	(80)
1	<input type="checkbox"/>	Otras _____	(6)

*Sólo para los que leen revistas profesionales.*

**67. ¿Cómo consigue las revistas que lee?**

1	<input type="checkbox"/>	Por suscripción personal.	(7)
6	<input type="checkbox"/>	Comprándolas en una librería o quiosco.	(8)
1	<input type="checkbox"/>	Utilizando las que recibe el centro.	(9)
6	<input type="checkbox"/>	Por préstamo de compañeros.	(10)

**68. Señale, de entre los siguientes cometidos de la inspección, los tres que considere más importantes para el profesorado de EGB:**

- |   |                          |   |      |
|---|--------------------------|---|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | La inspección debe velar por el cumplimiento de la legislación y normas vigentes en materia educativa, en todos los centros escolares públicos y <b>privados.</b> | (11) |
| 2 | <input type="checkbox"/> | La inspección debe observar el trabajo escolar <b>allí</b> donde se produce: aula, colegio, <b>grupos</b> de edad y otros lugares.                                | (12) |
| 3 | <input type="checkbox"/> | La inspección debe participar en el estudio de las necesidades educativas de su ámbito y en la consiguiente elaboración del mapa escolar.                         | (13) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | La inspección debe ser órgano de arbitraje en posibles situaciones de conflicto entre los distintos sectores que inciden en la escuela.                           |      |
| 5 | <input type="checkbox"/> | La inspección debe realizar investigaciones acerca de los problemas escolares de su demarcación.  |      |



- 6  La inspección debe asesorar al profesorado sobre métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- 7  La inspección debe pasar encuestas y escalas a los profesores y centros para elaborar las oportunas estadísticas.
- 8  La inspección debe realizar la evaluación técnico-pedagógica de los centros escolares, tanto en lo referido a los recursos humanos y materiales de que dispongan, como a su funcionamiento y a los resultados obtenidos. (11)
- 9  La inspección debe supervisar la coordinación de los diferentes servicios de apoyo que inciden en los centros escolares. (12)
- 0  La inspección debe participar con los C.E.P.s. en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento del profesorado. (13)

**69. A su juicio, la función inspectora debe ser ejercida por:**

1.  Funcionarios profesionales y especializados que procedan de la docencia.
- 2  Docentes licenciados que, tras un periodo de tiempo (3-6 años), vuelvan a sus respectivos destinos y centros.
- 3  Docentes de reconocida experiencia, sin tener en cuenta su titulación académica. (14)
- 4  Expertos en técnicas de supervisión y organización escolar, no docentes.
- 5  Otros \_\_\_\_\_

**70. ¿Qué procedimiento le parece más objetivo para seleccionar a los inspectores? (Una sola respuesta).**

- 1  Concurso-oposición libre con 5 años de servicio.

- 2  Concurso de méritos sin baremo.  
 3  Concurso con baremo y sin entrevista. (15)  
 4  Concurso con baremo y entrevista.  
 5  Otros.

**71. En su relación con la inspección, ¿cómo se siente?**

- 1  Muy satisfecho.  
 2  Bastante satisfecho.  
 3  **Regularmente** satisfecho (16)  
 4  Bastante insatisfecho.  
 5  Muy insatisfecho.

---

*Las preguntas que siguen se refieren a algunos aspectos de su vida social y personal. Todas ellas resultan muy importantes para esta investigación. Le rogamos que responda a todas y cada una de ellas, ya que su anonimato está absolutamente garantizado.*

---

**72. ¿Dónde tiene establecido su domicilio habitual?**

- 1  En la misma localidad en donde trabajo.  
 6  En localidad distinta a aquella en donde trabajo. (17)

**73. La casa en donde reside es (una sola respuesta):**

- 1  De su propiedad.  
 2  Alquilada por Vd. (18)  
 3  Del Estado o del Ayuntamiento.

**74. Señale, por favor, qué cosas de las que siguen hay en su hogar:**

- 1  Teléfono. (19)  
 6  Calefacción. (20)  
 1  Lavadora. (21)

- 6  Lavavajillas. (22)
- 1  Equipo de música. (23)
- 6  Biblioteca (100 ó más volúmenes que no sean libros de texto, guías o enciclopedias). (24)
- Televisión en color. (25)
- 1  Vídeo. (26)
- 6  Ordenador personal. (27)
75. La mayor parte de sus amigos son:
- 1  Profesores. (28)
- 6  Personas que no se dedican a la enseñanza, (28)
76. ¿Dónde residen, en general, los amigos con los que Vd. mantiene un trato más intenso y frecuente?
- 1  En la localidad en donde trabajo. (29)
- 6  En localidad distinta a aquella en donde trabajo. (29)
77. ¿Dónde suele pasar los fines de semana?
- 1  En la misma localidad en donde trabajo. (30)
- 6  Fuera de la localidad en donde trabajo. (30)
78. Las vacaciones de verano, por lo general las pasa Vd.:
- 1  En una playa turística. (31)
- 2  En la montaña. (31)
- 3  Viajando por España. (31)
- 4  Viajando por el extranjero. (31)
- 5  En la misma localidad en donde resido habitualmente. (31)
79. Entre sus perspectivas inmediatas, tiene pensado:
- 1  Continuar trabajando en la misma localidad. (32)
- 6  Trasladarme, cuando pueda, a otra localidad. (32)
80. Es muy frecuente que la gente compare los modos de vida de los pueblos y de las ciudades. Para Vd., ¿qué es preferible?
- 1  El modo de vida de los pueblos. (33)
- 6  El modo de vida de las ciudades. (33)

**81. En la localidad en donde trabaja, ¿qué cosas de las siguientes echa Vd. en falta?**

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Comercios de ropa.                                 | (34) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Tiendas de comestibles.                            | (35) |
| 1 | <input type="checkbox"/> | Centros educativos.                                | (36) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Espectáculos (cine, teatro).                       | (37) |
| 1 | <input type="checkbox"/> | Librerías.   | (38) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Personas cualificadas con las que poder conversar. | (39) |
| 1 | <input type="checkbox"/> | Grupos sociales preocupados por la cultura.        | (40) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Instalaciones deportivas.                          | (41) |
| 1 | <input type="checkbox"/> | Museos.  | (42) |

**82. Le rogamos nos señale con qué frecuencia realiza las actividades que le indicamos a continuación:**

	Nunca	Alguna vez al Año	Alguna vez al Mes	Semanalmente	A diario	
Oír la radio .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(43)
Viajar como turista	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(44)
Ver Televisión ..	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(45)
Escuchar música	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(46)
Practicar deportes.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(47)
Leer prensa diaria	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(48)
Practicar juegos sociedad .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(49)
Leer libros .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(50)
Asistir actos religiosos .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(51)
Preparar clases ..	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(52)
Asistir exposiciones, conciertos, museos, etc. ....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(53)
Pasear .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(54)
Ir al cine .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(55)
Conversar con amigos .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(56)
Ir de compras ...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(57)

83. En un día normal de trabajo, ¿qué tiempo, aproximadamente, dedica Vd. a cada una de estas actividades.

	Nada	1 Hora o menos	1 - 3 Horas	3 - 6 Horas	6 ó más Horas	
Pasear .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(58)
Ver televisión ...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(59)
Hablar con amigos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(60)
Preparar clases .	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(61)
Oír música .....	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(62)
Leer la prensa diaria .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(63)
Leer libros .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(64)
Ir de copas .....	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(65)
Ir al cine .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>	(66)

84. Y en el fin de semana, ¿qué tiempo dedica a esas mismas actividades?

	Nada	1 Hora o menos	1 - 3 Horas	3 - 6 Horas	6 ó más Horas	
Pasear .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(67)
Ver televisión ...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>	(68)
Hablar con amigos	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(69)
Preparar clases .	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(70)
Oír música .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(71)
Leer la prensa diaria .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(72)
Leer libros .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>	(73)
Ir de copas .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input checked="" type="checkbox"/>	(74)
Ir al cine .....	1 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(75)

85. A la hora de darle crédito a una noticia, ¿a cuál de estos medios le otorga Vd. una mayor confianza? (Señale uno solo)

- 1  Periódico.  
 2  Radio.  
 3  Televisión.

LA PROFESION DE MAESTRO

- 4  Revistas semanales.  
 5  Opinión de los amigos.  
 6  Otros \_\_\_\_\_

86. ¿Con qué frecuencia consume o ha consumido cada uno de los productos siguientes?

	Nunca	Alguna vez en su vida	Alguna vez al año	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	A diario	
Tabaco ....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(6)
Vino .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(7)
Cerveza ...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(8)
Porros .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(9)
Drogas duras .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(10)
B. alcohólicas .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(11)
(Whisky, ginebra, cubata, coñac)							

87. Al hablar con sus amigos/as, los temas que abordan con más frecuencia se refieren a (señale los cuatro temas más frecuentes):

- 01  Deportes, vacaciones, modas.  
 02  Espectáculos (cine, teatro, música, exposiciones)  
 03  Programas de T.V. (12-13)  
 04  Religión.  
 05  Crítica a los demás. (14-15)  
 06  Problemas personales y familiares.  
 07  Sexo. (16-17)  
 08  Situación laboral y profesional.  
 09  Política. (18-19)  
 10  Enseñanza.  
 11  Agricultura.  
 12  Ewnomía.  
 13  Problemas relacionados con la juventud actual  
 14  Actualidad local.

88. ¿Con qué frecuencia acude Vd. a cada uno de los siguientes lugares de la **localidad** en donde trabaja?

	Nunca	Alguna vez al año	Alguna vez al mes	Alguna vez por semana	Diariamente	
Ayuntamiento ..	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(20)
Bares .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(21)
Cines .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(22)
Iglesia .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(23)
Comercios y tiendas .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(24)
Cámara agraria ....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(25)
Instalaciones deportivas .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(26)
Círculos (culturales, deportivos, cazadores) .....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	(27)

89. ¿Cómo desearía que le trataran a Vd. los habitantes de la localidad en donde trabaja? (Una sola respuesta):

- 1  Como a un funcionario cualquiera.
- 2  Como a un miembro más de la localidad.
- 3  Como a una persona que realiza una tarea importante.
- 4  Como a un representante de la cultura. (28)
- 5  Como a un trabajador más.
- 6  Como alguien que merece respeto.
- 7  Como a alguien que ayuda a elevar el nivel de vida de la localidad.

90. Con las personas que viven en la localidad en donde Vd. trabaja y que no son padres de alumnos, suele Vd. hablar:

- 1  Mucho.
- 2  Frecuentemente. (29)
- 3  En alguna ocasión.
- 4  Casi nada.

LA PROFESION DE MAESTRO

91. **¿Qué** cosas de las siguientes ha realizado en alguna ocasión dentro de la **localidad** en donde trabaja?

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Conversar sobre agricultura y ganadería.                 | (30) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Discutir de política.                                    | (31) |
| 1 | <input type="checkbox"/> | Influir en alguien para que vote un determinado partido. | (32) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Ser candidato en unas elecciones municipales.            | (33) |
| 1 | <input type="checkbox"/> | Participar en las fiestas locales.                       | (34) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Dar una charla a adultos.                                | (35) |

92. En las relaciones con los vecinos de la localidad en donde trabaja, Vd. se siente (una sola respuesta):

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Un miembro plenamente integrado en la localidad. | (36) |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Un miembro bastante integrado en la localidad.   |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Un miembro poco integrado en la localidad.       |      |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Un miembro aislado en la localidad.              |      |

*Para los que han respondido que se sienten poco integrados o aislados.*

93. **¿Qué** razones de las que le proponemos **pueden, en su opinión,** contribuir a **ese** estado de aislamiento? (Dos respuestas como **máximo**).

- |   |                          |   |      |
|---|--------------------------|---|------|
|   | <input type="checkbox"/> | El hecho de ser funcionario.  | (37) |
| 2 | <input type="checkbox"/> | El hecho de ser forastero,  |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | El tener muchas vacaciones.   |      |
| 4 | <input type="checkbox"/> | El tener independencia económica respecto a los medios de vida de la localidad. |      |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Mi carácter <b>retraído</b> .   | (37) |
| 6 | <input type="checkbox"/> | El hecho de saber más.  |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | El tener un salario fijo.   |      |
| 8 | <input type="checkbox"/> | Mi actitud personal de no desear la integración.                                |      |
| 9 | <input type="checkbox"/> | El hecho de no residir en la localidad.   |      |

94. Si tiene (o **tuviese**) hijos, **¿dónde** le gustaría que viviesen?

- |   |                          |                       |
|---|--------------------------|-----------------------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | En un pueblo pequeño. |
| 2 | <input type="checkbox"/> | En un pueblo grande.  |



- 3  En una capital de provincia o ciudad de tamaño medio. (38)
- 4  En una ciudad muy grande.

95. **¿Ha** leído Vd. algún **libro** durante el último mes?

- 1  SI 6  NO (39)

*Para los que han contestado SI a la pregunta anterior.*

96. **¿Cuál** era la temática o la materia **del/de lo/s libro/s leído/s?**

- 1  Libros de texto. (40)
- 6  Matemáticas, Ciencias de la naturaleza, Física, Química. (41)
- 1  Novela, teatro, poesía, ficción. (42)
- 6  Ensayos. (43)
- 1  Historia, Economía, Sociología, Política, Arte. (44)
- 6  Pedagogía, Psicología, Filosofía. (45)
- 1  Otros \_\_\_\_\_ (46)

97. **¿Cómo** suele **conseguir**, habitualmente, los **libros** que lee? (Señale, como máximo, las dos formas más habituales):

- 1  Comprándolos. (47)
- 2  En bibliotecas públicas. (48)
- 3  En la biblioteca del colegio. (48)
- 4  A través de préstamos de amigos.
- 5  En la biblioteca de otros familiares.
- 6  Otros (señalarlos) \_\_\_\_\_

98. **¿Es** Vd. partidario de **que** las instalaciones del colegio se **utilicen**, fuera del horario **escolar**, para **realizar** actividades dirigidas al vecindario?

- 1  NO 6  SI (49)

99. En relación con tales actividades, **¿cuál** sería, en su opinión, la postura a adoptar por el profesorado del **centro**?

- 1  No inmiscuirse en su organización y dirección.

- 2  Promover y dirigir tales iniciativas.
- 3  Asesorar, si es requerido, en asuntos de su competencia. (50)
- 4  Participar, si lo desea, como un vecino más.

**100. Religiosamente, ¿cómo se considera Vd.?**

- 1  Creyente practicante.
- 2  Creyente no practicante. (51)
- 3  No creyente.

**101. ¿A quién cree que corresponde más estrictamente la enseñanza de la religión?**

- 1  A nadie, ya que no debiera enseñarse.
- 2  A la familia.
- 3  A la Iglesia. (52)
- 4  A la escuela.
- 5  A las A.P.A.s.

**102. En las últimas elecciones generales, ¿qué hizo Vd.?**

- 1  No votar. (53)
- 2  Votar.

*Para los que NO votaron en las elecciones generales pasadas.*

**103. ¿Cuál fue la razón de que Vd. no votara?**

- 1  Porque no pude (enfermedad, viaje, etc.).
- 2  Porque no me gustan las elecciones.
- 3  Porque no estoy empadronado en la localidad donde resido. (54)
- 4  Porque me es indiferente votar a un partido u otro.
- 5  Porque no estoy de acuerdo con ningún partido.
- 6  Otra (señalar) \_\_\_\_\_

*Para los que SI votaron.*

**104. ¿A qué partido político o coalición votó Vd.?**

- |   |                          |                                    |      |
|---|--------------------------|------------------------------------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Coalición Popular.                 |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Izquierda Unida.                   |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Centro Democrático y Social.       | (55) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Partido Socialista Obrero Español. |      |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Otros (escribir su nombre) _____   |      |

**105. Si ahora mismo volvieran a celebrarse elecciones generales, ¿qué haría?**

- |   |                          |                          |      |
|---|--------------------------|--------------------------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | No votar.                |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Votar → ¿A qué partido?: | (56) |

- |   |                          |          |      |
|---|--------------------------|----------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | A.P.     |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | P.S.O.E. |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | P.D.P.   |      |
| 4 | <input type="checkbox"/> | C.D.S.   | (57) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | P.L.     |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | P.C.E.   |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | Otros —  |      |

**106. A su juicio, ¿debe la escuela informar acerca de las distintas ideologías políticas?**

- |   |                          |    |   |                          |    |      |
|---|--------------------------|----|---|--------------------------|----|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | SI | 6 | <input type="checkbox"/> | NO | (58) |
|---|--------------------------|----|---|--------------------------|----|------|

**107. ¿Está Vd. afiliado a algún partido político?**

- |    |                          |                |      |
|----|--------------------------|----------------|------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | NO             |      |
| 6. | <input type="checkbox"/> | SI → ¿A cuál): | (59) |

- |   |                          |             |      |
|---|--------------------------|-------------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | P.S.O.E.    |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | A.P.        |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | C.D.S.      |      |
| 4 | <input type="checkbox"/> | P.D.P.      | (60) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | P.L.        |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | P.C.E.      |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | Otros _____ |      |

**108. ¿Pertenece Vd. a algún sindicato?**

- |   |                          |                |      |
|---|--------------------------|----------------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | NO             |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | SI → ¿A cuál?: | (61) |

- 1  CC.OO.
- 2  U.G.T.
- 3  A.N.P.E. (62)
- 4  U.C.S.T.E.
- 5  C.N.T.
- 6  U.S.O.
- 7  Otros \_\_\_\_\_

**109. ¿Cuáles son, en su opinión, los principales problemas de la juvenid actual? (Señale sólo tres).**

- 1  La crisis de valores.
- 2  El consumismo.
- 3  La falta de trabajo.
- 4  Las drogas. (63)
- 5  La falta de respeto a la autoridad. (64)
- 6  La inmoralidad.
- 7  La sexualidad.
- 8  La falta de creencias religiosas.
- 9  Otros \_\_\_\_\_

**110. Su actitud respecto de los asuntos sociales siguientes, ¿es favorable, contraria o indiferente?**

	Favorable	Contraria	Indiferente	
Televisión privada .....1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(65)
Matrimonio religioso .....1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(66)
Permanencia de España en la OTAN .....1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(67)
Prohibición de las drogas blandas ..... 1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input checked="" type="checkbox"/>	(68)
Financiación de la enseñanza privada por el Estado a través de conciertos .....1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(69)
Relaciones sexuales libres1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(71)
Divorcio ..... 1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(72)
Negociación política con ETA ..... 1	<input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(73)



LA PROFESION DE MAESTRO

Para los que sean solteros/as

115. ¿Ha trabajado o trabaja su pareja?

- 1  NO.  
6  SI → ¿En qué?:

- 2  Profesorado de EGB  
3  Profesorado de otro nivel.  
4  Comercio.  
5  Industria.  
6  Agricultura.  
7  Profesión liberal.  
8  Trabajo administrativo.  
9  Trabajo manual.  
9  Funcionariado.

(11)

116. ¿Cuál es o ha sido la profesión de su padre?

- 01  Jornalero del campo.  
02  Obrero sin cualificar.  
03  Subalterno, servicio doméstico.  
04  Pequeño propietario agrícola.  
05  Pequeño comerciante, industrial o similar.  
06  Funcionario o empleado administrativo.  
07  Obrero cualificado.  
08  Profesor de EGB.  
09  Técnico (de Segundo) grado medio (ATS, ~~Perito~~, Agente de Seguridad).  
10  Trabajador independiente o autónomo.  
11  Funcionario medio.  
12  Profesor de Enseñanzas Medias.  
13  Profesor Universitario.  
14  Gran propietario agrícola.  
15  Gran comerciante, industrial o empresario.  
16  Director de empresa.  
17  Profesional liberal (Médico, Abogado, Periodista, etc.).  
18  Profesional de la FF.A.  
19  Guardia Civil o Policía Nacional.  
20  Cuadros superiores (Alto funcionario, Ingeniero, Arquitecto).

(12-13)

117. ¿Qué estudios tienen terminados cada uno de sus padres?

		Padre		Madre	
Ninguno .....	1	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	
Primarios .....	2	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	
Formación Profesional .....	3	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	(14)
Bachillerato Elemental .....	4	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	(15)
Bachillerato Superior .....	5	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	
Magisterio .....	6	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	
Estudios medios (Perito, ATS) .....	7	<input type="checkbox"/>	7	<input type="checkbox"/>	
Estudios superiores .....	8	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	

118. Y Vd., ¿qué estudios tiene completamente terminados?

- |   |                          |  |      |
|---|--------------------------|--|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Magisterio o Diplomado de E.U. de EGB. |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Licenciatura.                          |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Ingeniería Técnica.                    | (16) |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Ingeniería Superior.                   |      |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Diplomado en E.U. distinta a la de EGB |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Otros (señalarlos) _____               |      |

119. ¿Hay en su familia alguna persona que se dedique o se haya dedicado al Magisterio?

- |   |                          |    |   |                          |    |      |
|---|--------------------------|----|---|--------------------------|----|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | NO | 6 | <input type="checkbox"/> | SI | (17) |
|---|--------------------------|----|---|--------------------------|----|------|

*Para los que han contestado SI a la pregunta anterior.*

120. Señale, por favor, el parentesco que le une a esas personas:

- |   |                          |                 |      |
|---|--------------------------|-----------------|------|
| 1 | <input type="checkbox"/> | Padre.          |      |
| 2 | <input type="checkbox"/> | Madre           |      |
| 3 | <input type="checkbox"/> | Hijo/a.         |      |
| 4 | <input type="checkbox"/> | Tío/a carnal.   | (18) |
| 5 | <input type="checkbox"/> | Abuelo/a.       |      |
| 6 | <input type="checkbox"/> | Hermano/a.      |      |
| 7 | <input type="checkbox"/> | Primo/a carnal. |      |

121. ¿A qué clase social cree Vd. pertenecer en la actualidad?  
(Señale una sola respuesta).

- 1  Clase media.
- 2  Clase media alta. (19)
- 3  Clase media baja.
- 4  Clase baja.

122. ¿En qué tipo de centro ha realizado sus estudios?

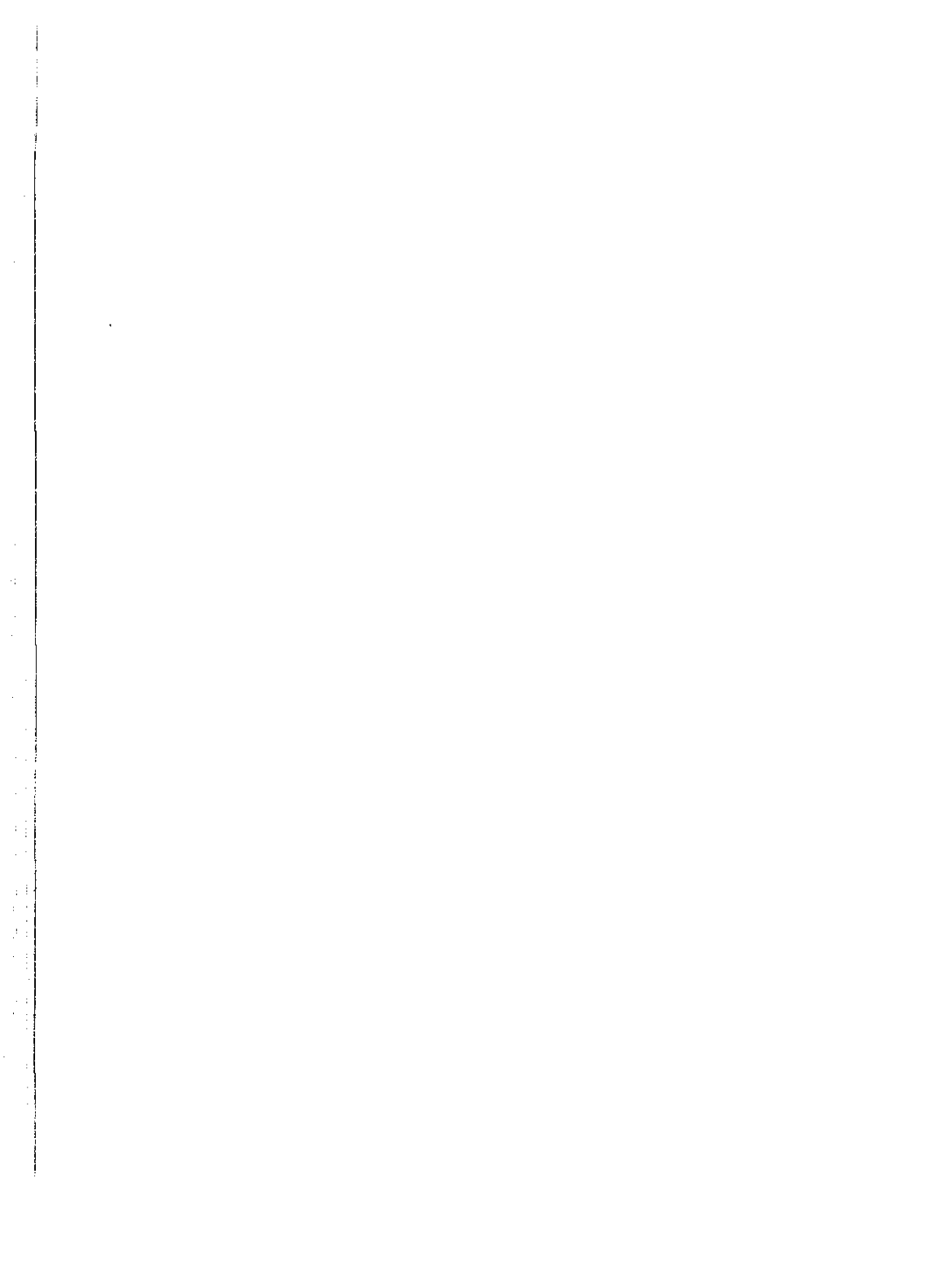
	Centro Público	Centro de la Iglesia	Centro Privado Laico	
Enseñanza Primaria o EGB	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(20)
Bachillerato .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(21)
Magisterio .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(22)
Universidad .....	1 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	(23)

123. ¿Tiene Vd. hijos?

- 1  NO.
- 6  SI+ ¿Cuántos?:

Uno	Dos	Tres	Cuatro o más	
1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	(255)





## Q.F. Cuestionario de Padres.

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE**

Departamento de Sociología VI

Ciudad Universitaria

28040 MADRID

Q.P.

Nº

### ESTUDIO SOCIOLOGICO SOBRE EL PROFESORADO DE E.G.B. (CASTILLA-LA MANCHA)

---

Información confidencial

---

---

Este cuestionario forma parte de una *investigación sobre el profesorado de EGB*, que realiza el *Departamento de Sociología VI de la Universidad Complutense*. Se trata aquí de recoger las opiniones de los *padres de alumnos* sobre algunos aspectos que a ustedes les afectan.

Todas las preguntas son necesarias, por esta razón le rogamos que *no deje ninguna sin contestar*. Se le garantiza el más *absoluto anonimato*: nadie podrá conocer sus opiniones personales.

Señale con una  la(s) respuesta(s) con la(s) que Vd. esta más de acuerdo.

Una vez rellenado, devuélvanos el cuestionario en el sobre adjunto que ya está franqueado.

Muchas gracias por su colaboración.

31. **¿Vd. es?**

Mujer  Hombre

2. Sitúese, por razón de su edad, en la siguiente escala.

- 25 años o menos.  
 26 a 30 años.  
 31 a 40 años.  
 41 a 50 años.  
 51 años o más.

3. **¿Qué estudios** tiene Vd. completamente terminados?

- Ninguno.  
 Estudios primarios.  
 Bachillerato elemental o Graduado Escolar.  
 Bachillerato superior o B.U.P.  
 Formación Profesional.  
 Estudios Medios (Magisterio, Perito, A.T.S., etc.).  
 Estudios Superiores (Universidad).

4. **¿Cuál es actualmente** su profesión?

- Labores domésticas.  
 Trabajador por cuenta ajena.  
 Trabajador por cuenta propia.  
 Agricultor.  
 Empresario industrial.  
 Comerciante.  
 Funcionario o empleado administrativo.  
 Profesional liberal (médico, abogado, farmacéutico, etc.).  
 Guardia Civil.  
 Otra (escriba su nombre) \_\_\_\_\_

5. **¿Cuál cree Vd. que es la razón fundamental** por la que los maestros suelen elegir esa profesión? (Una sola respuesta).

- Es una profesión bien vista por la gente.  
 Es una carrera fácil.

LA PROFESION DE MAESTRO

- Les gusta tratar con los niños.
- Es una profesión bien pagada.
- Es una carrera corta que permite trabajar pronto.
- Quieren ayudar a los demás.
- Tienen mucho tiempo libre y largas vacaciones.
- Es una carrera que se puede estudiar en casi todas las capitales de provincia y ciudades importantes.

6. ¿Cuál es, a su juicio, la **principal** tarea de los maestros? (Una sola respuesta).

- Preparar a los niños para la vida en sociedad
- Transmitirles conocimientos.
- Enseñarles a leer, escribir y calcular con corrección.
- Impartir los programas oficiales.
- Ayudar a los niños para que desarrollen sus **capacidades**.
- Ayudar a los niños para que adquieran hábitos de orden, de trabajo, de limpieza, etc.

7. ¿Cuál de los siguientes factores cree Vd. que influye más sobre la educación de los **niños** (**Escriba** el 1 en el factor que considere más importante, el 2 en el que le siga en importancia y **así** sucesivamente hasta el 6).

- La calle.
- La iglesia.
- La escuela.
- La televisión.
- La familia.
- Los amigos.

8. **Señale** el grado de colaboración que, en su opinión, prestan las **siguientes** personas e instancias a la tarea del maestro.

	Mucha	Sufic.	Poca	Nula
El Ayuntamiento .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El médico .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Mucha	Sufic.	Poca	Nula
Los padres de los alumnos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El sacerdote .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El equipo psico-pedagógico .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La inspección .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las autoridades provinciales ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Señale Vd. si está de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases sobre los maestros:

	De acuerdo	En desacuerdo
El maestro ha de cambiar la sociedad .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro ha de servir al pueblo donde trabaja .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro ha de dar ejemplo ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro ha de explicar los libros de textos .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El maestro ha de orientar a los padres .....	●	●

10. ¿Con qué frecuencia mantiene Vd. algún contacto profesional con **el(los) maestro(s)** de sus hijos?

- Diariamente.**
- Seminalmente.**
- Mensualmente.**
- Trimestralmente.**
- Anualmente.**
- Nunca.**

11. ¿Cuál es la postura de Vd. en relación con el tan comentado tema de los deberes o tareas a realizar en casa por los alumnos) (Una sola respuesta).

- Han de realizarlos todos los niños sin distinción.
- Han de realizarlos sólo los niños que lo necesitan.
- Han de realizarlos sólo los niños más capaces.
- Han de realizarlos Sólo los niños que tengan **dificultades** en clase.

LA PROFESION DE MAESTRO

- No han de realizarlos nunca los niños de ciclo inicial.
- No han de realizarlos nunca los niños de los ciclos inicial y medio.
- Hay que eliminarlos absolutamente y para todos los niños.

12. De los factores que siguen, **¿cuáles** considera Vd. que ejercen una influencia mayor para tener éxito en la vida? (Señale un máximo de 3).

- Astucia.
- Dinero.
- Notas escolares.
- Inteligencia.
- Ambiente familiar.
- Suerte.
- Don de gentes.
- Ambiente de la localidad donde se vive.
- Vigor físico.
- Pertenecer a una familia bien relacionada.
- Otros (Enunciarlos) \_\_\_\_\_

13. **¿Le gustaría** que alguno de **sus** hijos fuera **maestro/a**?

- Sí.
- No.

14. (Para los que hayan contestado **afirmativamente** a la pregunta anterior). **¿Dónde** le gustaría que trabajase como maestro?

- En un pueblo.
- En una ciudad (como cualquiera de las 5 capitales de Castilla-La Mancha).
- En una gran urbe (como Madrid, Barcelona, Valencia...).

15. **¿Quién** cree Vd. que hoy tiene más influencia sobre los **niños**?

- Los profesores.
- Los padres.

- Los sacerdotes.
- Los amigos.
- La televisión.

16. **¿Considera** Vd. conveniente que los **maestros**, fuera de sus horas de trabajo, organicen o participen en actividades dirigidas a la gente adulta de la localidad?

- Sí.
- No.

17. En su opinión, los Consejos **Escolares** son (una sola respuesta):

- Un medio adecuado para mejorar la enseñanza.
- Un medio para politizar la escuela.
- Un medio que, al final, dejará las cosas como estaban.
- Un medio para que los padres interfieran en la actividad de los profesores.
- Un medio oportuno para la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

18. En el caso concreto de su pueblo, ¿cómo cree Vd. que los maestros son vistos por los habitantes de la localidad? (**Una sola respuesta**).

- Como unos representantes de la cultura y el saber.
- Como unos funcionarios más.
- Como agentes capaces de mejorar la vida del pueblo.
- Como personas con poder.
- Como personas que imparten buenos modales.
- Como cuidadores de niños.
- Como personas que enseñan a leer, escribir y contar.

19. Señale de las dos **frases** que siguen **aquella** con la Vd. está más de acuerdo.

- La profesión de maestro se ejerce sólo durante las horas de clase.
- La profesión de maestro obliga a ser ejemplar durante todas las horas del día.

LA PROFESION DE MAESTRO

20. ¿En qué grado cree Vd. que los padres de los alumnos valoran la tarea docente de los maestros?

Mucho  Bastante  Poco  Nada

21. Juzgando por los **maestros** que Vd. conoce o ha conocido, señale de las **afirmaciones** que siguen aquélla que le **parezca** más ajustada a la realidad (una sola respuesta):

- A la mayoría de los maestros se les nota que les gusta mucho su profesión.
- A la mayoría de los maestros se les nota que están conformes con su profesión.
- A la mayoría de los maestros se les nota que no les gusta demasiado su su profesión.
- A la mayoría de los maestros se les nota que no les gusta nada su profesión.

22. Compare los maestros **actuales** con los que Vd. tuvo y **díganos** si el prestigio de que gozan hoy en su localidad.

- Ha permanecido igual.
- Ha aumentado.
- Ha disminuido.

23. Señale si está de acuerdo, en desacuerdo o le resultan indiferentes las siguientes afirmaciones acerca de los maestros:

	Si	No	Indif.
Los maestros de antes enseñaban mejor a leer, <b>escribir</b> y calcular .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los maestros de hoy preparan mejor a los niños para seguir estudiando .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los maestros de hoy están mejor preparados culturalmente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los maestros de antes <b>educaban</b> mejor .....	•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



24. **¿Reside la** mayor parte de los maestros en la localidad?

- sí.  
 No.

25. **¿Cómo** ve Vd. **al(a los) maestro(s)** de su localidad en relación **con** los demás vecinos?

- Como un miembro *plenamente* integrado en la localidad.  
 Como un miembro *bastante* integrado en la localidad.  
 Como un miembro *poco* integrado en la localidad.  
 Como un miembro *aislado* dentro de la localidad.

26. (Para los que hayan respondido que el **maestro** está poco integrado o aislado). **¿A qué** puede deberse esta situación de no integración? (Señale hasta **un** máximo de 3 respuestas).

- Al hecho de ser forastero.  
 Al hecho de ser funcionario.  
 Al hecho de pasar fuera los fines de semana.  
 Al hecho de no residir en la localidad.  
 Al hecho de no depender económicamente del pueblo.  
 Al hecho de saber más que los demás.

27. **¿Qué cosas** de las que le enumeramos ha visto hacer a algún (**~maestro(s)**) de los que actualmente trabajan en su localidad?

	Sí	No
Hablar de agricultura .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discutir de política .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Influir en alguien para que vote a un determinado partido político .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser candidato en unas elecciones municipales ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar en las fiestas del pueblo .....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. **El(los) maestro(s)** de la localidad **frecuenta(n)** los bares, tertulias, casino, etc.:

- Habitualmente.  
 Los fines de semana.

LA PROFESION DE MAESTRO

- De vez en cuando.
- Nunca.

29. ¿Es Ud. partidario de que las clases se **den**:

- En sesión continuada durante la mañana?
- En sesiones de mañana y de tarde, como ocurre actualmente?
- En sesiones de mañana y de tarde, pero modificando los horarios y la duración de cada sesión?

30. Señale, de entre las que le proponemos, la banda de edad en la que Ud. cree que el maestro **da** sus mejores **frutos** profesionales:

- Entre los 22 y 30 años.
- Entre los 31 y 40 años.
- Entre los 41 y 55 años.
- Entre los 56 y 65 años.

31. Señale sus preferencias en relación con el sexo de los maestros para los niveles de **escolaridad** que le proponemos:

	H.	M.	Indif.
Para niños de Preescolar (4-5 a.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para niños de C. Inicial (6-7 a.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para niños de C. Medio (8-10 a.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para niños de 2ª Etapa (11-13 a.) .....	●	●	●

32. Atendiendo a lo que Ud. sabe o supone, ¿**crea** Ud. que los **maestros** están:

- Muy bien pagados?
- Suficientemente pagados?
- Escasamente pagados?
- Mal pagados?

33. ¿A quién cree Vd. que corresponde más estrictamente la enseñanza de la religión? (una sola respuesta)

- A nadie, ya que no debiera enseñarse.
- A la familia.
- A la iglesia.**
- A la escuela.
- A las Asociaciones de Padres de Alumnos

34. ¿Qué estado civil prefiere Vd. para los **maestros/as** de **sus** hijos?

- Solteros.
- Casados.
- Me resulta indiferente.

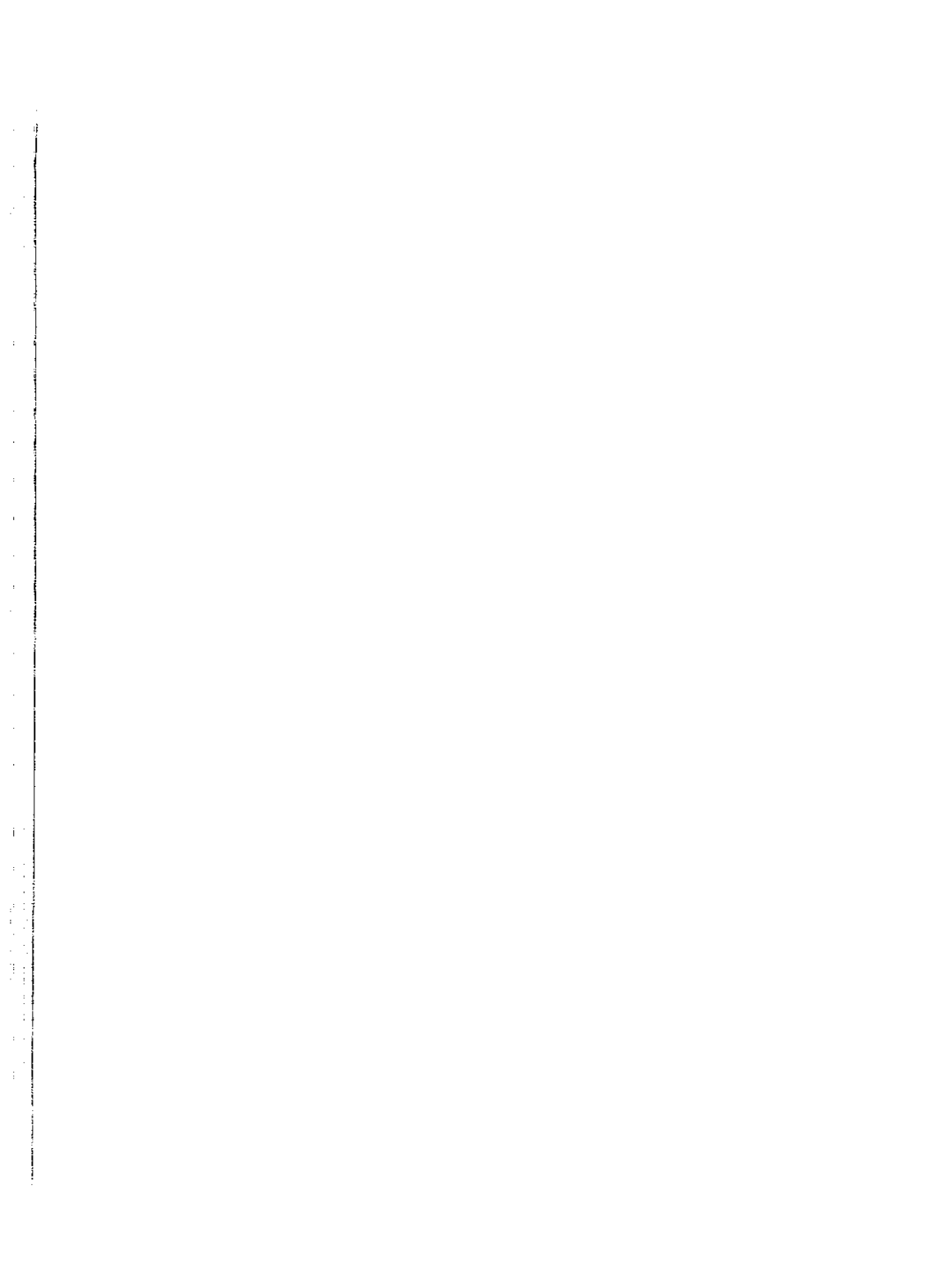
35. Señale, en cada caso, si considera conveniente, inconveniente o indiferente el hecho de que los maestros, al mismo tiempo que ejercen su profesión, se dediquen a las actividades propias de:

	<b>Conv.</b>	Inconv.	<b>Indif.</b>
Alcalde .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concejal .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Líder local de un partido político .....	<b>0</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Líder sindical .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## **II. TABLAS**

### **A. Encuesta a profesores.**

**NOTA.-** Cada tabla se identifica por la P distintiva del respectivo cuestionario (Q.P) y el número de pregunta correspondiente. Los datos se expresan en %.



P.1  
Sexo

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25		Menos	30	40		
Mujer	50.6	100.0	-	50.6	49.2	53.5	75.0	54.0	45.7	51.0	53.4
Hombre	49.4	-	100.0	49.4	50.8	46.5	25.0	46.0	54.3	49.0	46.6
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P.2  
La localidad en donde trabaja, ¿cuántos habitantes tiene?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25		Menos	30	40		
5.000 habitantes o menos	75.7	75.8	75.7	100.0	-	-	80.8	80.2	76.1	70.4	74.1
De 5.001 a 25.000	17.1	16.7	17.6	-	100.0	-	15.4	15.6	18.0	18.5	13.2
Más de 25.000	7.2	7.6	6.7	-	-	100.0	3.8	4.2	6.0	11.0	12.6
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P.3  
¿A qué provincia pertenece esta localidad?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 a		Más de		26 a		41 a	
			Menos	25	25	25	Menos	30	40	50
<b>Total</b>			5.6	14.9	22.6	25.6	26.4	31.6	41.6	51.6
			Menos	Menos	Menos	Menos	Menos	Menos	Menos	Menos
Albacete	18.9	22.5	21.9	14.9	22.6	12.5	21.4	24.2	17.3	13.8
Ciudad Real	23.1	22.1	17.6	41.6	36.1	31.7	21.4	22.0	24.4	24.7
Cuenca	17.9	17.6	20.4	10.8	7.7	18.3	14.4	17.0	19.2	27.0
Guadalajara	9.8	9.4	10.5	4.1	15.5	9.6	11.2	9.9	8.3	9.8
Toledo	28.5	28.4	29.5	28.4	18.1	27.9	31.6	26.9	30.6	24.1
NS/NC	0.1	-	0.1	-	-	-	-	-	0.2	0.6
<b>TOTAL</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>

P.4  
¿Cuántos años lleva trabajando como profesor en un centro público? (En cualquier situación administrativa)

	Sexo		X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 a		Más de		26 a		41 a	
			Menos	25	25	25	Menos	30	40	50
<b>Total</b>			5.6	14.9	22.6	25.6	26.4	31.6	41.6	51.6
			Menos	Menos	Menos	Menos	Menos	Menos	Menos	Menos
Menos de 2 años	7.3	2.6	5.0	5.7	3.2	57.7	8.1	1.1	0.4	-
De 2 - 5 años	14.2	12.6	15.4	8.6	3.9	40.4	47.4	4.2	0.4	0.6
Entre 6 - 10 años	20.2	23.8	23.2	18.6	17.4	1.0	40.5	28.9	3.1	2.3
Entre 11 - 20 años	32.3	37.0	33.9	40.0	28.4	-	1.2	60.4	27.3	13.2
Más de 20 años	23.3	22.9	21.7	21.6	41.3	-	0.5	3.4	66.7	83.3
NS/NC	2.7	1.1	0.8	5.4	5.8	1.0	2.3	2.1	2.1	0.6
<b>TOTAL</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>

P.5  
¿Cuántos años lleva Vd. ejerciendo en la misma localidad?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 ó	5 a	Más de	25 ó	26 a	31 a	41 a	51 ó	
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más	
Menos de 1 año	13.2	15.5	10.9	14.5	10.5	5.8	70.2	25.8	8.0	3.8	2.9
De 1 a 5 años	34.3	33.5	35.2	36.3	26.5	31.6	27.9	65.8	36.3	11.5	12.1
De 6 a 10 años	21.0	20.3	21.6	20.2	24.9	20.0	1.0	7.0	32.9	15.6	15.5
De 11 a 15 años	14.1	13.1	15.2	13.3	17.6	14.8	-	0.2	17.7	24.4	8.6
Más de 15 años	16.8	16.8	16.8	15.6	18.6	25.8	-	0.2	4.7	44.0	60.9
NS/NC	0.6	0.8	0.4	0.2	1.9	1.9	1.0	0.9	0.4	0.8	-
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P.6  
¿Ha trabajado alguna vez como profesor en un centro privado?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 ó	5 a	Más de	25 ó	26 a	31 a	41 a	51 ó	
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más	
Sí	23.1	22.8	23.5	21.1	28.9	30.3	17.3	19.1	27.6	20.6	18.4
No	75.3	75.7	74.9	77.3	69.7	67.7	82.7	80.0	71.4	77.3	75.9
NS/NC	1.6	1.6	1.6	1.6	1.4	1.9	-	0.9	1.0	2.1	5.7
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)



## P.7

El centro privado en donde Vd. trabajó era:

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25	Menos	30	40	50	más	
Una academia	15.2	11.2	19.1	14.5	17.8	14.9	-	12.2	11.9	24.2	31.3
Un colegio de alguna orden religiosa	47.8	59.8	35.9	46.8	56.1	36.2	72.2	53.7	47.6	41.4	40.6
Un colegio segrar	31.8	22.9	40.6	33.2	22.4	42.6	16.7	25.6	36.1	30.3	25.0
Una wperativa de profesores	4.6	5.2	4.0	4.9	2.8	6.4	11.1	7.3	3.7	4.0	3.1
NS/NC	0.6	0.8	0.4	0.6	0.9	-	-	1.2	0.7	-	-
TOTAL	(500)	(249)	(251)	(346)	(107)	(47)	(18)	(82)	(269)	(99)	(32)

## P.8

¿Cuál es su actual situación administrativa?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25	Menos	30	40	50	más	
Interno o contratado	4.4	6.3	2.4	3.2	8.9	5.8	31.7	6.3	2.6	1.5	1.7
Propietario provisional	20.3	20.9	19.7	22.4	15.4	9.7	63.5	62.6	9.8	1.3	1.7
Propietario definitivo	72.0	68.8	75.3	71.7	70.8	78.1	4.8	29.3	83.8	93.8	92.0
NS/NC	3.3	4.0	2.5	2.6	4.9	6.5	-	1.9	3.9	3.5	4.6
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P.9  
¿Señale, de entre los que siguen, los motivos fundamentales por los que ha elegido esta profesión (hasta un máximo de tres)

	Sexo		Habit. X (1.000)		Edad								
	Mujer	Hombre	5-9	5-9	Más de								
					Menos	75	Menos	40	50	años			
<b>Total</b>													
Mi familia quería que me hiciese maestro	22.7	17.4	21.8	25.7	24.5	14.4	17.0	25.6	24.6	20.1			
Era una carrera fácil	14.3	16.5	14.2	16.2	11.0	12.5	12.8	15.4	13.1	16.7			
Tenía vocación	42.5	45.8	41.7	42.4	51.0	60.6	41.9	37.4	44.6	55.7			
Me gustaba tratar con niños	45.9	54.0	46.6	40.8	51.0	61.5	56.5	42.8	39.4	46.0			
Es una profesión socialmente bien considerada.	2.5	2.8	2.5	2.2	2.6	2.9	2.6	3.3	1.3	0.6			
Por falta de recursos económicos para cursar estudios más largos.	46.4	33.9	47.2	45.4	40.6	26.9	37.2	49.4	51.9	49.4			
Es una profesión a través de la cual puede mejorarse la sociedad.	15.2	16.1	15.1	15.7	14.8	17.3	17.2	13.3	13.1	25.3			
Suponía una base segura para una promoción ulterior.	7.3	7.1	7.4	6.8	7.7	18.3	11.4	7.7	2.5	1.7			
En la provincia donde estudié no era posible realizar otros estudios profesionales.	32.8	29.5	33.7	30.3	29.7	17.3	24.2	37.7	36.3	27.0			
Se trata de una profesión que deja más tiempo libre y tiene más vacaciones que otras.	1.9	2.0	2.2	0.8	0.6	1.9	1.9	2.3	1.3	1.1			
Por la facilidad para cursar estos estudios manteniéndose libre	6.4	4.1	5.8	9.2	5.8	1.0	0.7	4.6	14.8	10.3			
Otros	1.7	1.1	1.5	2.7	1.3	1.9	2.3	1.3	1.3	3.4			
NS/NC	0.3	0.5	0.3	0.3	0.6	-	0.5	0.3	0.2	0.6			
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>			

**P.10**  
**En el momento en que Vd. comenzó a trabajar como profesor, ¿qué le habría gustado hacer? (Elegir una sola)**

	Sexo		Habil. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombres	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
Dedicarme, como he hecho, a la enseñanza.	55.4	45.3	50.2	49.5	54.8	36.5	41.9	50.7	54.8	65.5
Dedicarme a otra profesión distinta a la enseñanza.	3.3	7.2	5.0	5.9	5.8	1.0	3.5	4.9	7.3	8.0
Dedicarme a ampliar estudios referidos a otro ámbito profesional.	4.8	7.3	6.2	6.8	2.6	7.7	4.7	6.3	6.7	5.7
Dedicarme a la enseñanza y ampliar estudios con vista a una promoción profesional.	36.0	39.7	38.1	37.0	36.1	54.8	49.3	38.0	30.2	19.0
NS/NC	0.5	0.6	0.5	0.8	0.6	-	0.7	0.1	1.0	1.7
<b>TOTAL</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>

Si ahora mismo tuviese Vd. oportunidad de elegir de nuevo, ¿Qué haría?

	Sexo		Habit. X (1998)			Edad				
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a Mas de	25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
Continuar en la enseñanza.	809	750	77.8	78.9	78.1	89.4	80.2	75.5	78.3	78.7
Dedicarme a otra profesión	9.3	17.6	13.7	13.2	10.3	7.7	13.5	16.1	11.5	6.9
NS/NC	98	7.4	8.5	7.8	11.6	2.9	6.3	8.4	10.2	14.4
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)
Profesiones o actividades elegidas:										
Profesor EGB	65.9	50.3	59.4	54.9	53.5	56.7	54.4	56.9	63.3	61.5
Profesor FP	0.1	0.7	0.4	0.3	1.3	-	0.5	0.2	0.6	1.1
Profesor Bachillerato	4.8	10.7	7.3	10.0	5.8	14.4	11.9	6.7	4.8	6.9
Profesor Universidad	2.7	5.1	3.7	4.6	5.2	6.7	3.5	3.8	4.0	4.0
Inspección	1.2	3.7	2.4	2.2	3.9	1.9	0.9	3.0	2.5	3.4
Servicio Psicopedagógico	6.2	4.4	4.6	7.0	8.4	9.6	9.1	4.9	3.1	1.7
Investigación	1.0	2.2	1.7	1.4	0.6	1.0	2.6	1.8	0.8	-
Administración Pública	2.7	2.6	2.9	1.6	2.6	1.9	2.3	3.1	1.9	3.4
Profesión liberal	1.6	5.2	3.0	5.4	2.6	2.9	2.1	5.1	1.7	1.7
Empresario	0.8	3.2	2.1	1.6	1.3	-	1.9	2.5	2.3	-
Trabajo manual	0.1	-	0.1	-	-	-	-	0.1	-	-
Periodismo	0.4	0.9	0.5	1.4	0.6	-	0.9	0.6	0.6	0.6
Actividades artísticas	2.1	2.0	2.4	1.4	1.3	1.9	3.0	2.0	2.1	1.1
Banca	0.4	0.4	0.4	-	0.6	-	0.2	0.4	0.6	-
Otras	0.5	0.8	0.7	0.5	0.6	-	0.5	0.5	1.5	-

P.12  
Actualmente, ¿cursa Vd. algún tipo de estudios académicos?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5-6	5 a	Más de	25-6	26 a	31 a	41 a	51-6
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
Si	12.1	15.8	13.3	17.3	12.9	40.4	26.0	12.2	4.6	3.4
No	82.2	81.5	82.7	78.1	81.9	57.7	71.4	84.4	90.4	83.9
NS/NC	4.3	2.7	4.1	4.6	5.2	1.9	2.6	3.4	5.0	12.6
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P.13  
¿Qué Plan de Estudios de Magisterio ha cursado?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5-6	5 a	Más de	25-6	26 a	31 a	41 a	51-6
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
Plan Profesional de la Republica	0.1	-	0.1	-	-	-	-	-	-	0.6
Plan de 1945	2.5	3.0	2.3	2.7	7.7	-	0.2	0.3	1.9	26.4
Plan de 1950 (con Bachiller Elemental)	43.0	41.3	39.8	45.9	58.1	-	0.9	36.8	92.3	60.9
Plan de 1967 (con Bachiller Superior)	17.0	24.1	21.7	19.5	10.3	-	1.9	42.7	3.1	2.9
Plan de 1971 (COU)	34.8	29.6	33.9	28.9	21.9	97.1	94.4	18.7	1.3	0.6
Otros	1.1	1.0	1.0	1.9	-	1.9	0.7	0.6	0.4	5.7
NS/NC	1.6	1.0	1.3	1.1	1.9	1.0	1.9	0.9	1.0	2.9
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

PROFESION DE MAESTRO

P.14

Indiquemos, por favor, a qué actividades de las siguientes ha asistido durante el pasado curso:

	Sexo		Habit. X (1.000)		Edad					
	Mujer	Hombre	5 a 6	7 a 9	10 a 19	20 a 25	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
			Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Cursos reglados en la Universidad	5.7	8.0	6.3	8.6	7.7	26.0	12.1	4.9	4.0	0.6
Cursos de especialización a través de algún C.E.P.	18.9	21.3	19.2	18.1	34.2	11.5	18.4	21.4	20.8	20.7
Cursillos o actividades de perfeccionamiento organizados por los C.E.P.s.	43.6	44.0	44.3	39.7	47.7	44.2	49.1	46.7	40.8	22.4
Cursillos o actividades de perfeccionamiento organizados por otras instancias.	19.0	16.6	16.6	21.9	20.6	21.2	20.0	18.2	15.6	14.4
Escuela de verano	14.3	13.5	14.7	10.8	12.3	17.3	20.9	13.3	10.2	7.5
Otras	3.0	4.0	3.3	4.1	4.5	5.8	5.6	2.9	2.3	4.0
NS/NC	31.3	29.2	30.8	31.1	21.9	23.1	21.6	29.2	34.4	50.6
<b>TOTAL</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>

**P.15**  
 (Sólo por los que han asistido o alguna actividad de las propuestas en la pregunta anterior)  
 Señale el motivo fundamental por el que Vd. realizó esa/s actividad/es: (Una sola respuesta)

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad					
	Mujer	Hombre	5 a 6 Moños		Más de 25		25 a 30 Moños		31 a 40		41 a 50	51 a más
			5 a 6 Moños	25	Más de 25	25	25 a 30 Moños	30				
Por simple satisfacción personal	6.0	6.3	5.3	11.0	4.1	8.8	7.1	5.5	5.7	7.0		
Por intercambiar experiencias y opiniones con otros compañeros	14.5	14.8	14.0	16.1	18.2	11.3	13.1	16.1	14.6	12.8		
Para aumentar mis conocimientos científicos	8.7	12.9	10.4	11.8	12.4	10.0	10.1	8.8	13.7	19.8		
Para enriquecer mi currículum y poder aspirar a determinados puestos de trabajo	5.7	8.6	7.6	5.1	7.4	7.5	9.5	7.8	4.4	2.3		
Para relacionarme con compañeros	0.8	0.4	0.7	0.4	-	-	0.6	0.7	0.3	1.2		
Para perfeccionar mis recursos técnicos como profesional de la enseñanza	62.5	55.4	60.0	54.5	57.9	58.8	57.6	59.7	59.4	55.8		
Otros	0.4	0.5	0.6	-	-	1.3	0.9	0.3	0.3	-		
NS/NC	1.5	1.1	1.4	1.2	-	2.5	1.2	1.0	1.6	1.2		
<b>TOTAL</b>	<b>(751)</b>	<b>(757)</b>	<b>(1132)</b>	<b>(255)</b>	<b>(121)</b>	<b>(80)</b>	<b>(337)</b>	<b>(690)</b>	<b>(315)</b>	<b>(86)</b>		

(Sólo para los que han contestado negativamente todos los apartados de la pregunta 14)  
 Señale, de entre Los motivos que le proponemos, aquéllos por los que **no** realizó ninguna actividad:

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a		Más de		25 a		Más	
				Menos	25	Menos	25	25 a	31 a	41 a	51 a
Porque el lugar de realización quedaba lejos de mi domicilio	43.6	43.6	43.6	46.1	39.1	20.6	12.5	57.0	47.9	39.4	31.8
Por carecer de información al respecto	7.0	6.1	8.0	7.1	6.1	8.8	8.3	10.8	7.7	6.7	1.1.
Porque los horarios resultaban incompañibles con mi situación personal	37.2	48.8	24.4	37.0	33.9	50.0	37.5	41.9	33.5	38.8	40.9
Porque tales actividades carecían de verdadero interés para mí	12.4	9.4	15.7	9.9	17.4	32.4	4.2	7.5	12.7	16.4	11.4
Porque no respondían a mis verdaderas necesidades como maestro/a	10.1	7.3	13.1	8.1	16.5	17.6	8.3	4.3	10.6	12.7	10.2
Porque no se aceptaron mis solicitudes	5.7	4.7	6.7	5.1	9.6	-	16.7	3.2	7.0	4.8	2.3



P.16 (Continuación)

	Sexo		Habit. X (1,000)				Etnia			
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a Más de	Más de 25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
Porque la oferta resultaba tónica y basada en lo mismo de siempre	5.8	13.1	8.9	10.4	11.8	-	5.4	7.7	13.3	13.6
Por razones económicas	3.2	14.4	8.9	7.8	5.9	-	6.5	10.9	9.1	4.5
Otros	2.9	5.1	3.2	7.8	2.9	12.5	2.2	4.6	1.8	5.7
NS/NC	10.2	9.6	10.1	8.7	11.8	25.0	10.8	8.1	8.5	13.6
TOTAL	(654)	(312)	505	(115)	(34)	(24)	(93)	(284)	(165)	(88)

P.17

Los estudios de Magisterio duran en la actualidad tres cursos. ¿Cuál cree Ud. que debería ser la duración de estos estudios?  
(Señale una sola respuesta)

	Sexo		Edad X (1.000)				Edad		
	Mujer	Hombre	3-4	5-6	Más de 6	Menos 30	31-40	41-50	51-6 más
Total									
Tres cursos como ahora	45.4	38.2	46.1	41.6	47.1	33.7	31.2	46.5	56.7
Menos de tres años	0.4	-	0.5	-	-	1.0	0.5	0.3	0.4
Más de tres años	53.1	61.2	52.2	57.3	52.3	64.4	67.4	52.2	41.9
NS/NC	1.1	0.7	1.1	1.1	0.6	1.0	0.9	1.0	1.7
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)

P.18

¿Qué centro de enseñanza considera más adecuado para llevar a cabo la formación de los maestros? (Señale una sola respuesta)

	Sexo		Edad X (1.000)				Edad		
	Mujer	Hombre	3-4	5-6	Más de 6	Menos 30	31-40	41-50	51-6 más
Total									
Las actuales EE. UU. de Profesorado de EGB	35.2	32.9	36.5	31.4	30.3	24.0	30.9	34.9	36.8
Una Facultad universitaria específica	56.8	60.4	55.0	61.4	65.2	61.5	58.4	57.1	58.6
Los Centros de Formación Profesional	0.6	0.5	0.8	-	0.6	1.0	0.7	0.7	0.6
Los C.E.P.s.	3.3	3.1	3.6	3.0	0.6	2.9	4.9	3.7	1.9
Otros	1.0	1.2	1.1	0.5	0.6	3.8	1.9	0.8	0.2
NS/NC	3.1	1.9	3.0	3.8	2.6	6.7	3.3	2.8	2.7
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)

**P. 19**  
**De acuerdo con su experiencia y el plan de estudios cursado ¿en qué materias considera Vd. haber recibido una adecuada, inadecuada o nula preparación para el ejercicio de su profesión?**

	Adecuada	Inadecuada	Nula	NS/NC	TOTAL
Pedagogía	39.4	47.4	10.1	3.1	(2.162)
Psicología	33.4	50.3	12.4	3.8	
Didáctica	28.4	49.3	18.2	4.2	
Sociología	17.1	40.7	33.4	8.7	
Historia y Geografía	58.8	21.2	11.1	8.8	
Arte	27.5	33.4	28.9	10.2	
Economía	7.1	21.2	58.1	13.6	
Religión	46.1	34.4	11.3	8.2	
Lengua y Literatura	65.6	24.3	3.7	6.3	
Idiomas modernos	24.3	52.3	17.8	5.6	
Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza	57.3	30.6	5.7	6.4	
Manualidades	32.7	46.5	16.5	4.3	
Música	34.3	45.3	16.5	4.0	
Educación Físico-deportiva	34.2	44.9	16.2	4.7	



P.21  
Señale, hasta un máximo de tres, los objetivos que prioritariamente debe cumplir la EGB.

	Sexo		Habla X (1.000)				Edad					
	Total	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25	25	Menos	30	40	50	más	
Desarrollar la creatividad del niño	SEI	51.6	54.5	51.7	57.6	56.1	51.0	SEI	SEI	52.2	SEI	58.0
Preparar para la vida en sociedad	TIZ	75.6	78.8	77.9	7EZ	78.1	79.8	TII	TII	75.8	78.3	78.7
Transmitir conocimientos	13.3	13.9	12.7	13.1	14.1	14.2	16.3	98	98	12.0	18.3	13.8
Desarrollar los hábitos	35.1	34.5	35.6	35.1	35.1	34.2	3EIS	3EII	3EII	35.4	360	35.6
Desarrollar las capacidades de los alumnos	75.8	78.3	7EZ	7EII	77.8	76.8	81.7	TIZ	TII	71.9	71.9	7ZII
Impartir los programas oficiales	1.5	1.6	1.5	1.5	1.9	0.6	1.0	1.4	1.4	0.9	2.5	2.9
Seleccionar a los sujetos más capacitados	1.2	OE	2.2	1.2	1.6	1.6	-	1.4	1.4	1.0	1.5	1.7
Proporcionar los instrumentos imprescindibles de lectura, escritura y cálculo	31.5	EII	31.8	32.7	28.4	26.5	24.0	34.0	34.0	EII	29.4	25.9
NS/NC	0.0	0.1	-	-	OE	-	-	0.2	-	-	-	-
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(EIO)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	(174)

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 22

Generalmente, su visión de lo que debe ser la educación ¿coincide o no con lo que piensan o expresan las siguientes instancias?

	Coincide	No Coincide	NS/ NC	TOTAL
Los demás compañeros de su colegio	72.4	20.0	7.6	(2.162)
Los padres	36.2	50.7	13.1	
La gente de la localidad	25.3	56.8	17.9	
La inspección	48.2	29.6	22.2	
Los programas oficiales	29.7	52.6	17.7	
La prensa	35.2	36.3	28.5	
Los alumnos	49.1	29.3	21.6	
Los teóricos de la educación	35.6	39.5	24.9	
La Iglesia Católica	38.2	39.8	22.0	
Los partidos políticos	15.9	54.9	29.3	

## P. 23

Es frecuente oír expresiones sobre los profesores de EGB y su trabajo. Le ofrecemos algunas de ellas para que nos señale, en cada caso, si está Vd. de acuerdo o en desacuerdo con las mismas.

	De acuerdo	En desacuerdo	NS/NC	TOTAL
<b>El profesor ha de limitarse a seguir los libros de texto</b>	1.6	96.0	2.4	(2.162)
El profesor ha de transmitir los valores morales que prevalecen en su comunidad	59.6	35.1	5.3	
El profesor ha de cambiar la sociedad	39.0	51.5	9.4	
El profesor ha de ser útil a la comunidad donde trabaja	94.6	2.9	2.5	
El profesor ha de ayudar a desarrollar hábitos de estudio en sus alumnos	98.4	0.5	1.1	
El profesor ha de ayudar a actualizar las capacidades innatas de los niños	95.5	1.7	2.8	
El profesor ha de dar ejemplo	82.6	13.5	3.9	
El profesor ha de ayudar a desarrollar el espíritu crítico de los niños	95.3	2.2	2.5	
El profesor ha de enseñar la verdad	88.4	7.4	4.2	
El profesor ha de ayudar al alumno a elaborar su propia escall de valores	88.1	8.5	3.4	
El profesor ha de seleccionar a los alumnos más capacitados	8.1	86.0	5.8	
El profesor ha de transmitir conocimientos	70.1	25.9	4.0	
El profesor ha de ayudar al individuo a integrarse en su sociedad.	96.9	1.5	1.5	

LA PROFESION DE MAESTRO

P.24

¿Cuál de estas expresiones piensa Vd. que se ajusta más a la realidad?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
La de enseñante es una profesión que debe limitarse a las horas de clase	28.1	29.1	28.5	29.7	26.5	31.7	29.1	32.6	22.9	18.4
La de enseñante es una profesión que debe durar todo el día	70.3	69.1	69.8	68.6	71.0	67.3	69.1	65.7	75.4	79.3
NS/NC	1.6	1.8	1.6	1.6	2.6	1.0	1.9	1.6	1.7	2.3
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)



P. 25  
De los siguientes aspectos, ¿cuáles le resultan a Vd. satisfactorios, indiferentes o insatisfactorios de su profesión?

	Satisfactorio	Indiferente	Insatisfactorio	NS/NC	TOTAL
El reconocimiento social de mi tarea como enseñante	31.0	30.0	36.1	3.0	(2.162)
El ver como progresan mis alumnos	96.1	0.5	2.7	0.7	
El disponer de una situación en la que gozo de autoridad	6.4	75.1	15.5	3.0	
La actividad intelectual que tengo que realizar	72.7	18.5	5.1	3.7	
El poder ayudar a realizar a otros lo que yo quisiera haber sido	57.5	33.7	5.6	3.3	
El tener que ajustarme a desarrollar los programas oficiales	5.3	32.1	59.2	3.5	
La posibilidad de promoción profesional	29.3	38.3	28.1	4.3	
El pertenecer al grupo de personas influyentes de la localidad	3.7	80.7	12.6	3.0	

¿Qué importancia para la educación tiene cada uno de los factores siguientes?  
 (Señale en la columna 1' el factor más importante y así sucesivamente)

	1'	2'	3'	4'	5'	6'	NS/NC	TOTAL
La calle	16.7	16.0	25.0	16.2	10.8	4.7	10.5	(2.162)
La iglesia	2.5	6.2	14.2	11.7	25.6	25.6	14.2	
La escuela	22.7	35.5	14.2	5.9	3.0	0.2	18.5	
La televisión	2.6	7.8	10.3	14.2	14.2	12.7	38.3	
La familia	49.2	11.2	3.3	2.1	0.9	0.4	33.0	
Los amigos	0.3	9.3	15.8	15.3	10.2	4.9	44.2	

## P. 28

De las siguientes medios educativos señale, en cada uno, si resulta imprescindible o secundario para la enseñanza.

	Imprescindible	Secundario	NS/NC	TOTAL
Libros de lectura personales	84.4	14.3	1.3	(2.162)
Libros de texto	52.3	46.5	1.2	
Video	12.4	85.1	2.5	
<b>Ordenador</b>	6.7	90.6	2.7	
Pizarra	86.5	12.3	1.2	
Fichas	42.2	54.9	2.9	
Biblioteca	93.6	5.4	1.0	
Cine	7.0	90.0	3.0	
<b>Prensa</b>	34.8	63.0	2.2	
Radio	12.2	85.0	2.8	

P.28  
¿Quiénes cree que colaboran más positivamente con Ud. en su actividad educadora? (Señale como máximo tres).

	Sexo		Hable X (1000)						Edad					
	Malet	Hombres	5-6	7-8	Más de 25	25-30	Más de 30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55	55-60	60 años
El ayuntamiento	7.8	8.6	7.5	9.5	6.5	5.8	4.2	8.3	9.2	10.9				
El médico	2.8	3.6	3.4	1.1	-	2.9	3.3	2.5	2.7	3.4				
Los padres de los alumnos.	39.3	33.9	37.1	44.6	49.7	32.7	41.2	38.5	38.5	45.4				
Los demás profesores del Colegio	79.7	81.5	80.1	77.8	86.6	81.7	79.5	77.2	84.8	79.3				
La inspección	7.4	7.7	8.6	3.2	5.2	2.9	4.9	5.9	10.2	17.2				
El equipo directivo	28.2	30.6	25.8	34.9	36.8	12.5	21.9	30.5	31.9	29.9				
El Consejo escolar	19.8	21.6	21.1	14.6	18.1	12.5	15.1	22.1	21.3	19.0				
Los equipos psicopedagógicos	12.5	10.6	11.2	14.9	20.6	22.1	12.6	12.9	11.3	8.0				
Los coordinadores provinciales.	1.1	0.9	0.5	3.0	1.9	1.0	0.9	1.3	0.8	0.6				
El sacerdote	9.0	9.2	10.6	4.9	2.6	3.8	5.1	6.7	13.8	21.8				
La asistente social	0.6	0.7	0.7	0.5	0.6	2.9	-	0.7	0.8	-				
Otros	4.0	5.1	4.3	3.8	1.9	11.5	5.6	3.6	2.3	2.9				
NS/NC	4.0	4.4	4.0	4.3	2.6	1.9	4.2	3.9	4.0	5.2				
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>				

## P. 29

¿Quién condiciona más el trabajo que Vd. realiza en su clase? (Señale en la columna 1° el que más le condiciona, en la 2° el que le sigue y así sucesivamente).

	1°	2°	3°	4°	5°	NS/NC	TOTAL
Los alumnos	72.2	9.0	5.4	3.7	4.9	4.8	(2.162)
Los editoriales	1.7	7.9	11.2	14.8	54.2	10.3	
Las exigencias oficiales	14.0	24.4	20.2	21.8	4.2	15.4	
Los padres	2.3	21.4	27.8	23.7	8.3	16.6	
El entorno social	6.4	25.3	22.1	16.9	9.9	19.5	

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 30

En su trabajo cotidiano en la escuela, cada profesor encuentra una serie de dificultades. Le indicamos algunas posibles para que nos diga, en cada caso, si suponen para Vd. un problema principal, secundario o simplemente no son problemas:

	Principal	Secundario	No problema	NS/NC	TOTAL
La motivación diaria para trabajar	31.4	17.7	47.8	3.1	(2.162)
Explicar todo el programa	13.0	47.8	35.9	3.3	.
Mantener la disciplina	33.1	33.0	31.4	2.5	
Interesar a los alumnos	69.1	11.9	16.5	2.5	
Despertar la confianza del alumno	49.6	14.3	32.7	3.4	
Encontrar gratificación personal por el trabajo realizado	19.1	39.7	35.7	5.6	
Sentirse seguro/a en clase	20.8	19.8	56.1	3.3	
Utilizar los métodos adecuados	60.9	22.0	13.9	3.2	
Disponer de los conocimientos adecuados	34.1	24.1	38.2	3.6	
Otorgar las calificaciones con justicia	37.7	27.5	31.7	3.1	
Tener que planificar diariamente la tarea	19.3	37.9	39.6	3.2	
La coordinación w n otros profesores del colegio	31.9	30.7	34.6	2.7	

**P-41**  
 ¿CÓMO a Vd., como docente, le surge alguna dificultad técnica en su trabajo, -a cuál de esos medios recurre para resolverla?  
 (Señale hasta un máximo de tres)

	Sexo		Edad								
	Total	Mujer	Hombre	Habit. X (1.000)			Total				
				5-6 Mezcla	5-7 Mezcla	7-9 Mezcla	25-26 Mezcla	26-30 Mezcla	31-40 Mezcla	41-50 Mezcla	
Consultar libros adecuados	77.9	77.3	78.5	77.7	80.8	72.9	79.8	79.5	77.7	77.9	73.6
Tratarlo w n los compañeros	80.8	81.5	80.0	81.7	78.9	75.5	88.5	83.5	80.6	79.8	73.0
Ponerse en contacto w n la inspección	11.0	10.6	11.4	12.6	5.9	6.5	6.7	8.1	11.9	10.8	16.1
Discutirlo en el Claustro	22.4	22.5	22.4	22.8	17.8	29.7	15.4	20.7	20.7	26.9	28.2
Tratarlo con el equipo directivo	17.3	17.4	17.3	15.2	23.8	24.5	11.5	12.1	18.1	19.2	24.7
Exponerlo en el Departamento	17.4	15.7	19.1	15.1	22.4	29.0	13.5	12.6	18.4	20.6	17.2
Comentarlo w n los padres de los alumnos	11.9	12.6	11.2	12.8	8.6	10.3	17.3	14.0	11.1	10.4	12.6
Plantearlo al C.E.P. respectivo	4.6	4.9	4.2	4.3	4.6	7.7	9.6	4.9	4.9	2.7	4.0
Otros	0.9	0.7	1.0	0.9	0.8	0.6	1.0	0.9	1.0	0.6	0.6
NS/NC	0.7	0.8	0.6	0.6	1.4	-	-	0.5	0.6	0.8	1.7
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>

## P.32

En el actual curso escolar, ¿cuántos alumnos tiene Vd. en su clase?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
20 ó menos	29.8	24.1	33.3	8.6	4.5	44.2	35.6	24.3	19.6	31.0
De 21 a 25	20.7	21.7	24.3	14.1	5.2	18.3	22.8	21.9	20.4	17.2
De 26 a 30	22.8	24.7	22.8	30.0	18.7	12.5	20.2	24.8	28.3	20.1
De 31 a 35	16.0	17.7	11.5	28.9	44.5	14.4	12.6	15.8	20.6	24.1
De 36 a 40	7.7	8.0	5.9	12.2	18.7	6.7	5.3	9.9	7.1	5.7
Más de 40	2.6	3.2	2.0	4.9	7.7	2.9	3.0	2.8	3.5	1.1
NS/NC	0.5	0.6	0.3	1.4	0.6	1.0	0.5	0.5	0.4	0.6
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)



P.33  
Según su criterio, los Consejos Escolares son (señale una sola respuesta):

	Total	Sexo		Habit. X (1.000)					Etnia			
		Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a Mas de 25	25 a Mas de 50	31 a 40	41 a 50	51 a más	SE	OT	
Un medio adecuado para mejorar la enseñanza.	5.7	5.9	5.5	9.8	4.3	7.7	7.7	26.2	31.4	41.2	50.6	8.6
Un medio para politizar la escuela	17.3	15.9	18.6	16.9	19.5	20.0	11.5	9.3	14.9	26.3	28.7	8.6
Un medio que, al final, dejará las cosas como estaban	19.2	19.8	18.7	18.9	24.1	11.0	10.6	18.8	21.3	18.3	16.7	8.6
Un medio para que los padres interfieran en la actividad de los profesores	9.0	9.5	8.4	8.9	8.4	11.0	10.6	7.0	8.2	10.6	12.6	8.6
Un medio oportuno para la participación de todos los sectores de la comunidad educativa	47.9	47.7	48.1	49.0	41.9	50.3	59.6	58.8	49.6	57.7	52.2	8.6
NS/NC	1.0	1.3	0.7	0.9	1.9	-	-	0.7	1.1	1.0	1.1	8.6
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(70)	(155)	(104)	(439)	(974)	(480)	(174)	8.6

P.34 ¿Con qué frecuencia mantiene Vd algún tipo de contacto con los padres de sus alumnos como profesor de éstos?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó	5 a	Más de	25 ó	31 a	41 a	51 ó	
			Menos	25	25	Menos	40	50	más	
Diariamente	7.0	5.7	7.3	3.2	3.9	5.8	6.0	6.0	7.5	
Semanalmente	23.6	24.0	19.6	33.2	45.8	18.3	22.1	22.4	27.6	
Mensualmente	18.8	16.8	18.3	22.7	15.5	26.9	18.6	18.0	18.4	
Trimestralmente	35.5	37.0	38.9	27.8	27.7	37.5	38.4	37.0	34.5	
Anualmente	7.3	9.9	9.3	7.6	3.9	2.9	7.7	10.3	4.0	
Nunca	4.3	4.5	5.1	2.2	1.3	8.7	5.6	4.1	5.7	
NS/NC	1.9	2.1	1.6	3.2	1.9	-	1.6	1.8	2.3	
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	

P.35 ¿Estima Vd. que la participación de los padres de los alumnos en la gestión de los centros resulta?:

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó	5 a	Más de	25 ó	31 a	41 a	51 ó	
			Menos	25	25	Menos	40	50	más	
Imprescindible	14.4	13.7	14.0	16.5	14.2	23.1	15.8	15.5	10.9	
Conveniente	65.8	67.0	66.3	63.8	65.2	63.5	70.2	65.7	64.9	
Innecesaria	6.4	5.8	6.3	5.7	9.0	3.8	4.0	6.3	6.9	
Indiferente	9.7	10.5	9.6	10.8	8.4	4.8	8.8	9.2	11.5	
Perjudicial	3.3	2.7	3.5	2.7	3.2	4.8	0.9	2.9	5.2	
NS/NC	0.3	0.4	0.3	0.5	-	-	0.2	0.4	0.6	
TOTAL	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	

**P.36**  
**¿En qué grado considera que los padres de sus alumnos reconocen positivamente la actividad docente de Vd.?**

	Sexo		Habit. X (1,000)					Edad	
	Total	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a Más de 25	26 a Menos 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
Mucho	6.0	6.2	5.8	5.7	9.0	4.8	4.2	7.1	14.4
Bastante	46.0	49.5	42.5	47.3	44.5	42.3	41.6	53.1	52.9
Poco	41.3	39.1	43.5	39.2	42.6	50.0	48.1	33.1	25.9
Nada	4.7	3.6	5.9	5.7	3.2	2.9	3.5	5.4	4.0
NS/NC	2.0	1.6	2.3	2.2	0.6	-	2.6	1.7	2.9
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)

**P.37**  
**¿Qué piensa Vd. acerca de la duración de su jornada laboral?**

	Sexo		Habit. X (1,000)					Edad	
	Total	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a Más de 25	26 a Menos 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
Que debe mantenerse tal y como está actualmente	81.8	86.4	77.1	80.0	71.6	77.9	81.6	84.0	86.8
Que debe aumentarse	3.2	0.9	5.5	3.2	0.6	7.7	3.5	2.9	-
Que debe reducirse	13.9	11.5	16.3	14.9	25.2	14.4	14.2	12.5	10.9
NS/NC	1.2	1.2	1.1	1.9	2.6	-	0.7	0.6	2.3
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)

P.38 ¿Qué piensa Vd. acerca del número de horas lectivas (25 semanales) que imparte?

	Sexo		Habit. X (1.000)		Edad	
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 ó Más de 25	30 ó Menos	31 ó Más
Que resultan adecuadas	81.2	69.8	77.1	72.7	73.1	73.5
Que deben aumentarse para mejor desarrollar los programas	1.5	3.9	2.9	2.7	5.8	2.2
Que deben reducirse para dedicar más tiempo a los trabajos de departamento, equipos, etc.	16.6 0.8 (1093)	25.7 0.6 (1069)	19.5 0.5 (1637)	23.2 1.4 (370)	21.2 - (104)	23.3 1.0 (974)
0	(2162)				(430)	(480)
	75.5			65.8		80.8
	2.7			0.6		3.5
	21.1 0.1 (2162)			32.3 1.3 (155)		15.6 - (480)
						82.2

P.39 ¿Es Vd. partidario de que la jornada escolar lectiva se desarrolle (Señale una sola):

	Sexo		Habit. X (1.000)		Edad	
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 ó Más de 25	30 ó Menos	31 ó Más
En sesión continuada de mañana?	60.2	64.5	59.3	69.3	59.6	63.3
En sesiones de mañana y tarde, como actualmente está?	33.5	23.7	31.8	20.0	27.9	25.1
En sesiones de mañana y tarde, pero modificando los horarios y la duración de cada sesión actuales?	8.7 0.5 (1093)	11.7 0.2 (1069)	8.7 0.3 (1637)	10.3 0.5 (370)	12.5 - (104)	9.1 0.3 (974)
NS/NC	(2162)				(430)	(480)
TOTAL	65.1			78.1		59.8
	28.6			16.1		32.7
	8.7 0.3 (2162)			5.8 - (155)		7.3 0.2 (480)
						57.5
						37.4

**P.40**  
**¿Cómo calificaría Vd las relaciones profesionales entre sus compañeros de colegio? (Una sola respuesta)**

	Sexo		Habit. X (1.000)		Edad					
	Mujer	Hombre	5 a	Más de	25 a	26 a	31 a	40 a	51 a más	
			Menos	25	Menos	30	40			
De muy buenas	17.0	16.4	18.6	8.1	20.6	18.3	10.9	13.4	22.3	36.2
De buenas	49.4	48.0	49.9	50.0	41.9	48.1	50.7	50.4	47.1	47.1
De regulares	20.3	21.0	18.5	25.7	25.8	18.3	20.7	21.0	22.5	9.8
De malas	3.3	4.0	2.8	5.7	2.6	4.8	5.1	3.6	1.5	1.1
De indiferentes	6.6	7.5	6.3	8.6	4.5	3.8	7.7	7.8	5.0	2.9
De inexistentes	2.9	2.6	3.0	1.6	4.5	4.8	4.0	3.2	1.5	1.1
NS/NC	0.7	0.6	0.9	0.3	-	1.9	0.9	0.5	0.2	1.7
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>

P.41

Las relaciones profesionales en el colegio, ¿a través de qué cauce cree Vd. que se desarrollan con más provecho para la enseñanza?  
(Una sola respuesta)

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad					
	Total	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25	25 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25	Menos	30	40	50	més		
A través del claustro	15.8	14.5	17.1	16.9	11.6	14.1	6.7	14.0	16.2	17.5	18.4	
A través de los departamentos	10.1	7.8	12.4	9.4	10.8	15.5	5.8	9.3	11.9	7.9	10.3	
A través de una coordinación por ciclos	34.2	37.5	31.9	33.6	34.9	39.4	36.5	35.1	34.0	35.2	29.3	
A través de equipos por cursos o niveles educativos	11.4	12.9	9.9	9.5	18.9	13.5	22.1	12.6	9.9	11.7	10.3	
A través de contactos informales frecuentes entre el profesorado	27.3	26.1	28.6	29.3	23.0	17.4	26.9	27.7	26.9	26.9	30.5	
NS/NC	1.2	1.3	1.0	1.3	0.8	-	1.9	1.4	1.1	0.8	1.1	
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

P.42  
 Actualmente se discute acerca de la conveniencia o no de establecer diferencias administrativas (niveles) entre los profesores de EGB  
 ¿Cuál es su postura sobre tal asunto?

	Sexo		Escala X (1,000)				Total			
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a Más de 25	Más de 25	25 ó Más	30 ó Más	40 ó Más		
Estoy de acuerdo	9.4	18.4	13.7	12.7	18.7	11.5	12.6	15.6	12.9	11.5
Estoy en desacuerdo	81.3	75.3	79.1	77.0	73.5	76.0	78.6	77.8	78.8	81.0
Me es indiferente	8.6	6.0	6.8	9.5	7.7	11.5	8.4	6.2	8.3	5.7
NS/NC	0.6	0.3	0.4	0.8	-	1.0	0.5	0.4	-	1.7
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P.43

Para los que, en relación con la pregunta anterior, están de acuerdo. ¿Cuáles deberían ser los criterios o procedimientos para el establecimiento de tales diferencias? (Señalar hasta un máximo de tres)

	Sexo		Habit. X (1.000)			Pobed				
	Mujer	Hombre	5.6 Menos	5.6 25	Más de 25	25.6 Menos	26.6 30	31.6 40	41.6 50	51.6 más
La antigüedad docente en el centro	16.0	15.7	16.1	19.1	10.3	8.3	13.0	13.2	21.0	35.0
La antigüedad en la carrera o cuerpo	33.7	32.0	32.6	27.7	51.7	16.7	35.2	24.3	51.6	55.0
La titulación académica	44.3	41.6	42.0	51.1	51.7	66.7	50.0	44.7	37.1	35.0
El ciclo escolar impartido	16.0	14.7	15.2	17.0	20.7	8.3	5.6	16.4	25.8	15.0
Una elección efectuada por el claustro de profesores	18.7	21.8	17.4	21.3	24.1	16.7	13.0	19.7	21.0	20.0
Una propuesta formulada por el Consejo escolar	15.7	17.8	15.6	14.9	17.2	16.7	13.0	17.8	12.9	15.0
La libre designación de la Administración	1.0	1.5	0.9	2.1	-	-	1.9	1.3	-	-
Un concurso de méritos con baremo objetivo	59.7	64.0	61.2	59.6	48.3	58.3	74.1	65.1	41.9	35.0
Otros	4.3	6.1	4.9	-	6.9	-	5.6	5.3	3.2	-
NS/NC	4.3	4.1	4.0	4.3	6.9	-	1.9	5.3	3.2	10.0
TOTAL	(300)	(197)	(224)	(47)	(29)	(12)	(54)	(152)	(62)	(20)





P.45  
 Acerca de la disminución de horas de docencia y del incremento de retribuciones para los cargos directivos (Director, Jefe de Estudios y Secretario), establecidos por la Administración, ¿Cuál es su postura? (Una sola respuesta)

	Sexo		Edad, X (1.000)		Educa			
	Mujer	Hombres	5 a Menos	5 a Más de 25	25 a Menos	41 a Más de 50		
<b>Total</b>								
De acuerdo con una disminución de horas de docencia, pero en desacuerdo con un incremento de retribuciones	35.7	35.3	34.8	38.4	45.2	33.1	32.5	30.5
De acuerdo con un incremento de retribuciones, pero en desacuerdo con una disminución de horas lectivas	21.9	17.0	20.7	16.5	17.3	18.0	25.2	26.4
En desacuerdo con los dos asuntos	10.0	10.2	9.6	11.6	5.8	6.3	12.7	13.8
De acuerdo con ambas medidas	29.6	36.6	32.9	31.9	31.7	37.1	27.9	21.8
NS/NC	2.9	0.9	2.0	1.6	-	1.2	1.7	7.5
<b>TOTAL</b>	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(104)	(974)	(480)	(174)

P.46  
En lo que concierne a la paga que Vd. percibe como profesor, se considera:

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad						
	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	40	41 a	50	51 a
			Menos	25	Menos	25	Menos	30	Menos	30	40	50	Más
Bastante bien pagado	0.7	0.7	0.7	0.8	1.3	-	0.9	0.9	0.7	0.7	0.6	0.6	1.1
Bien pagado	22.9	30.0	25.0	17.3	14.8	35.6	27.9	27.9	20.5	20.5	22.1	22.1	19.0
Regularmente pagado	52.7	52.8	52.5	55.4	49.0	45.2	48.4	48.4	52.7	52.7	55.2	55.2	61.5
Mal pagado	23.1	15.9	21.3	25.9	34.8	19.2	21.9	21.9	25.7	25.7	21.9	21.9	17.2
NS/NC	0.5	0.6	0.5	0.5	-	-	0.9	0.9	0.4	0.4	0.2	0.2	1.1
TOTAL	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(430)	(974)	(974)	(480)	(480)	(174)

P.47  
Aparte de la paga que recibe como profesor, ¿tiene Vd. familiarmente alguna otra fuente de ingresos económicos?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad						
	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	40	41 a	50	51 a
			Menos	25	Menos	25	Menos	30	Menos	30	40	50	Más
NO	74.8	76.3	75.4	72.4	73.5	97.1	87.0	87.0	71.8	71.8	69.2	69.2	63.8
SI	23.9	24.7	23.4	25.9	24.5	2.9	11.6	11.6	27.5	27.5	28.8	28.8	33.3
NS/NC	1.3	2.0	1.2	1.6	1.9	-	1.4	1.4	0.7	0.7	2.1	2.1	2.9
TOTAL	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(430)	(974)	(974)	(480)	(480)	(174)

LA PROFESION DE MAESTRO

P.48  
 Para los que han contestado SI a la pregunta anterior.  
 ¿Podría señalarnos, por favor, de qué actividad o sector proceden tales ingresos?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad					
	Mujer	Hombre	5 a 25		Más de 25		Menos de 30		30 a 40		41 a 50	51 o más
			5 o Menos	5 a 25	25 a Más de 25	25 a Más de 25	30 a 40	41 a 50				
Total	23.3	26.3	29.0	13.5	10.5	-	12.0	21.3	28.3	44.8		
De la agricultura												
De actividades do- centes compatibles	3.0	8.5	5.0	9.4	2.6	-	10.0	6.0	5.8	-		
De la industria	11.1	4.5	7.6	7.3	13.2	-	14.0	6.0	9.4	8.6		
De representación de editoriales	-	2.8	1.0	1.0	5.3	-	2.0	0.7	2.9	-		
De comercio	4.4	2.4	2.9	4.2	7.9	33.3	4.0	2.6	4.3	3.4		
De llevar contabili- dades	2.2	1.6	1.0	4.2	5.3	-	-	2.2	2.9	-		
De alguna actividad compatible con la enseñanza	1.9	7.3	3.7	8.3	2.6	33.3	2.0	3.7	5.1	6.9		
De otros	21.9	26.3	24.5	24.0	18.4	33.3	20.0	27.6	19.6	12.1		
NS/NC	32.2	20.2	25.3	28.1	34.2	-	26.0	29.9	21.7	24.1		
TOTAL	(270)	(247)	(383)	(96)	(38)	(3)	(50)	(268)	(138)	(58)		

**P.49**  
**¿En qué factores de los siguientes piensa que se fundamenta la autoridad que tiene Vd. sobre los niños en la escuela?**  
 (Señalar tres como máximo)

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5.6	5.4	Más de	25.6	26 a	31 a	41 a	51 a
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
<b>Total</b>	24.7	24.7	24.4	26.2	24.5	32.7	24.7	23.9	24.0	27.0
Edad	48.1	44.0	48.3	50.3	41.9	42.3	46.3	48.0	50.6	50.0
Conocer a la sociedad	3.8	3.8	3.6	4.3	4.5	1.9	2.8	3.8	4.8	4.6
Saber cuáles son las cosas más valiosas	13.9	14.4	14.7	10.5	13.5	7.7	10.5	13.2	17.3	20.1
Estar respaldado por los padres	11.7	11.8	12.5	8.4	12.3	9.6	8.6	10.3	15.4	19.0
Capacidad de imponer sanciones	9.8	8.1	10.1	9.5	7.1	12.5	15.1	9.8	6.5	4.0
Representar al Estado	1.6	1.8	1.6	1.4	1.9	-	0.9	1.2	2.3	4.0
Capacidad para establecer relaciones de confianza con los alumnos	79.9	80.1	79.2	83.0	80.0	76.0	74.7	82.5	79.6	81.6
El aprecio social hacia la figura del maestro	13.3	15.6	13.7	12.2	11.6	23.1	15.1	12.4	11.5	12.6
Otros	2.5	1.4	2.6	2.2	2.6	3.8	1.2	2.7	3.3	1.7
NS/NC	1.4	1.6	1.5	1.1	1.3	1.0	2.6	0.9	1.3	2.3
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>

De las siguientes formas de **caracterizar** la función del **maestro**, ¿cuál cree Vd. que es la predominante entre la gente del **lugar** donde trabaja? (Una sola respuesta)

## LA PROFESIÓN DE MAESTRO

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad					
	Total	Mujer	Hombre	5 ó Menos		Más de 25		25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
				5 ó Menos	5 ó Más	25	25					
Un representante de la <b>cultura</b>	11.8	12.0	11.6	11.8	11.1	13.5	14.4	6.7	10.3	15.0	22.4	
Un <b>funcionario</b> más	11.5	9.4	13.6	10.8	13.2	14.2	10.6	8.8	11.0	13.8	14.9	
Un agente para mejorar la vida de la localidad	2.7	2.2	3.2	2.9	2.4	1.3	1.9	2.6	2.7	1.9	5.7	
Una persona con <b>poder</b>	0.5	0.5	0.5	0.6	0.3	-	1.9	-	0.6	0.4	0.6	
Un cuidador de niños	19.4	17.5	21.3	18.7	19.5	26.5	16.3	18.1	21.6	19.6	11.5	
Un <b>impartidor</b> de buenos modales	0.8	0.8	0.8	0.9	0.5	1.3	1.0	0.7	0.7	1.5	-	
Una persona que enseña a leer, <b>escribir</b> y contar	52.5	56.7	48.2	53.6	51.6	42.6	53.8	61.6	52.7	47.3	42.5	
NS/NC	0.8	0.8	0.8	0.7	1.4	0.6	-	1.4	0.5	0.6	2.3	
<b>TOTAL</b>	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

P. 51  
 Compare, a su juicio, el prestigio de la profesión de maestro con el de las profesiones que le enumeramos a continuación:

	Igual	Más (prestigio que el maestro)	Menos	NS/NC	TOTAL
El militar de carrera tiene	7.3	82.9	6.7	3.1	(2.162)
El periodista tiene	14.2	71.5	10.8	3.5	
El político tiene	4.6	76.8	15.3	3.3	
El asistente social tiene	41.9	13.5	40.0	4.7	
El agricultor tiene	8.3	3.7	83.7	4.3	
El veterinario tiene	29.3	60.6	6.8	3.2	
El farmacéutico tiene	22.5	70.2	4.3	3.1	
El sacerdote tiene	37.3	53.9	5.7	3.1	
El médico tiene	9.4	86.9	1.1	2.6	
El guardia civil tiene	31.6	15.4	49.4	3.6	
El pequeño comerciante tiene	20.3	5.3	70.6	3.8	
El representante comercio tiene	22.4	7.3	65.3	5.0	
El A.T.S. tiene	57.7	21.6	17.2	3.6	
El trabajador industrial tiene	21.7	10.7	63.3	4.3	
El secretario Ayuntamiento tiene	37.0	44.5	15.1	3.4	

LA PROFESION DE MAESTRO

P.52 Si piensa en el prestigio que Vd. tiene actualmente como profesor, considera que, en los últimos 20 años, este prestigio:

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad					
	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a		
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más		
<b>Total</b>												
Ha permanecido igual	15.3	17.4	16.4	14.1	21.3	8.7	10.2	15.6	20.2	29.3		
Ha aumentado	17.8	23.5	20.0	22.7	22.6	18.3	15.8	20.7	24.0	24.1		
Ha disminuido	65.1	58.6	62.4	62.2	55.5	73.1	71.6	62.7	55.0	45.4		
NS/NC	1.7	0.6	1.2	1.1	0.6	-	2.3	0.9	0.8	1.1		
<b>TOTAL</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>		



P. 53  
Indique qué grado de influencia en el rendimiento de los alumnos tienen los factores siguientes:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada	NS/NC	TOTAL
La inteligencia del alumno	69.6	27.6	1.9	0.2	0.8	(2.162)
La capacitación profesional del profesor	49.7	45.8	2.8	0.5	1.2	
La laboriosidad del alumno	67.8	30.0	1.1	0.2	1.0	
La aceptación positiva del alumno por parte del profesor	34.9	46.7	13.3	3.1	2.0	
La disciplina del alumno	24.9	60.2	12.0	1.2	1.7	
El ambiente familiar	79.3	19.2	0.7	0.0	0.7	
La creatividad del alumno	34.7	52.7	10.1	0.7	1.8	
La racionalidad de los programas	25.1	50.6	18.5	2.8	3.0	
Otros	5.9	3.5	0.6	0.5	89.5	



P. 56  
En relación con los denominados "castigos de tipo físico", ¿cuál es su postura?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad					
	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	41 a	50	60
			Menos	25	Menos	30	Más de	40	50	60	Más de	
Tratar de reducirlos a un mínimo excepcional	29.2	32.4	29.7	28.6	25.2	17.3	31.2	30.3	29.4	25.3		
Considerarlos adecuados para algunos alumnos	4.8	5.7	4.8	5.1	3.9	3.8	2.6	4.3	7.3	6.9		
Considerarlos adecuados para algún tipo de faltas o de situaciones	6.7	6.6	6.8	5.7	7.1	9.6	5.6	7.2	6.0	6.3		
Usar de ellos sólo si lo autorizan los padres	1.8	1.9	1.6	3.2	-	1.0	2.6	1.2	1.9	2.9		
Eliminarlos de modo absoluto	43.8	41.3	43.2	43.8	51.0	61.5	50.9	44.3	35.6	36.2		
Usar de ellos con discreción y de forma moderada	12.7	11.8	12.8	12.4	12.3	6.7	5.8	11.8	19.0	21.3		
NS/NC	1.0	0.4	1.0	1.1	0.6	-	1.4	0.9	0.8	1.1		
TOTAL	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)		

## P. 57

De entre los siguientes castigos y sanciones ¿cuáles consideraría in apropiados para el tipo de faltas que, de modo ordinario, suelen cometer los alumnos de EGB?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad					
	Total	Mujer	Hombre	5-6	5-8	Más de 25	25-30	30-35	35-40	40-45	45-50	50-55
				Mujeres	Mujeres	Mujeres	Mujeres	Mujeres	Mujeres	Mujeres	Mujeres	Mujeres
La represión pública	49.4	47.2	51.6	49.4	51.4	45.2	50.0	47.7	50.6	49.2	47.1	
La represión privada	13.5	13.1	13.8	13.6	12.7	14.2	12.5	10.5	11.9	16.3	22.4	
La salida del alumno del aula durante algunos minutos	32.7	29.6	35.8	32.0	35.4	32.9	27.9	30.5	35.1	30.0	34.5	
Poner al alumno de rodillas	67.4	63.8	71.2	67.2	67.0	71.0	73.1	74.7	69.5	59.8	55.7	
Situar al alumno aislado de los demás en algún rincón o de espaldas	49.8	39.2	60.5	49.7	51.1	47.7	48.1	47.9	52.2	49.0	44.3	
Imponerle una tarea o deber escrito	25.8	23.1	28.4	25.3	27.8	25.8	21.2	25.8	26.4	25.8	24.7	
Expulsión temporal del colegio	46.3	46.0	46.5	47.3	42.7	43.2	56.7	48.6	45.7	44.6	42.0	
NS/NC	5.5	5.7	5.2	5.1	7.0	5.2	1.9	5.3	4.9	7.1	6.3	
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

P. 58  
 En su opinión, ¿a qué tiende más bien el apartado de faltas y sanciones contenido en los reglamentos de régimen interior de los centros de EGB? (Una sola respuesta)

	Sexo		Habl. X (1000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
<b>Total</b>										
A garantizar los derechos del alumno	32.0	34.9	33.1	35.1	32.9	27.9	27.4	32.4	41.5	35.1
A resaltar los deberes del alumno	52.2	51.4	52.4	47.8	54.8	57.7	55.3	53.2	47.9	44.8
A subrayar los derechos del profesor	5.6	4.8	4.9	6.8	3.9	6.7	6.0	5.3	3.1	6.9
A resaltar los deberes del profesor	3.8	3.9	3.5	5.4	3.9	6.7	3.7	3.5	3.3	6.3
NS/NC	6.4	5.1	6.0	4.9	4.5	1.0	7.4	5.5	5.2	6.9
<b>TOTAL</b>	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 59

Se suele hablar mucho de la tutoría y de la función tutorial de los profesores. A este respecto, señálenos, por favor, las dos frases de entre las que le proponemos con las que Vd. está más de acuerdo.

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad										
			5 a 25		Más de 25		Menos 30		31 a 40		41 a 50		51 o más				
	Mujer	Hombre	Menos	Más	Menos	Más	Menos	Más	Menos	Más	Menos	Más	Menos	Más			
<b>Total</b>																	
La tutoría es una función que todo docente debe realizar	61.5	54.9	57.6	62.2	55.5	51.9	55.1	58.0	62.7	58.6							
La tutoría resulta imprescindible para la individualización de la enseñanza	44.7	37.8	40.3	43.8	45.8	56.7	43.7	41.5	36.5	38.5							
La tutoría no puede realizarse de modo satisfactorio en la actual EGB	16.0	23.5	19.6	18.4	23.9	9.6	19.8	21.5	19.0	17.8							
La tutoría es una función de difícil implantación entre el profesorado de EGB	8.1	11.4	10.0	10.3	5.8	9.6	10.7	10.6	8.1	7.5							
La tutoría es una función compleja que requiere técnica y experiencia	40.9	52.9	47.4	43.2	49.7	53.8	44.9	47.1	46.7	46.6							
NS/NC	2.5	0.7	1.8	1.4	0.6	-	2.6	1.4	0.8	3.4							
<b>TOTAL</b>	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)							

## P. 60

Acerca del tan comentado tema de los deberes o tareas a realizar en casa por los alumnos, ¿cuál es su postura? (Una sola respuesta)

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	Más	
Total											
Proponerlos a todos los alumnos sin distinción	9.5	12.0	10.1	11.9	14.2	6.7	9.8	10.5	12.5	12.1	
Proponerlos a todos los alumnos que lo necesiten	38.3	36.9	39.3	33.5	29.0	47.1	41.6	38.3	32.9	31.0	
Proponerlos sólo a los alumnos más capaces	0.3	0.6	0.5	0.3	-	-	0.5	0.5	0.4	-	
Proponerlos sólo a los alumnos que tengan dificultades en clase	12.3	9.5	10.5	13.0	10.3	8.7	10.2	10.5	11.9	13.8	
No proponerlos nunca a alumnos de los Ciclos Inicial y Medio	10.1	13.5	11.1	12.4	17.4	6.7	10.9	12.4	12.1	12.1	
No proponerlos nunca a alumnos del Ciclo Inicial	23.8	21.3	22.5	23.0	21.9	22.1	21.6	22.9	23.8	20.1	
Eliminarlos absolutamente y para todos los alumnos NS/NC	4.1	5.0	4.4	4.9	5.2	8.7	4.0	3.7	4.8	7.5	
TOTAL	1.5	1.3	1.5	1.1	1.9	-	1.4	1.2	1.7	3.4	
	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

P. 61  
 A continuación le enumeramos una serie de profesiones. Señale, por favor, las que jngs más aptas para hombres o para mujeres o que resultan indistintamente aptas para unos y otras

	Mujeres	Hombres	Indistint.	NS/NC	TOTAL
Profesorado de E.G.B.	2.9	0.8	95.9	0.4	(2.162)
Profesorado de Enseñanza Media	0.3	2.7	96.5	0.5	
Profesorado de la Universidad	0.3	5.4	93.8	0.6	
Secretariado	21.8	1.3	76.3	0.6	
Electrónica	0.6	44.5	54.2	0.6	
A.T.S.	12.5	2.9	83.9	0.7	
Agricultura	1.2	77.2	20.7	0.8	
Medicina	0.4	4.6	94.4	0.7	
Policía	0.7	58.7	39.5	1.1	
Finanzas	0.6	27.6	70.8	1.0	
Ganadería	0.8	75.2	23.2	0.8	
Abogacía	0.6	5.2	93.0	1.2	
Servicio Doméstico	65.6	0.7	32.7	0.9	
Veterinaria	0.4	32.3	66.7	0.6	
Milicia	0.6	73.9	22.8	2.7	
Comercio	2.4	5.9	91.1	0.6	
Banca	0.2	13.8	85.2	0.8	
Ingeniería	0.2	25.0	74.1	0.7	
Judicatura	0.5	12.8	85.4	1.3	
Periodismo	1.2	1.9	96.3	0.7	





P. 63

Le rogamos que, de las frases siguientes, elija aquélla (una sola) con que VL está más de acuerdo.

	Sexo		Escala X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	31 a	31 a	41 a	51 a
			Mujer	Mujer	25	Mujer	30	40	50	años	
Niños y niñas han de recibir en el colegio una educación diferente	0.4	0.2	0.6	0.4	0.5	-	-	0.2	0.2	0.8	0.6
Niños y niñas han de estudiar lo mismo, pero con un método distinto	0.7	0.6	0.7	0.6	1.4	-	1.0	0.2	0.2	1.7	1.7
Niños y niñas han de recibir en la escuela la misma educación	97.4	97.1	97.8	97.7	96.5	96.8	98.1	97.9	99.0	95.4	92.5
Niños y niñas han de estudiar lo mismo y con el mismo método, pero en clases distintas	1.1	1.5	0.7	0.9	1.1	3.2	1.0	0.5	0.3	1.7	5.2
NS/NC	0.5	0.6	0.3	0.5	0.5	-	-	1.2	0.3	0.4	-
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

**P. 64**  
**De los factores que siguen, ¿cuáles considera V d que hoy tienen una influencia mayor sobre el éxito en la vida?**  
 (Señale un máximo de tres)

	Sexo		Habit. X (1.000)					Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	30	31 a 40	41 a 50	51 ó más	
Astucia	24.8	25.4	24.1	23.8	28.1	27.1	25.0	22.1	24.6	26.5	27.6	
Dinero	44.5	35.4	53.8	45.6	41.1	40.6	32.7	45.3	47.7	42.1	37.9	
Notas escolares	3.1	3.7	2.4	2.9	2.7	5.2	4.8	1.2	1.7	5.6	6.9	
Inteligencia	68.9	70.1	67.7	68.2	71.1	71.6	77.9	67.7	70.7	64.6	68.4	
<b>Ambiente familiar</b>	21.5	21.9	21.0	20.8	23.5	23.2	36.5	27.7	20.5	15.8	17.8	
Suerte	42.2	46.1	38.2	41.9	44.9	38.7	44.2	38.1	40.0	46.0	52.3	
Don de gentes	23.6	26.7	20.4	23.8	23.5	21.3	16.3	16.5	24.2	28.8	27.6	
Ambiente de la localidad de residencia	7.2	7.4	6.9	7.5	5.9	7.1	14.4	7.7	6.7	6.7	5.7	
Vigor físico	1.2	0.9	1.5	1.2	0.8	1.9	1.0	1.6	1.1	0.6	2.3	
Pertenecer a una familia bien relacionada	41.6	40.4	42.8	42.3,	36.8	46.5	27.9	42.3	43.0	43.1	36.2	
Otros	2.3	1.3	3.4	2.4	1.9	1.9	2.0	3.7	2.3	1.9	1.1	
NS/NC	0.8	1.0	0.7	0.8	1.1	0.6	-	1.9	0.4	1.0	0.6	
<b>TOTAL</b>	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 65  
¿Lee Vd. revistas profesionales?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad		Si o más		
	Mujer	Hombre	5.6	5.8	Más de 25	25	25.6	26.8		31.8	41.8
			Menos	Menos	30	40	50				
Sí, habitualmente	41.3	47.2	44.3	41.6	49.0	40.4	42.3	41.2	51.3	48.9	
Bastantes veces	25.8	27.8	26.8	25.9	28.4	24.0	26.3	27.4	25.8	28.7	
Pocas veces	30.4	23.4	26.9	29.7	20.6	30.8	28.1	29.8	21.0	21.8	
No, nunca	1.9	1.2	1.5	1.6	1.9	4.8	2.1	1.3	1.3	0.6	
NS/NC	0.6	0.4	0.4	1.1	-	-	1.2	0.3	0.6	-	
<b>TOTAL</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>	

P. 66  
**Sólo para los que leen revistas profesionales.**  
**¿Qué revistas de las que le indicamos suele leer?**

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Total	Mujer	Hombre	5-6	5-7	Más de 25	25-30	31-40	41-50	51-60 más
				Menos 25	Más de 25	Menos 30	40	50		
Escuela Española	81.0	79.3	82.6	81.1	82.8	75.0	84.8	83.9	72.2	72.8
Comunidad escolar	47.1	40.6	53.7	49.7	37.8	42.1	47.5	50.5	41.8	37.6
Revista de educación	10.2	9.0	11.3	9.8	11.1	11.2	10.1	7.2	8.4	13.6
Cuadernos de Pedagogía	25.5	26.0	24.9	24.7	26.4	30.9	32.3	31.3	20.6	16.2
Infancia y aprendizaje	1.8	2.5	1.1	1.6	2.2	3.9	-	1.9	1.5	2.8
Educación y Sociedad	1.6	1.0	2.2	1.6	1.4	2.0	1.0	0.5	1.5	2.3
Ampe	17.4	17.1	17.8	16.1	20.3	24.3	6.1	2.4	11.5	36.7
Debate	8.0	6.7	9.4	9.2	4.4	4.6	1.0	3.1	7.9	10.4
El Magisterio español	19.9	18.9	20.9	17.6	22.2	38.2	16.2	14.4	18.4	33.5
La escuela en acción	12.3	12.4	12.2	10.8	12.5	27.6	4.0	5.3	10.9	27.2
Otras	4.3	3.4	5.1	4.1	5.0	3.9	4.0	4.3	5.4	3.0
NS/NC	3.2	3.9	2.5	3.4	2.8	2.0	3.0	3.6	3.1	3.0
TOTAL	(2117)	(1065)	(1052)	(1605)	(360)	(152)	(99)	(416)	(958)	(471)

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 67

*Sólo para los que leen revistas profesionales.  
¿Cómo consigue las revistas que lee?*

	Sexo		Habit. X (1.000)					Edad		
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
Total										
Por suscripción personal	64.4	59.2	61.2	62.8	65.8	47.5	60.6	58.9	68.6	71.1
Comprándolas en una librería o quiosco	7.1	6.7	6.6	7.8	7.9	10.1	7.2	7.5	6.6	1.7
Utilizando las que recibe el centro	53.5	66.7	60.3	58.3	61.8	55.6	54.3	63.5	59.7	59.0
Por préstamo de compañeros	14.4	15.8	15.3	15.3	12.5	30.3	16.3	14.5	13.8	9.8
NS/NC	4.1	2.1	3.5	2.2	1.3	3.0	3.6	2.9	3.0	3.5
TOTAL	(1065)	(1052)	(1605)	(360)	(152)	(99)	(416)	(958)	(471)	(173)

P. 68  
**Señale, de entre los siguientes cometidos de la inspección, los tres que considere más importantes para el profesorado de EGB.**

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
				Mujer	Mujer	25	Mujer	30	40	50	más
La inspección debe velar por el cumplimiento de la legislación y normas vigentes en materia educativa, en todos los centros escolares públicos y privados	26.3	23.8	28.9	26.5	27.0	23.2	24.0	21.4	25.9	29.2	34.5
La inspección debe observar el trabajo escolar allí donde se produce: aula, colegio, grupos de edad y otros lugares	17.0	17.8	16.2	16.8	15.9	21.9	26.0	15.6	14.8	19.8	20.1
La inspección debe participar en el estudio de las necesidades educativas de su ámbito y en la consiguiente elaboración del mapa escolar	53.0	53.2	52.9	53.2	51.6	54.2	59.6	56.7	49.9	53.3	56.3
La inspección debe ser órgano de arbitraje en posibles situaciones de conflicto entre los distintos sectores que inciden en la escuela	23.1	25.5	20.6	23.2	22.2	23.9	15.4	21.9	22.3	26.3	26.4
La inspección debe realizar investigaciones acerca de los problemas escolares de su demarcación.	53.6	58.8	48.3	53.3	54.3	54.8	63.5	57.2	52.6	52.3	48.3
La inspección debe asesorar al profesorado sobre métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje.	63.2	59.6	67.0	63.2	63.5	63.2	51.9	62.6	64.3	63.5	64.9
La inspección debe pasar encuestas y escalas a los profesores y centros para elaborar las oportunas estadísticas.	1.1	0.8	1.3	1.0	1.1	1.3	1.0	0.5	1.6	0.8	-

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 68 (Continuación)

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 a 25		Más de 25		Menos 30		31 a 50		51 a más
			13.9	20.1	17.3	12.3	22.1	17.7	19.6	13.1	
La inspec. debe realizar la evaluación técnico-pedagógica de los centros escolares, tanto en lo referido a los recursos humanos y materiales de que dispongan, como a su funcionamiento y a los resultados obtenidos.	17.0		17.3	17.3	12.3		22.1	17.7	19.6	13.1	8.0
La inspec. debe supervisar la coordinación de los diferentes servicios de apoyo que inciden en los centros escolares.	9.9		10.0	9.2	9.7		10.6	10.2	9.7	10.8	6.9
La inspec. debe participar con los C.E.P.s. en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento del profesorado.	23.6		24.0	22.2	23.2		13.5	20.7	27.3	22.1	20.7
NS/NC	1.0		0.9	1.4	0.6		1.9	1.9	0.6	0.8	0.6
TOTAL	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)		(104)	(430)	(974)	(480)	(174)



P. 69  
A su juicio, la función inspectora debe ser ejercida por:

	Sexo		Educat. X (1,000)				Educat.					
	Mujer	Hombres	5-6 Meios	5-6 Meios	Más de 25	Más de 25	20-24	15-19	10-14	5-9	0-4	
Funcionarios profesionales y especializados que procedían de la docencia	69.0	61.3	64.9	66.5	64.5	54.8	55.8	65.1	71.5	77.6		
Docentes licenciados que, tras un período de tiempo (3-6 años), vuelvan a sus respectivos destinos y centros	10.2	9.8	9.7	10.8	11.6	14.4	13.3	10.5	7.1	5.2		
Docentes de reconocida experiencia, sin tener en cuenta su titulación académica	15.7	25.2	21.1	18.4	17.4	24.0	25.3	20.9	17.3	11.5		
Expertos en técnicas de supervisión y organización escolar, no docentes	1.6	0.8	1.2	1.1	1.9	3.8	1.6	1.1	0.8	0.6		
Otros	0.3	0.8	0.5	0.8	0.6	1.0	1.2	0.6	-	-		
NS/NC	3.1	2.1	2.5	2.4	3.9	1.9	2.8	1.7	3.3	5.2		
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)		

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 70  
¿Qué procedimiento le parece más objetivo para seleccionar a los inspectores? (Una sola respuesta)

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a		Más de		25 a		Más	
				Menos	25	Más de	25	Menos	30	40	50
Concurso-oposición libre w n 5 años de servicio	59.8	60.5	59.0	60.2	58.6	57.4	50.0	48.1	56.7	70.8	81.0
Concurso de méritos sin baremo	9.9	8.9	10.9	9.8	11.4	7.1	11.5	11.2	10.5	7.7	8.0
Concurso con baremo y sin entrevista	2.4	2.0	2.7	2.1	2.7	4.5	2.9	2.8	3.1	1.0	0.6
Concurso w n baremo y entrevista	19.0	19.3	18.7	19.3	16.5	21.9	23.1	24.4	20.3	14.8	7.5
Otros	5.1	4.6	5.6	4.9	5.7	5.8	8.7	9.1	5.2	5.1	0.6
NS/NC	3.9	4.8	3.1	3.7	5.1	3.2	3.8	4.4	4.2	3.5	2.3
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 71  
En su relación con la inspección ¿cómo se siente?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a 25	Más de 25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
Muy satisfecho	2.8	2.9	3.1	1.4	3.3	-	0.5	2.2	5.0	8.6
Bastante satisfecho	24.5	23.6	25.7	21.1	14.2	26.0	16.7	21.3	31.5	36.2
Regularmente satisfecho	43.5	39.7	40.9	45.1	40.6	44.2	44.2	43.2	38.1	34.5
Bastante insatisfecho	18.5	21.1	19.4	19.7	24.5	20.2	23.5	21.8	15.6	10.9
Muy insatisfecho	7.6	10.9	8.9	8.6	14.2	7.7	11.6	10.0	7.1	5.7
NS/NC	3.0	1.9	2.1	4.1	2.6	1.9	3.5	1.6	2.7	4.0
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 72  
¿Dónde tiene establecido su domicilio habitual?

	Sexo		Habit. X (1,000)			Edad			
	Mujer	Hombre	5 a	Más de	25	25 a	31 a	41 a	51 a
			Menos	25		Menos	30	40	50
<b>Total</b>			58.6	74.9	94.2	36.5	51.9	73.5	83.9
En la misma localidad en donde trabaja	61.4	66.6							
En localidad distinta a aquella en donde trabaja	38.2	33.1	41.1	24.6	5.8	63.5	47.0	35.8	26.5
NS/NC	0.4	0.3	0.3	0.5	-	-	1.2	0.2	-
<b>TOTAL</b>	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)

P. 73  
La casa en donde reside es (una sola respuesta):

	Sexo		Habit. X (1,000)			Edad			
	Mujer	Hombre	5 a	Más de	25	25 a	31 a	41 a	51 a
			Menos	25		Menos	30	40	50
<b>Total</b>			55.7	72.2	81.3	36.5	42.1	61.4	75.9
De su propiedad	62.1	58.6	55.7	72.2	81.3	36.5	42.1	61.4	74.2
Alquilada por Vd. Del Estado o del Ayuntamiento	18.9	16.5	8.6	14.9	15.5	42.3	34.4	14.8	7.5
NS/NC	17.4	24.0	24.6	10.8	2.6	19.2	21.4	22.7	17.7
<b>TOTAL</b>	1.6	0.9	1.1	2.2	0.6	1.9	2.1	1.1	0.6
	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)

P. 74  
 Señale, por favor, qué cosas de las que siguen hay en su hogar:

	Sexo		Habit. X (1-1000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más	
<b>Total</b>											
Teléfono	75.5	62.5	65.2	78.4	87.1	51.9	47.7	69.7	84.0	87.4	
Calefacción	54.9	48.9	45.4	67.0	84.5	37.5	40.0	55.1	58.5	54.0	
Lavadora	92.5	93.9	91.0	97.3	96.1	74.0	86.7	94.5	97.3	93.1	
Lavavajillas	24.2	19.6	21.3	31.9	37.4	5.8	8.6	26.8	35.2	29.3	
Equipo de música	37.9	39.9	36.4	45.7	49.0	35.6	36.7	41.3	40.8	27.6	
Biblioteca (100 ó más volúmenes que no sean libros de texto, guías o enciclopedias)	63.3	65.5	61.0	70.0	72.3	46.2	59.1	65.5	68.1	58.6	
Televisión en color	88.0	89.6	86.8	91.6	91.6	65.4	79.3	92.3	92.9	85.1	
Vídeo	25.7	26.0	23.7	34.3	26.5	13.5	19.8	32.0	25.2	13.8	
Ordenador personal NS/NC	15.6	15.3	13.7	22.2	20.0	10.6	10.5	16.3	22.1	9.2	
	2.2	3.1	2.6	0.8	0.6	9.6	4.2	1.4	0.4	1.7	
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>	

## P. 75

La mayor parte de sus amigos son:

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
Total	46.9	42.3	45.2	49.7	58.7	26.0	42.3	48.9	50.8	49.4
Profesores										
Personas que no se dedican a la enseñanza	51.9	56.9	53.8	48.4	40.6	73.1	55.6	50.4	47.5	50.6
NS/NC	1.2	0.8	1.0	1.9	0.6	1.0	2.1	0.7	1.7	-
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

## P. 76

¿Dónde residen, en general, los amigos con los que Ud. mantiene un trato más intenso y frecuente?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	26 a	31 a	41 a	51 a
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
Total	45.5	49.7	37.4	64.9	84.5	11.5	26.7	45.2	60.8	71.3
En la localidad en donde trabajo										
En localidad distinta a aquélla en donde trabajo	53.7	50.0	61.7	34.3	15.5	88.5	72.1	54.2	37.7	28.7
NS/NC	0.8	1.3	0.9	0.8	-	-	1.2	0.6	1.5	-
TOTAL	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)



P. 79  
Entre sus perspectivas inmediatas, tiene pensado:

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 o	5 a	Más de	25 o	26 a	31 a	41 a	51 o
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
Total										
Continuar trabajando en la misma localidad	55.8	59.1	51.9	68.6	89.0	40.4	41.2	55.7	69.4	84.5
Trasladarse, cuando pueda, a otra localidad	42.5	40.2	46.7	30.5	11.0	56.7	56.3	43.4	30.4	14.4
NS/NC	1.6	0.7	1.3	0.8	—	2.9	2.6	0.8	0.2	1.1
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 80  
Es muy frecuente que la gente compare los modos de vida de los pueblos y de las ciudades. Para Vd., ¿qué es preferible?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 o	5 a	Más de	25 o	26 a	31 a	41 a	51 o
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
Total										
El modo de vida de los pueblos	45.2	63.5	54.1	63.8	32.9	42.3	46.7	53.8	61.3	63.2
El modo de vida de las ciudades	52.1	34.2	43.4	34.3	62.6	57.7	50.2	43.4	36.5	35.1
NS/NC	2.5	2.2	2.4	1.9	4.5	—	3.0	2.8	2.3	1.7
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)





P. 82  
 Le rogamos nos señale con qué frecuencia realiza las actividades que le indicamos a continuación:

	Nunca	Alguna vez año	Alguna vez mes	Semanal- mente	A diario	NS/NC	TOTAL
Oír la radio	3.7	5.8	11.6	17.0	60.6	1.2	(2.162)
Viajar como turista	14.7	74.5	7.3	0.6	0.4	2.6	
Ver Televisión	0.4	0.3	1.7	12.0	84.3	1.3	
Escuchar música	4.0	5.0	16.6	30.9	40.2	3.2	
Racticar deportes	27.5	19.5	18.3	23.8	7.8	3.1	
Leer prensa diaria	4.3	2.6	10.3	42.2	38.2	2.5	
Practicar juegos sociedad	40.8	19.8	16.1	13.2	3.2	6.9	
Leer libros	1.5	10.4	22.9	22.1	41.4	1.7	
Asistir actos religiosos	14.8	19.2	9.3	49.4	5.6	1.6	
Preparar clases	1.2	0.9	3.7	27.4	64.0	2.7	
Asistir exposiciones, conciertos, museos, etc.	11.9	53.9	25.2	3.7	0.8	4.4	
Pasear	2.5	3.8	14.3	43.9	32.5	3.0	
Ir al cine	19.2	41.3	27.9	8.0	0.6	2.9	
Conversar con amigos	0.3	0.3	6.8	31.2	59.8	1.6	
Ir de compras	2.2	16.7	43.0	29.3	7.2	1.6	

P. 83  
 En un día normal de trabajo, ¿qué tiempo, aproximadamente, dedica Vd. a cada una de estas actividades?:

	1 Hora o menos	1-3 Horas	3-6 Horas	6 ó más Horas	NS/NC	TOTAL
Pasear	33.3	56.8	6.6	0.1	0.0	3.0
Ver televisión	4.4	32.9	56.7	4.7	0.2	1.1
Hablar con amigos	6.9	58.5	29.8	1.7	0.3	2.8
Preparar clases	2.1	48.8	46.0	1.8	0.1	1.2
Oír música	28.0	56.1	10.3	1.1	0.1	4.4
Leer la prensa diaria	23.8	66.0	6.8	0.1	0.0	3.3
Leer libros	13.3	59.0	22.8	1.4	0.4	3.1
Ir de copas	64.2	24.3	6.2	0.4	0.0	4.9
Ir al cine	86.3	3.8	3.1	0.2	-	6.7
						(2.162)

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 84

Y en el fin de semana, ¿qué tiempo dedica a esas mismas actividades?:

	1 Nada	1 Hora o menos	1-3 Horas	3-6 Horas	6-6 más Horas	NS/NC	TOTAL
Pasear	7.4	32.2	51.0	6.6	0.7	2.1	(2.162)
Ver televisión	3.3	13.7	46.9	29.3	5.1	1.6	
Hablar con amigos	1.5	16.0	49.8	23.5	6.6	2.6	
Preparar clases	35.5	29.3	25.0	5.7	0.9	3.7	
Oír música	14.6	41.0	32.1	7.4	1.0	3.9	
Leer la prensa diaria	12.8	50.1	30.9	3.2	0.4	2.5	
Leer libros	15.0	34.9	37.2	7.7	1.4	3.7	
Ir de copas	25.3	28.6	30.5	9.0	1.9	4.7	
Ir al cine	59.3	9.4	22.2	1.8	0.0	7.2	

P. 85  
**A la hora de darle crédito a una noticia, ¿a cuál de estos medios le otorga Vd. una mayor confianza? (Señale uno solo):**

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad					
	Mujer	Hombre	5 a 25		Más de 25		25 ó Menos		26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
			33.6	36.8	35.1	34.9	36.8	42.3	35.1	34.2	35.2	36.2
Periódico	33.6	36.8	35.1	34.9	36.8	42.3	35.1	34.2	35.2	36.2		
Radio	39.4	41.0	44.4	38.9	40.6	34.6	41.2	41.7	38.8	36.8		
Televisión	19.3	12.0	15.6	15.7	16.1	18.3	15.8	15.8	14.4	16.7		
Revistas semanales	1.2	3.2	2.1	3.0	1.3	-	1.2	2.3	3.3	2.3		
Opinión de los amigos	3.5	3.9	3.5	4.3	3.9	3.9	3.0	3.2	5.2	4.6		
Otros	0.8	1.5	1.2	1.1	0.6	1.9	1.4	1.1	0.8	1		
NS/NC	2.2	1.7	2.0	2.2	0.6		2.3	1.7	2.3	2.3		
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)		

P. 86  
 ¿Con qué frecuencia consume o ha consumido cada uno de los productos siguientes?:

	Nunca	Alg. vez vida	Alg. vez año	Alg. vez mes	Alg. vez semana	A diario	NS/NC	TOTAL
Tabaco	23.5	20.3	4.3	2.2	6.1	42.4	1.2	(2.162)
Vino	13.2	9.7	14.8	13.5	27.6	19.6	1.6	
Cerveza	6.9	6.0	7.2	15.3	48.3	14.3	2.0	
Porros	83.6	9.6	1.4	0.3	0.3	0.3	4.4	
Drogas duras	95.1	0.3	0.0	0.0	0.0	0.1	4.4	
Bebidas Alcohólicas (Whisky, ginebra, cuba- ta, coñac)	29.1	10.1	21.4	17.0	18.4	1.3	2.7	

P. 87  
Al hablar con sus amigos/as, las temas que abordan con más frecuencia se refieren a (señale las cuatro temas más frecuentes):

	Total	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad				
		Mujer	Hombre	5 a 25		Más de 25		26 a 40		31 a 50		51 a más
				Menos	Más	Menos	Más	Menos	Más			
Deportes, vacaciones, modas	39.4	32.4	46.5	39.5	41.6	32.3	33.7	41.9	42.5	36.0	28.2	
Espectáculos (cine, teatro, música, exposiciones)	22.8	26.6	18.9	23.0	21.9	22.6	43.3	40.5	20.4	13.3	6.3	
Programa de T.V.	25.4	30.1	20.6	26.1	23.5	21.9	14.4	13.7	26.0	31.9	39.7	
Religión	12.6	15.7	9.4	12.5	10.5	18.7	1.9	7.4	8.7	20.8	31.0	
Crítica a los demás	10.1	11.0	9.3	9.8	12.2	9.0	13.5	9.1	12.0	6.9	9.2	
Problemas personales y familiares	46.1	60.4	31.4	45.4	48.6	46.5	61.5	46.7	44.6	44.8	47.1	
Sexo	6.3	4.1	8.5	6.4	6.5	4.5	11.5	9.5	5.3	5.2	3.4	
Situación laboral y profesional	50.1	50.7	49.6	50.5	48.1	51.6	67.3	62.1	51.1	40.2	32.3	
Política	44.3	30.0	58.9	43.1	46.5	52.3	17.3	33.3	49.4	50.2	43.1	
Enseñanza	61.1	61.2	60.9	60.0	62.2	69.0	50.0	58.1	64.0	60.8	59.2	
Agricultura	5.1	1.7	8.6	5.9	3.5	0.6	2.9	4.4	4.6	6.3	8.0	
Economía	7.9	5.7	10.2	7.9	7.3	9.0	3.8	6.0	8.9	7.3	10.9	
Problemas relacionados con la juventud actual	22.5	25.9	19.1	22.4	21.9	25.8	32.7	15.8	16.5	32.1	40.2	
Actualidad local	36.1	33.1	39.2	37.6	34.3	25.2	36.5	38.1	38.2	31.9	31.0	
NS/NC	0.4	0.5	0.3	0.4	0.3	-	-	1.2	0.1	0.4	-	
<b>TOTAL</b>	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 88

¿Con qué frecuencia acude Vd. a cada uno de los siguientes lugares de la localidad en donde trabaja?:

	Nunca	Alg. vez año	Alg. vez mes	Alg. vez semana	A diario	NS/NC	TOTAL
Ayuntamiento	20.0	52.0	17.6	7.4	1.2	1.7	(2.162)
Bares	6.8	13.9	19.4	42.0	16.6	1.3	
Cines	58.5	20.5	10.3	4.4	0.2	6.1	
Iglesia	22.5	25.3	9.3	36.7	4.3	2.0	
Comercios y tiendas	13.4	13.3	22.2	35.6	12.5	3.0	
Cámara agraria	82.0	9.4	2.0	0.7	0.1	5.8	
Instalaciones deportivas	41.2	20.6	11.2	15.8	4.5	6.7	
Círculos (culturales, deportivos, cazadores)	58.2	16.6	9.1	7.5	1.5	7.1	





6 PROFESION DE MAESTRO

P. 90  
 Con las personas que viven en la localidad en donde Vd. trabaja y que no son padres de alumnos, suele Vd. hablar:

	Sexo		Habit. X (1,000)		Edad									
	56		57		Más de 25		25 ó Menos		31 a 40		41 a 50		51 ó más	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Mucho	5.5	4.3	6.7	5.3	5.7	7.1	4.8	3.5	5.6	6.9	6.3			
Frecuentemente	42.2	39.4	45.0	41.3	45.7	43.2	30.8	32.8	40.7	50.4	58.0			
En alguna ocasión	37.5	38.2	36.8	37.9	35.4	38.7	32.7	43.0	39.2	33.1	29.3			
Casi nada	14.2	17.3	11.0	14.9	12.4	11.0	30.8	19.5	14.1	9.2	5.7			
NS/NC	0.6	0.7	0.5	0.6	0.8	-	1.0	1.2	0.4	0.4	0.6			
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)			

P. 91  
¿Qué cosas de las siguientes ha realizado en alguna ocasión dentro de la localidad en donde trabaja?:

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	5 a Menos	5 a 25	Más de 25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más	
Conversar sobre agricultura y ganadería	46.7	30.4	63.4	51.1	38.1	21.3	39.4	44.4	48.5	47.3	45.4
Discutir de política	46.4	33.8	59.3	43.6	53.5	58.7	28.8	41.2	49.8	50.4	39.7
Influir en alguien para que vote a un determinado partido	4.4	2.6	6.3	3.9	6.2	5.2	-	0.2	4.2	9.6	4.0
Ser candidato en unas elecciones municipales	6.9	2.0	12.0	6.8	8.6	4.5	-	1.4	5.7	14.2	11.5
Participar en las fiestas locales	39.0	36.0	42.1	40.0	41.6	21.9	39.4	33.5	41.2	38.8	40.8
Dar una charla a adultos	17.3	11.3	23.5	17.0	18.1	19.4	8.7	6.7	15.6	26.3	33.9
NS/NC	17.5	27.1	7.8	18.0	15.7	16.8	25.0	20.7	17.9	13.8	13.8
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 92  
En las relaciones con los vecinos de la localidad en donde trabaja, Vd. se siente (una sola respuesta):

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
			Total							
Un miembro plenamente integrado en la localidad	16.6	24.6	18.2	25.4	33.5	4.8	7.9	18.7	31.3	42.0
Un miembro bastante integrado	35.2	35.6	34.0	38.4	43.9	25.0	29.3	37.4	37.9	39.1
Un miembro poco integrado en la localidad	37.3	33.1	37.8	31.1	18.7	51.9	49.5	35.0	25.8	17.2
Un miembro aislado en la localidad	9.8	6.2	9.2	4.6	3.2	17.3	11.6	8.3	4.6	1.1
NS/NC	1.1	0.5	0.9	0.5	0.6	1.0	1.6	0.6	0.4	0.6
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

## P. 93

*Para los que han respondido que se sienten poco integrados o aislados.*

*¿Qué razones de las que le proponemos pueden, en su opinión, contribuir a ese estado de aislamiento? (Dos respuestas como máximo)*

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5.6 Menos	5.2 25	Más de 25	25.6 Menos	26.2 30	31.2 40	31.2 40	41.2 50
El hecho de ser funcionario	6.1	4.9	7.6	3.0	5.9	2.8	5.3	5.7	8.2	15.6
El hecho de ser forastero	41.2	40.6	41.9	50.0	38.2	41.7	41.1	41.5	41.8	34.4
El tener muchas variaciones	1.1	1.0	1.2	1.5	2.9	-	0.4	2.1	-	-
El tener independencia económica respecto a los medios de vida de la localidad	3.1	2.3	4.0	3.0	2.9	-	3.0	4.0	2.1	3.1
Mi carácter retraído	6.7	6.4	7.1	5.3	8.8	1.4	5.7	8.1	6.2	12.5
El hecho de saber más	0.1	0.2	-	-	-	-	0.4	-	-	-
El tener un salario fijo	0.1	0.2	-	-	2.9	-	-	0.2	-	-
Mi actitud personal de no desear la integración	2.4	2.3	2.4	3.8	2.9	-	1.9	1.9	4.8	6.3
El hecho de no residir en la localidad	20.6	22.3	18.6	19.7	5.9	30.6	24.7	19.0	14.4	15.6
NS/NC	18.6	19.8	17.1	13.6	29.4	23.6	17.5	17.5	22.6	12.5
TOTAL	(935)	(515)	(420)	(132)	(34)	(72)	(263)	(422)	(146)	(32)

P. 94  
Si tiene (o tuviese) hijos, ¿dónde le gustaría que viviesen?

	Sexo		Habit. X (1.000)			Edad				
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a Más de	25 25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
En un pueblo pequeño	4.7	8.5	8.0	1.9	2.6	4.8	7.7	6.3	6.7	6.3
En un pueblo grande	12.7	22.6	16.8	28.6	7.7	ZOZ	22.6	19.9	11.7	7.5
En una capital de provincia o ciudad grande	75.8	64.4	69.6	67.0	83.2	65.4	64.4	70.6	75.0	70.7
NS/NC	3.7	2.7	3.1	3.2	4.5	6.7	3.0	2.1	3.3	7.5
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 95  
¿Ha leído Vd. algún libro durante el último mes?

	Sexo		Habit. X (1.000)			Edad				
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a Más de	25 25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
SI	76.6	75.7	75.1	77.3	83.9	81.7	82.8	75.7	72.3	69.5
NO	22.0	23.3	23.8	21.6	13.5	17.3	15.6	23.7	25.8	28.7
NS/NC	1.4	1.0	1.1	1.1	2.6	1.0	1.6	0.6	1.9	1.7
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. %  
 Para los que han contestado SI a la pregunta anterior.  
 ¿Cuál era la temática o la materia del/de los libro/s leído/s?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Total					
	Mujer	Hombre	5 a Menos		Más de 25		Menos	Más				
			5.6	5 a 25	25	25						
<b>Total</b>	<b>24.4</b>	<b>23.9</b>	<b>25.1</b>	<b>19.9</b>	<b>27.7</b>	<b>30.6</b>	<b>21.1</b>	<b>24.0</b>	<b>25.1</b>	<b>31.6</b>	<b>41.6</b>	<b>51.6</b>
Libros de texto												
Matemáticas, Ciencias de la naturaleza, Física, Química												
Novela, teatro, poesía, ficción	7.8	15.1	12.0	10.1	8.5	9.4	9.0	11.4	13.3	14.0		
Ensayos	72.9	62.7	67.8	68.9	66.2	67.1	73.6	67.8	63.1	65.3		
Historia, Economía, Sociología, Política, Arte	4.4	6.3	5.4	6.6	2.3	3.5	4.8	4.7	6.3	9.1		
Pedagogía, Psicología, Filosofía	14.0	30.0	22.6	19.2	20.8	16.5	20.8	22.3	23.6	21.5		
Otros	25.0	18.9	21.4	24.1	23.1	41.2	25.8	20.8	17.6	17.4		
NS/NC	4.4	8.0	5.8	7.0	8.5	2.4	5.1	6.5	7.5	6.6		
<b>TOTAL</b>	<b>1.0</b>	<b>0.9</b>	<b>1.1</b>	<b>0.7</b>	<b>0.8</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>0.9</b>	<b>2.0</b>	<b>1.7</b>	<b>(347)</b>	<b>(121)</b>
	<b>(1646)</b>	<b>(837)</b>	<b>(1230)</b>	<b>(286)</b>	<b>(130)</b>	<b>(85)</b>	<b>(356)</b>	<b>(737)</b>	<b>(347)</b>	<b>(121)</b>		

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 97

¿Cómo suele conseguir, habitualmente, los libros que lee? (Señale, como máximo, las dos formas más habituales?)

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 a 25		Más de 25		26 a 40		41 a 50		51 a más
			Menos	5 a 25	Más de 25	Menos	30	40	50		
Comprándolos	89.5	88.7	89.4	90.3	89.7	84.6	92.8	91.1	87.5	81.6	
En bibliotecas públicas	15.1	18.3	14.2	17.3	18.7	26.0	19.3	13.2	12.9	14.4	
En la biblioteca del colegio	24.7	28.0	26.6	19.2	18.1	20.2	19.1	24.3	28.5	32.8	
A través de préstamos de amigos	18.4	15.4	18.3	17.3	21.3	35.6	20.9	18.0	15.0	13.2	
En la biblioteca de otros familiares	4.6	2.5	5.1	3.8	1.9	5.8	3.3	4.6	4.4	8.0	
Otros	1.5	1.5	1.7	1.1	-	1.0	0.7	1.7	1.7	1.7	
NS/NC	2.8	3.4	2.9	3.0	1.9	1.9	1.6	2.5	4.0	5.2	
TOTAL	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	



P. 98  
¿Es Ud. partidario de que las instalaciones del colegio se utilicen, fuera del horario escolar, para realizar actividades dirigidas al vecindario?

	Sexo		Habit. X (1.000)					Edad			
	Mujer	Hombre	5 a.	5 a.	Más de	25 a.	25 a.	26 a.	31 a.	41 a.	51 a.
			Meses	Meses	25	Meses	Meses	30	40	50	años
NO	24.9	20.2	25.0	21.9	31.0	12.5	14.4	23.2	33.5	44.3	
SI	73.5	78.8	73.2	77.0	67.7	86.5	83.7	75.5	64.8	52.9	
NS/NC	1.6	1.0	1.8	1.1	1.3	1.0	1.9	1.3	1.7	2.9	
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

P. 99

En relación con tales actividades, ¿cuál sería, en su opinión, la postura a adoptar por el profesorado del centro?

	Sexo		Habit. X (1.000)					Edad			
	Mujer	Hombre	5 a.	5 a.	Más de	25 a.	25 a.	26 a.	31 a.	41 a.	51 a.
			Meses	Meses	25	Meses	Meses	30	40	50	años
No inmiscuirse en su organización y dirección	14.2	13.8	13.3	13.8	24.5	6.7	8.8	14.6	17.9	19.0	
Promover y dirigir tales iniciativas	8.4	10.6	8.8	7.8	5.8	9.6	10.0	7.3	7.7	12.1	
Asesorar, si es requerido, en asuntos de su competencia	42.0	42.6	43.3	40.0	32.3	45.2	43.5	42.7	40.0	37.4	
Participar, si lo desea, como un vecino más	27.9	28.5	27.4	31.1	25.8	35.6	33.7	29.3	23.3	13.8	
NS/NC	7.6	4.6	7.3	7.3	11.6	2.9	4.0	6.2	11.0	17.8	
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	

P. 100 Religiosamente, ¿cómo se considera Ud?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5.6	5.ª	Más de	25.6	26.ª	31.ª	41.ª	51.6
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
Creyente practicante	62.9	40.5	50.3	53.5	63.9	45.2	32.1	45.7	72.1	82.8
Creyente no practicante	30.3	45.7	38.6	38.4	29.0	42.3	48.4	43.7	24.6	13.2
No creyente	5.5	12.5	9.8	7.0	5.2	12.5	17.0	9.3	2.5	2.9
NS/NC	1.4	1.3	1.3	1.1	1.9	-	2.6	1.2	0.8	1.1
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 101 ¿A quién cree que corresponde más estrictamente la enseñanza de la religión?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5.6	5.ª	Más de	25.6	26.ª	31.ª	41.ª	51.6
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más
A nadie, ya que no debería enseñarte	0.9	0.4	2.6	2.2	1.9	1.9	3.5	3.1	1.0	0.6
A la familia	52.8	39.4	44.2	50.5	56.1	52.9	41.9	41.1	51.3	55.7
A la Iglesia	43.1	54.2	50.3	44.3	40.0	43.3	51.6	51.6	44.2	39.1
A la escuela	2.1	2.1	2.1	2.7	0.6	1.9	1.2	1.5	3.5	3.4
A las A.P.A.s.	0.5	0.2	0.4	-	0.6	-	0.7	0.4	-	0.4
NS/NC	0.6	0.2	0.4	0.3	0.6	-	1.2	0.3	-	0.6
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 102  
En las últimas elecciones generales ¿qué hizo Vd?

	Sexo		Habit. X (1.000)		Edad					
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a 25	Más de 25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
No votar	11.0	10.3	12.0	7.3	8.4	22.1	18.8	10.6	5.4	2.3
Votar	88.2	89.1	87.2	91.9	89.0	77.9	80.0	88.7	93.8	96.0
NS/NC	0.9	0.6	0.7	0.8	2.6	-	1.2	0.7	0.8	1.7
TOTAL	(2162)	(1069)	(1636)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 103  
 Para los que *m* votaron en las elecciones generales pasadas.  
 ¿Cuál fue la razón de que *Vd. m* votara?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad					
	Total	Mujer	Hombre	5 a Más de		Menos		25	31 a	40	41 a	51 ó más
				5 ó Menos	5 a Más de 25	30	40					
Porque no pude (enfermedad, viaje, etc.).	16.0	19.7	11.8	14.7	22.2	23.1	34.8	16.0	11.7	11.5	50.0	
Porque no me gustan las elecciones	2.1	0.8	3.6	2.5	-	-	-	1.2	1.0	7.7	25.0	
Porque no estoy empadronado en la localidad donde resido	32.5	34.6	30.0	33.5	33.3	15.4	21.7	29.6	37.9	30.8	25.0	
Porque me es indiferente votar a un partido u otro	3.8	3.1	4.5	3.6	3.7	7.7	4.3	1.2	5.8	3.8	-	
Porque no estoy de acuerdo con ningún partido	38.0	35.4	40.9	39.6	22.2	46.2	30.4	44.4	35.0	42.3	-	
Otras	3.8	0.8	7.3	3.0	7.4	7.7	-	3.7	5.8	-	-	
NS/NC	3.8	5.5	1.8	3.0	11.1	-	8.7	3.7	2.9	3.8	-	
TOTAL	(237)	(127)	(110)	(197)	(27)	(13)	(23)	(81)	(103)	(26)	(4)	

**P. 104**  
**Para los que SI votaron.**  
**¿A qué partido político o coalición votó Ud?**

	Sexo		Habit. X (1.000)					Edad											
	Mujer	Hombre	5 ó Menos		5 a 25		Más de 25		25 ó Menos		26 a 30		31 a 40		41 a 50		51 ó más		
Total																			
Coalición Popular	38.7	30.8	33.9	37.1	38.4				27.2	18.3	27.7	50.0	68.3						
Izquierda Unida	3.6	6.4	4.8	5.6	5.1				7.4	10.8	4.9	2.0	0.6						
Centro Democrático y Social	19.9	18.8	18.5	23.5	18.1				8.6	16.0	22.9	19.1	13.8						
Partido Socialista Obrero Español	28.6	35.9	33.3	27.1	34.1				43.2	43.0	37.2	21.1	9.6						
Otros	2.2	2.7	2.6	2.4	1.4				7.4	3.8	2.1	2.0	0.6						
NS/NC	6.9	5.4	6.9	4.4	2.9				6.2	8.1	5.3	5.8	7.2						
TOTAL	(953)	(953)	(1428)	(340)	(138)				(81)	(344)	(864)	(450)	(167)						

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 105

Si ahora mismo volvieran a celebrarse elecciones generales, ¿qué haría?

	Sexo		Habit. X (1,000)					Edad				
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a 25	Más de 25	25 a Menos 30	31 a 40	41 a 50	51 a más			
No votar	15.8	16.3	16.6	13.2	16.8	22.1	22.8	16.4	10.8	8.0		
Votar	73.4	75.5	74.0	78.6	69.0	73.1	68.8	73.9	79.2	78.7		
NS/NC	9.5	8.2	9.4	8.1	14.2	4.8	8.4	9.7	10.0	13.2		
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)		
<i>(Los que piensan votar) ¿A qué partido?</i>												
A.P.	31.0	27.6	27.4	35.1	35.5	21.1	16.6	21.9	43.7	60.6		
P.S.O.E.	21.3	25.4	24.5	18.9	22.4	27.6	31.1	27.5	15.0	5.8		
P.D.P.	2.1	1.6	2.0	1.4	1.9	1.3	0.7	1.4	3.4	2.9		
C.D.S.	26.8	26.8	26.1	30.2	25.2	18.4	21.3	31.8	26.6	17.5		
P.L.	0.7	0.7	0.6	1.4	-	1.3	0.3	1.1	-	0.7		
P.C.E.	3.9	2.1	4.5	2.1	2.8	6.6	7.4	4.4	1.1	-		
Otros	4.3	3.7	4.5	3.8	3.7	9.2	9.8	3.1	2.4	1.5		
NS/NC	12.2	7.3	10.5	7.2	8.4	14.5	12.8	8.8	7.9	10.9		
TOTAL	(802)	(807)	(1211)	(291)	(107)	(76)	(296)	(720)	(380)	(137)		

P. 106  
A su juicio, ¿debe la escuela informar acerca de las distintas ideologías políticas?

	Sexo		Habl. X (1,000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 o Menos	5 a Menos de 25	Más de 25	Menos de 30	31 a 40	41 a 50	51 o más	
NO	39.0	53.8	46.6	44.9	46.5	56.7	54.9	47.5	40.0	29.3
SI	58.4	44.6	51.3	53.2	50.3	43.3	42.3	50.7	57.3	68.4
NS/NC	2.7	1.6	2.1	1.9	3.2	-	2.8	1.7	2.7	2.3
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 107

¿Está Ud. afiliado a algún partido político?

	Sexo		Habit. X (1,000)					Edad				
	Mejor	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más		
No	92.6	88.4	92.1	94.1	93.5	97.1	96.0	93.1	87.9	90.8		
Sí	6.2	10.4	6.5	4.9	5.8	1.9	2.3	6.2	10.2	6.9		
NS/NC	1.3	1.2	1.4	1.1	0.6	1.0	1.6	0.7	1.9	2.3		
TOTAL	(2162)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)		
(Los que están afiliados) ¿A qué partido?												
P.S.O.E.	30.1	28.8	32.1	16.7	33.3	-	60.0	43.3	14.3	8.3		
A.P.	35.3	36.0	35.8	33.3	33.3	-	20.0	21.7	46.9	75.0		
C.D.S.	21.8	21.6	20.8	33.3	11.1	50.0	-	25.0	22.4	16.7		
P.D.P.	6.0	5.4	5.7	5.6	11.1	-	-	6.7	8.2	-		
P.C.E.	2.3	2.7	1.9	5.6	-	-	10.0	3.3	-	-		
Otros	2.3	2.7	1.9	-	11.1	-	10.0	-	4.1	-		
NS/NC	2.3	2.7	1.9	5.6	-	50.0	-	-	4.1	-		
TOTAL	(133)	(111)	(106)	(18)	(9)	(2)	(10)	(60)	(49)	(129)		



P. 108  
¿Pertenece Vd. a algún sindicato?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
No	75.2	78.2	72.1	76.1	74.9	66.5	95.2	88.1	79.9	59.4	48.9
Sí	22.0	18.6	25.5	21.1	23.0	29.7	2.9	9.8	18.7	35.6	44.8
NS/NC	2.8	3.2	2.3	2.8	2.2	3.9	1.9	2.1	1.4	5.0	6.3
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)
				¿A cuál?							
C.C.O.O.	3.8	1.5	5.5	4.1	2.4	4.3	-	31.0	2.2	0.6	-
U.G.T.	19.3	13.3	23.8	18.8	17.6	26.1	66.7	35.7	32.4	6.4	6.4
A.N.P.E.	52.3	61.1	45.8	50.7	58.8	52.2	-	9.5	31.9	73.7	78.2
U.C.S.T.E.	10.7	10.3	11.0	13.6	3.5	2.2	-	9.5	17.0	7.6	3.8
C.N.T.	0.6	0.5	0.7	0.3	2.4	-	33.3	-	1.1	-	-
U.S.O.	3.2	2.0	4.0	3.8	2.4	-	-	-	2.7	5.3	1.3
Otros	3.6	1.5	5.1	2.6	5.9	6.5	-	2.4	4.4	3.5	2.6
NS/NC	6.5	9.9	4.0	6.1	7.3	8.7	-	11.9	8.2	2.9	7.7
TOTAL	(476)	(203)	(273)	(345)	(85)	(46)	(3)	(42)	(182)	(171)	(78)

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 109  
 ¿Cuáles son, en su opinión, las principales problemas de la juventud actual?  
 (Señale sólo tres)

	Sexo		Habit. X (1.000)			Edad				
	Mujer	Hombre	5 a 6	5 a 25	Más de 25	25 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más	
			Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	
<b>Total</b>										
La crisis de valores	68.5	66.1	66.6	69.7	69.0	66.3	68.8	64.8	60.9	
El consumismo	132.6	34.9	135.1	30.8	25.8	147.1	36.6	24.2	10.3	
La falta de trabajo	88.2	90.0	89.7	86.8	88.4	94.2	92.6	83.3	82.8	
Las drogas	55.5	56.5	56.0	53.2	55.5	53.8	53.3	54.2	46.0	
La falta de respeto a la autoridad	12.9	16.1	13.4	13.0	7.7	3.8	7.4	18.8	13.2	
La inmoralidad	5.9	5.0	5.7	4.9	9.7	1.0	2.1	9.6	14.9	
La sexualidad	2.4	2.2	2.3	2.2	3.9	-	0.2	4.6	8.6	
La falta de creencias religiosas	16.6	12.6	15.7	19.2	19.4	4.8	5.8	30.4	51.7	
Otros	2.1	3.2	2.0	3.2	0.6	2.9	2.8	1.0	1.7	
NS/NC	0.5	0.4	0.4	1.1	-	1.0	0.9	0.4	0.6	
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>	

P. 110  
 Su actitud respecto de los asuntos sociales siguientes; ¿es favorable, contraria o indiferente?

	Favorable	Contraria	Indiferente	NS/NC	TOTAL
Televisión privada	75.2	3.0	20.8	1.1	(2.162)
Matrimonio religioso	54.7	3.8	40.6	0.9	
Permanencia de España en la OTAN	32.7	40.8	24.7	1.8	
Prohibición de las drogas blandas	69.1	13.0	16.2	1.8	
Financiación de la enseñanza privada por el Estado a través de concertos	35.5	45.1	17.5	1.9	
Relaciones sexuales libres	21.7	42.6	34.4	1.2	
Divorcio	47.4	27.8	23.5	1.4	
Negociación política con ETA	19.2	68.4	10.5	1.9	
Homosexualidad	9.2	39.2	49.5	2.1	
Establecimiento del jurado	39.4	11.4	40.4	8.8	
Aumento del presupuesto militar	3.9	74.1	19.8	2.2	
Instalación en España armas nucleares	1.9	89.9	6.2	1.9	
Supresión de la selectividad para el acceso a la Universidad	25.3	57.0	15.8	1.9	

P. 111

¿Trabaja Vd. en la misma provincia donde ha realizado los estudios posteriores al bachillerato?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25	25	Menos	30	40	50	
SÍ	74.4	70.9	78.0	75.9	68.6	72.3	74.0	72.1	74.8	76.7	71.8
NO	25.3	28.5	21.9	23.7	31.1	27.7	26.0	27.0	25.1	23.1	27.6
NS/NC	0.3	0.5	0.1	0.4	0.3	-	-	0.9	0.1	0.2	0.6
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 112

¿Trabaja Vd. en la misma localidad donde nació?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad				
	Total	Mujer	Hombre	5 a	5 a	Más de	25 a	25 a	31 a	41 a	51 a
				Menos	25	25	Menos	30	40	50	
SÍ	20.3	18.8	21.9	17.3	28.1	33.5	6.7	14.2	18.0	28.5	33.9
NO	79.2	80.5	77.8	82.2	71.6	65.8	93.3	84.7	81.6	71.3	65.5
NS/NC	0.5	0.7	0.3	0.5	0.3	0.6	-	1.2	0.4	0.2	0.6
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 113  
 Sitúese por razón de su edad en la siguiente escala:

	Total	Sexo		Habil. X (L.000)		
		Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 u 25	Más de 25
25 años o menos	4.8	7.1	2.4	5.1	4.3	2.6
26 a 30 años	19.9	21.2	18.5	21.1	18.1	11.6
31 a 40 años	45.1	40.7	49.5	45.3	47.3	37.4
41 a 50 años	22.2	22.4	22.0	20.6	24.1	34.2
51 años o mas	8.0	8.5	7.6	7.9	6.2	14.2
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>

LA PROFESION DE MAESTRO

P. 114  
¿Cuál es su estado civil?

	Sexo		Habit. X (1.000)					Edad					
	Mujer	Hombre	5 a 25		Más de 25		25 a 30		31 a 40		41 a 50		51 a más
			Menos	Más	Menos	Más	Menos	Más	Menos	Más			
Soltero/a	30.6	13.7	23.7	17.6	18.1	76.9	36.2	13.6	15.2	23.0			
Casado/a	65.1	84.2	72.6	80.8	79.4	20.2	59.8	84.5	80.6	70.7			
Viuado/a	1.7	0.6	1.3	0.5	0.6	-	0.5	0.1	2.9	4.6			
Separado/a	0.7	0.4	0.6	-	1.3	-	0.5	0.8	0.2	0.6			
Divorciado/a	0.2	0.1	0.2	-	-	-	0.2	0.1	0.2	-			
Emparejado/a	0.5	0.5	0.5	0.3	-	1.9	1.4	0.1	-	0.6			
NS/NC	1.2	0.7	1.0	0.8	0.6	1.0	1.4	0.8	0.8	0.6			
<b>TOTAL</b>	<b>(1093)</b>	<b>(1069)</b>	<b>(1637)</b>	<b>(370)</b>	<b>(155)</b>	<b>(104)</b>	<b>(430)</b>	<b>(974)</b>	<b>(480)</b>	<b>(174)</b>			

P. 115  
 Para los que *no* sean solteros/as  
 ¿Ha trabajado o trabaja su pareja?

	Sexo		Habil. X (1.000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 ó	5 a	Más de	25 ó	26 a	31 a	41 a	51 ó	
			Menos	25	25	Menos	30	40	50	más	
<b>Total</b>											
No	3.3	44.9	27.5	21.3	24.4	20.8	24.8	22.9	29.2	40.3	
SI	91.7	51.6	68.4	74.4	70.9	75.0	70.8	73.5	66.1	53.0	
NS NC	5.0	3.6	4.2	4.3	4.7	4.2	4.4	3.6	4.7	6.7	
<b>TOTAL</b>	(758)	(923)	(1249)	(305)	(127)	(24)	(274)	(842)	(407)	(134)	
Profesorado de EGB	32.9	62.0	42.6	54.6	40.0	22.2	37.1	47.8	46.5	38.0	
Profesorado de otro nivel	3.7	4.2	2.9	5.3	10.0	16.7	3.6	4.5	3.0	-	
Comercio	8.1	5.3	7.3	5.7	6.7	22.2	7.2	5.2	8.6	11.3	
Industria	11.7	4.0	9.5	5.7	6.7	5.6	13.9	7.3	7.1	11.3	
Agricultura	8.6	0.4	6.3	3.1	1.1	-	3.1	4.4	8.2	9.9	
Profesión liberal	6.8	3.4	5.5	4.8	5.5	-	7.2	5.5	5.2	1.4	
Trabajo administrativo	14.1	8.6	13.0	9.3	7.8	11.1	11.9	12.8	10.0	11.3	
Trabajo manual	1.9	1.9	2.3	0.4	1.1	5.6	4.1	1.6	1.1	-	
Funcionario	11.5	9.0	9.6	10.1	20.0	16.7	10.8	10.2	9.3	15.5	
NS/NC	0.7	1.3	0.9	0.9	1.1	-	1.0	0.8	1.1	1.4	
<b>TOTAL</b>	(695)	(476)	(854)	(227)	(90)	(18)	(194)	(619)	(269)	(71)	

¿En qué?

## ¿Cuál es o ha sido la profesión de su padre?

## LA PROFESION DE MAESTRO

	H	Sexo		Habit. X (1-1980)		Edad					
		Mujer	Hombre	5-9	10-14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-49
Jornalero del campo	3.7	2.1	5.3	3.8	4.1	1.3	4.8	6.0	3.2	2.7	2.9
Obrero sin cualificar	7.3	6.9	7.7	7.7	4.6	9.0	13.5	11.9	7.1	3.3	4.0
Subalterno, servicio doméstico	0.6	0.5	0.7	10.6	0.5	0.6	1.0	1.2	0.3	0.8	-
Pequeño propietario agrícola	21.9	21.9	U.3	22.5	22.4	14.2	6.7	18.8	24.3	22.7	23.0
Pequeño comerciante, industrial o similar	16.8	17.1	16.5	16.3	19.7	14.8	14.4	15.6	17.0	17.9	16.7
Funcionario o empleado administrativo	14.1	15.6	12.6	14.2	11.6	18.7	14.4	12.8	15.6	11.9	14.9
Obrero cualificado	9.0	9.3	8.7	9.2	8.9	7.1	19.2	10.5	8.2	8.3	5.7
Profesor de E.G.B.	5.4	4.9	5.9	5.1	5.7	7.7	5.8	3.3	4.3	7.9	9.8
Técnico de &o medio (ATS, Perito, Agente de Seguros)	1.5	1.9	1.0	1.3	1.6	3.2	-	2.1	1.3	1.5	1.7
Trabajador independiente o autonomo	7.3	7.1	7.4	7.0	7.6	9.7	8.7	10.2	6.2	7.1	5.7
Funcionario medio	2.0	2.7	1.4	1.9	3.0	1.3	1.9	0.7	2.8	2.1	1.1
Profesor de enseñanzas medias	0.1	0.2	-	-	0.5	-	-	-	-	-	1.1
Profesor Universitario	0.0	0.1	-	-	-	0.6	-	-	-	0.1	-
Gran propietario agrícola	0.4	0.6	0.1	0.5	-	-	1.0	0.5	0.3	0.2	0.6
Gran comerciante, industrial o empresario	0.4	0.6	0.2	0.4	0.8	-	1.0	0.7	0.2	0.6	-
Director de empresa	0.2	0.3	0.1	0.2	0.3	-	-	-	-	0.3	0.2
Profesión liberal (Médico, Abogado, Periodista, etc.)	1.3	1.6	1.0	1.3	1.1	1.9	-	0.5	1.0	2.7	1.7
Profesional de la F.F.A.	0.7	1.0	0.4	0.7	0.5	0.6	1.9	0.7	0.3	1.3	1.1
Guardia Civil o Policía Nacional	4.9	4.6	5.3	4.8	4.3	7.7	4.8	1.9	5.4	6.5	5.7
Cuadros Superiores (Alto funcionario, Ingeniero, Arquitecto)	0.3	0.5	0.1	0.4	-	-	-	0.5	0.2	0.2	1.1
NS/NC	2.0	1.7	2.3	2.0	2.7	1.3	1.0	2.3	1.8	2.1	2.9
TOTAL	(2162)	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)



**P. 117**  
**¿Qué estudios tienen terminados cada uno de sus padres?**

	Padre	Madre
Ninguno	24.3	30.9
Primarios	56.9	57.2
Formación Profesional	1.3	0.3
Bachillerato Elemental	2.6	1.3
Bachillerato Superior	1.6	1.1
Magisterio	5.5	3.5
Estudios medios (Perito, ATS)	2.5	0.7
Estudios Superiores	2.4	0.3
NS/NC	2.8	4.7
<b>TOTAL</b>	<b>(2162)</b>	<b>(2162)</b>

**P. 118**  
Y Ud., ¿qué estudios tiene completamente terminados?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
<b>Magisterio o Diplomado de E.U. de EGB</b>	96.8	97.9	98.0	94.3	97.4	96.2	96.3	97.8	97.9	96.6
<b>Licenciatura</b>	0.7	1.3	0.6	2.4	1.9	1.9	1.9	0.8	0.6	0.6
<b>Diplomado en E.U. distinta a EGB</b>	-	0.1	0.1	-	-	-	-	0.1	-	-
<b>NS NC</b>	2.5	0.7	1.3	3.2	0.6	1.9	1.9	1.2	1.5	2.9
<b>TOTAL</b>	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

**P. 119**  
¿Hay en su familia alguna persona que se dedique o se haya dedicado al Magisterio?

	Sexo		Habit. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más
<b>No</b>	47.3	40.8	47.6	47.0	44.5	50.0	53.3	48.9	40.8	39.7
<b>Si</b>	51.7	57.4	51.2	52.2	55.5	48.1	45.8	50.4	57.5	59.2
<b>NS/NC</b>	1.1	1.8	1.2	0.8	-	1.9	0.9	0.7	1.7	1.1
<b>TOTAL</b>	(2162)	(1093)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

P. 120  
 Para los que *han contestado SI a la pregunta anterior*  
 Señale, por favor, el parentesco que le une a esas personas:

	Sexo		Habit. X (1,000)					Edad				
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a Más de	25	25 a Menos	26 a	31 a	36 a	41 a	51 a más	
<b>Total</b>												
Padre	8.6	12.0	9.4	10.9	15.1	14.0	6.6	7.3	14.5	51.6	16.5	
Madre	4.3	3.7	3.9	4.1	4.7	4.0	2.0	4.1	5.4	3.9		
Hijo/a	2.4	3.3	2.7	2.1	4.7	2.0	0.5	0.8	3.6	14.6		
Tío/a camal	18.7	17.3	19.1	16.6	19.8	22.0	19.3	16.9	19.9	21.4		
Abuelo/a	3.0	2.2	2.3	4.7	2.3	4.0	5.1	2.4	1.8	1.0		
Hermano/a	41.0	41.8	41.2	45.1	34.9	26.0	38.1	48.3	39.1	28.2		
Primo/a camal	19.3	18.6	19.9	15.5	17.4	28.0	26.9	19.1	14.1	11.7		
NS/NC	1.6	1.0	1.4	1.0	1.2	-	1.5	1.0	1.4	2.9		
<b>TOTAL</b>	(627)	(490)	(838)	(193)	(86)	(50)	(197)	(491)	(276)	(103)		

## P. 121

¿A qué clase social cree Ud. pertenecer en la actualidad? (Señale una sola respuesta)

	Sexo		Habr. X (1.000)				Edad			
	Mujer	Hombre	5 a Menos	5 a 25	Más de 25	25 a Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a más
Total	0.2	0.2	0.2	-	-	1.0	0.5	-	0.2	-
Clase alta	38.5	26.3	30.8	40.0	32.3	39.4	32.3	33.3	30.4	29.9
Clase mediana	57.5	71.2	66.0	56.8	63.9	56.7	62.8	64.1	65.8	69.5
Clase baja	0.2	1.3	0.7	0.5	1.3	1.9	0.9	0.7	0.6	-
NS/NC	3.6	1.0	2.2	2.7	2.6	1.0	3.5	2.0	2.9	0.6
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)

## P. 122

¿En qué tipo de centro ha realizado sus estudios?

	Centro Público	Centro Iglesia	Centro Privado	NS/NC	TOTAL
Enseñanza Primaria o EGB	72.5	16.4	5.6	5.5	(2.162)
Bachillerato	56.3	24.5	12.3	6.8	
Magisterio	86.5	6.8	2.7	3.9	
Universidad	10.4	0.1	0.2	89.3	

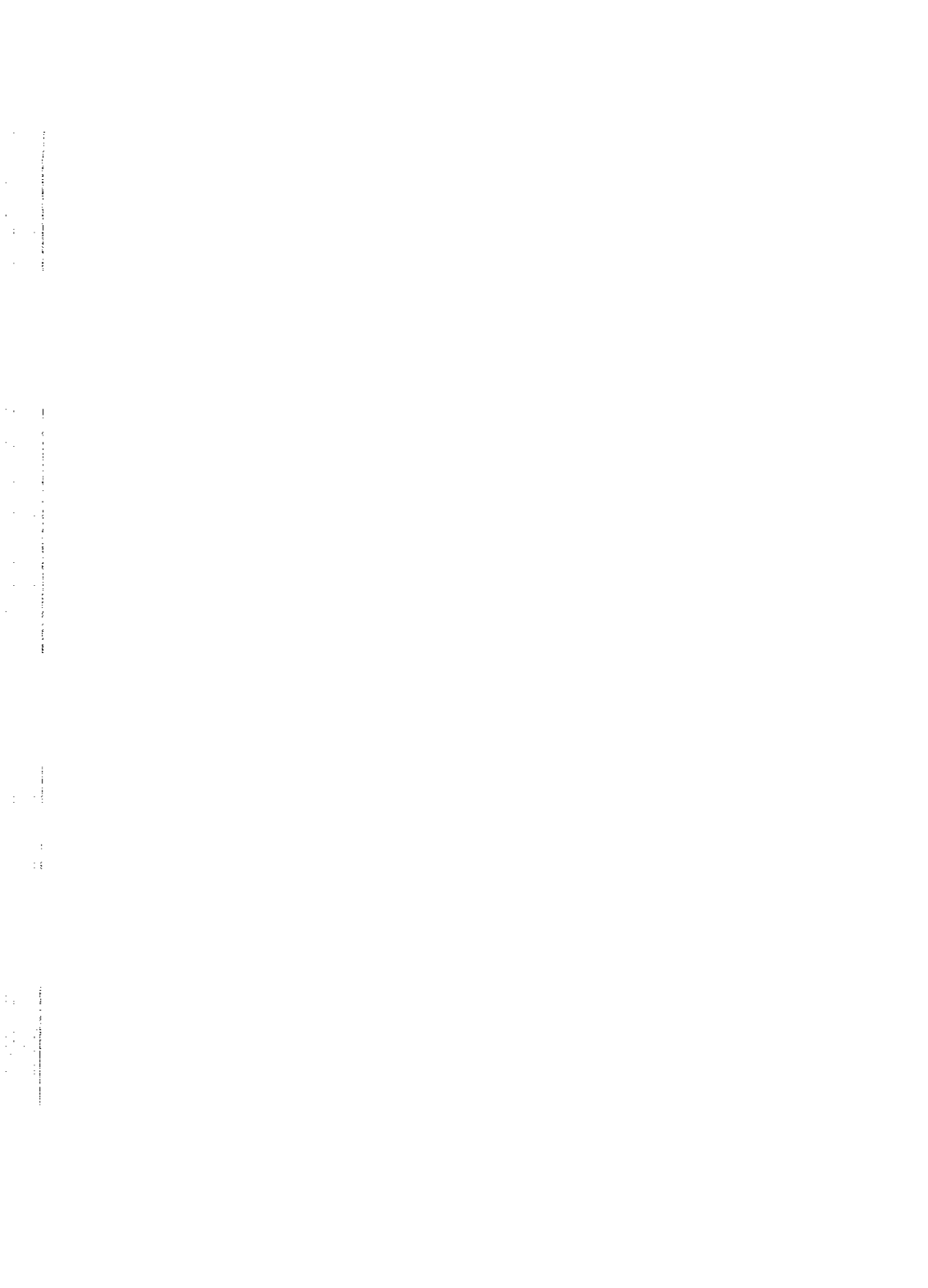
P. 123  
¿Tiene Vd. hijos?

	Sexo		Habit. X (1,000)				Edad				
	Mujer	Hombre	5 ó Menos	5 a 25	Más de 25	25 ó Menos	26 a 30	31 a 40	41 a 50	51 ó más	
No	36.7	21.2	30.7	22.7	26.5	93.3	56.0	16.5	17.5	25.9	
Sí	59.6	77.4	66.8	74.3	70.3	4.8	41.2	81.7	79.4	68.4	
NS NC	3.8	1.4	2.4	3.0	3.2	1.9	2.8	1.7	3.1	5.7	
TOTAL	(1093)	(1069)	(1637)	(370)	(155)	(104)	(430)	(974)	(480)	(174)	
			¿Cuántos?								
Uno	20.3	17.5	20.7	12.7	14.7	100.0	63.3	14.9	8.7	6.7	
Dos	41.6	46.8	45.0	45.5	37.6	-	29.9	55.0	34.6	29.4	
Tres	24.6	24.4	22.7	28.7	32.1	-	5.6	24.9	31.2	29.4	
Cuatro o más	13.2	10.9	11.4	12.7	14.7	-	1.1	4.8	24.9	34.5	
NS/NC	0.3	0.4	0.3	0.4	0.9	-	-	0.4	0.5	-	
TOTAL	(651)	(827)	(1094)	(275)	(109)	(5)	(177)	(796)	(381)	(119)	

## **II. TABLAS**

### **B. Encuesta a padres.**

**NOTA.-** Cada tabla se identifica por la F distintiva del respectivo cuestionario (Q.F) y el número de pregunta correspondiente.



LA PROFESION DE MAESTRO

F. 1  
Sexo

	%
Hombres	69.47
Mujeres	30.53
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

F. 2  
Edad

	%
25 años o menos	-
26 a 30 años	4.58
31 a 40 años	58.78
41 a 50 años	32.82
51 años o más	3.82
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

F. 3  
Estudios completamente terminados

	%
Ninguno	6.11
Estudios primarios	41.98
Bachillerato Elemental o Graduado Escolar	19.85
Bachillerato Superior o BUP	12.21
Formación Profesional	6.11
Estudios Medios (Magisterio, Perito, A.T.S., etc.)	9.92
Estudios Superiores (Universidad)	5.34
NS/NC	0.76
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>



**F. 4**  
**Profesión**

	%
Labores domesticas	24.43
Trabajador por cuenta ajena	16.03
Trabajador por cuenta propia	16.80
Agricultor	5.34
Empresario industrial	9.16
Comerciante	3.05
Funcionario o empleado administrativo	16.03
Profesión liberal (médico, abogado, farmacéutico, etc.)	4.58
Guardia Civil	1.53
Otras	3.05
TOTAL	(131)

**F. 5**  
**Razón fundamental por la que los maestros suelen elegir su profesión,**  
**en opinión de los padres**

	%
Es una profesión bien vista por la gente	0.76
Es una carrera fácil	12.21
<b>Les</b> gusta tratar con los niños	12.98
Es una profesión bien pagada	2.29
Es una carrera corta que permite trabajar pronto	19.09
Quieren ayudar a los demás	4.58
Tienen mucho tiempo libre y largas vacaciones	13.74
Es una carrera que se puede estudiar en casi todas las capitales de provincia y ciudades importantes	33.59
NS/NC	0.76
TOTAL	(131)

LA PROFESION DE MAESTRO

F. 6

¿Cuál es, a su juicio, la principal tarea de los maestros?

	%
Preparar a los niños para la vida en sociedad	25.19
Transmitirles conocimientos	16.03
Enseñarles a leer, escribir y calcular con corrección	11.45
Impartir los programas oficiales	3.82
Ayudar a los niños para que desarrollen sus capacidades	38.17
Ayudar a los <b>niños</b> para que adquieran hábitos de orden, de trabajo, de limpieza, etc.	4.58
NS/NC	0.76
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

F. 7

¿En qué orden cree que **influyen** los siguientes factores sobre la **educación** de los niños?

	1° %	2° %	3° %	4° %	5° %	6° %	NS/NC %	TOTAL
La calle	3.05	4.58	4.58	12.21	30.54	33.59	11.45	(131)
La iglesia	2.29	0.76	15.27	19.08	12.98	38.17	11.45	(131)
La escuela	22.14	47.32	17.56	4.58	2.29	1.53	4.58	(131)
La T.V.	3.82	7.63	10.69	31.29	25.19	10.69	10.69	(131)
La familia	67.93	16.79	4.58	2.29	0.76	0.76	6.87	(131)
Los amigos	-	13.74	28.17	19.09	16.79	2.29	9.92	(131)

## F. 8

Grado de **colaboración**, que en opinión de los padres, prestan las siguientes personas e instancias a la tarea del **maestro**

	Mucho %	Suficiente %	Poca %	Nula %	NS/NC %	TOTAL
El Ayuntamiento	6.11	27.48	45.04	16.03	5.34	(131)
El médico	9.92	27.48	39.70	16.79	6.11	(131)
Los padres de los alumnos	14.50	22.14	58.02	1.52	3.82	(131)
El sacerdote	9.92	46.57	23.66	15.27	4.58	(131)
El equipo psicopedagógico	6.87	18.32	35.12	32.06	7.63	(131)
La inspección	6.11	22.14	41.22	21.37	9.16	(131)
Las autoridades provinciales	0.76	19.85	41.99	30.53	6.87	(131)

## F. 9

Grado de **acuerdo/desacuerdo** de los padres respecto de las afirmaciones siguientes:

	Acuerdo %	Desacuerdo %	NS/NC %	TOTAL
El maestro ha de cambiar la sociedad	27.48	67.94	4.58	(131)
El maestro ha de servir al pueblo donde trabaja	63.36	32.06	4.58	(131)
El maestro ha de dar ejemplo	91.60	6.11	2.29	(131)
El maestro ha de explicar los libros de texto	93.13	6.11	0.76	(131)
El maestro ha de orientar a los padres	91.60	5.35	3.05	(131)

## F. 10

## Frecuencia de contactos profesionales de los padres con los maestros de sus hijos

	%
Diariamente	1.53
Semanalmente	12.21
Mensualmente	53.44
Trimestralmente	26.72
Anualmente	3.02
Nunca	3.05
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. 11

## Actitud de los padres sobre los deberes o tareas a realizar en casa

	%
Han de <b>realizarlos</b> todos los niños sin distinción	<b>25.19</b>
Han de realizarlos sólo los niños que lo necesiten	44.28
Han de realizarlos sólo los niños más <b>capaces</b>	-
Han de realizarlos sólo los niños que <b>tengan</b> dificultades en clase	6.11
No han de realizarlos nunca los niños de ciclo inicial	6.87
<b>No han de realizarlos nunca los niños de los ciclos inicial y medio</b>	<b>5.34</b>
<b>Hay que eliminarlos absolutamente y para todos los niños</b>	<b>1.45</b>
NS / NC	0.76
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. 12

## Factores que, según los padres, ejercen una influencia mayor para tener éxito en la vida

	%
Astucia	19.85
Dinero	23.66
Notas escolares	14.50
Inteligencia	77.86
Ambiente familiar	36.64
Suerte	39.69
Don de gentes	16.79
Ambiente de la localidad	8.40
Vigor <b>físico</b>	2.29
Pertenecer a una familia bien relacionada	22.14
Otros	2.29
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. 13

**¿Le gustaría que alguno/a de sus hijos fuese maestro/a?**

	%
Si	86.26
No	9.16
NS/NC	4.58
TOTAL	(131)

## F. 14

**¿Dónde le gustaría que su hijo/a trabajase como maestro/a?**

	%
En un pueblo	57.53
En una ciudad (como cualquiera de las 5 capitales de Castilla-La Mancha)	38.05
En una gran urbe (como Madrid, Barcelona)	4.42
TOTAL	(131)

## F. 15

**¿Quién cree que hoy tiene más influencia sobre los niños?**

	%
Los profesores	13.74
Los padres	61.07
Los sacerdotes	0.76
Los amigos	9.93
La T.V.	13.74
NS/NC	0.76
TOTAL	(131)

## F. 16

¿Considera que es conveniente que los maestros, fuera de sus horas de trabajo, organicen o participen en actividades dirigidas a los adultos de la localidad?

	%
Sí	92.37
No	6.87
NS/NC	0.76
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. 17

Opinión de los padres acerca de lo que son los **Consejos Escolares**

	%
Un medio adecuado para mejorar la enseñanza	19.85
Un medio para politizar la escuela	5.35
Un medio que, al final, dejará las cosas como estaban	12.21
Un medio para que los padres interfieran en la actividad de los profesores	12.21
Un medio oportuno para la participación de todos los sectores de la comunidad educativa	49.62
NS/NC	0.76
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F.18

En el caso concreto de su pueblo, ¿cómo cree que los maestros son vistos por los habitantes de la localidad?

	%
Como unos representantes de la cultura y el saber	26.72
Como unos funcionarios más	19.85
Como agentes capaces de mejorar la vida del pueblo	3.05
Como personas con poder	2.29
Como personas que imparten buenos modales	3.82
Como cuidadores de niños	2.29
Como personas que enseñan a leer, escribir y contar	41.98
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. 19

Afirmación **con** la que **están más** de **acuerdo** los padres

	%
La profesión de maestro <b>se</b> ejerce sólo durante las horas de clase	30.53
La profesión de maestro <b>obliga</b> a ser ejemplar durante todas las horas del día	69.47
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. M

Grado de **valoración** de **la** tarea de los **maestros** por parte de los padres

	%
Mucho	19.08
Bastante	41.22
Poco	38.17
Nada	-
NS/NC	1.53
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. 21

¿**Qué** afirmación de **las** siguientes es la **más** ajustada a la realidad?

	%
A la mayoría de los maestros <b>se</b> les nota que les gusta mucho su profesión	19.85
A la mayoría de los maestros se les nota que están <b>conformes</b> con su profesión	69.47
A la mayoría de los maestros <b>se</b> les nota que no les gusta demasiado su profesión	7.63
A la mayoría de los maestros se les nota que no les gusta nada su profesión	2.29
NS/NC	0.76
<b>TOTAL</b>	<b>(131)</b>

## F. 22

Comparación del prestigio de los **maestros actuales** con el de **los que tuvieron** los padres **consultados**

	%
Ha permanecido igual	19.85
Ha aumentado	38.17
Ha disminuído	38.93
NS/NC	3.05
TOTAL	(131)

## F. 23

Grado de **acuerdo/desacuerdo/indiferencia** con las siguientes **afirmaciones** sobre **los maestros**

	Acuerdo %	Desacuerdo %	Indiferente %	NS/NC %	TOTAL
Los maestros de antes enseñaban mejor a leer, escribir y calcular	25.96	54.20	13.74	6.11	(131)
Los maestros de hoy preparan mejor a los niños para seguir estudiando	84.74	7.63	4.58	3.05	(131)
Los maestros de hoy están mejor preparados culturalmente	88.55	4.58	3.05	3.82	(131)
Los maestros de antes educaban mejor	24.43	58.78	11.45	5.34	(131)



## F. 24

En opinión de **los padres**, ¿reside la mayor parte de los **maestros** en **la localidad**?

	%
Si	61.07
No	38.17
NS/NC	0.76
TOTAL	(131)

## F. 25

Cómo ven los padres al maestro en **relación** con los demás vecinos

	%
Como un miembro plenamente integrado en la localidad	36.64
Como un miembro bastante integrado en la localidad	28.24
Como un miembro poco integrado en la localidad	29.01
Como un miembro aislado dentro de la localidad	6.11
TOTAL	(131)

## F. 26

¿A qué se debe, según los padres, la **no** integración del maestro en **la localidad**?

	%
Al hecho de ser forastero	65.22
Al hecho de ser funcionario	15.22
Al hecho de pasar fuera los <b>fin</b> es de semana	50.00
Al hecho de no residir en la localidad	67.39
Al hecho de no depender económicamente del pueblo	47.83
Al hecho de saber mas que los demás	15.22
TOTAL	(46)

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

## LA PROFESION DE MAESTRO

F. 27

Actividades de **la localidad** en **las** que han (o no) **participado maestros,**  
según los padres

	SI	No	NS/NC	TOTAL
Hablar de agricultura	135.11	43.51	21.38	(131)
Discutir de política	60.31	20.61	19.08	(131)
Influir en alguien para que vote a un partido político	30.53	45.80	23.67	(131)
Ser candidato en unas elecciones municipales	68.70	20.61	10.69	(131)
Participar en las fiestas del pueblo	51.14	34.35	14.51	(131)

F. 28

**Frecuencia con la que asisten** los maestros a los bares, **tertulias, casino, etc.**  
de la **localidad.**

	%
Habitualmente	35.88
Los fines de semana	3.82
De vez en cuando	54.96
Nunca	3.05
NS/NC	2.29
TOTAL	(131)

F. 29

**Actitud de los padres ante** la jornada escolar.

	%
Las clases deben darse en sesión continuada durante la mañana	12.98
Las clases deben darse en sesiones de mañana y tarde, como ocurre actualmente	63.36
Las clases deben darse en sesiones de mañana y tarde, pero modificando los horarios y la duración de cada sesión	23.66
TOTAL	(131)

## F. 30

¿En tomo a qué edad **creen** los padres **que** el **maestro** da sus mejores frutos?

	%
Entre los 22 y 30 años	12.98
Entre los 31 y 40 años	73.28
<b>Entre</b> los 41 y 55 años	10.69
Entre los 56 y 65 años	-
NS/NC	3.05
TOTAL	(131)

## F. 31

Preferencias de los **padres** en relación con el sexo de los **maestros** para **los distintos** niveles de **escolaridad**.

	Hombre %	Mujer %	Indiferente %	NS/NC %	TOTAL
<b>Para Preescolar (4-5 años)</b>	9.92	69.47	19.85	0.76	(131)
Para Ciclo Inicial (6-7 años)	10.69	36.64	49.62	3.05	(131)
Para Ciclo Medio (8-10 años)	27.48	5.34	65.65	1.53	(131)
Para 2ª Etapa (11-13 años)	42.75	3.82	51.90	1.53	(131)

## F. 32

Cómo están pagados los maestros, en opinión de los padres

	%
Muy bien pagados	22.90
Suficientemente pagados	64.89
Escasamente pagados	10.69
Mal pagados	0.76
NS/NC	0.76
TOTAL	(131)

LA PROFESION DE MAESTRO

F. 33

A quién corresponde la enseñanza de la religión, según los padres

	%
A nadie, ya que no debiera enseñarse	5.34
A la familia	27.48
A la iglesia	57.25
A la escuela	8.40
A las Asociaciones de Padres de Alumnos	1.53
TOTAL	(131)

F. 34

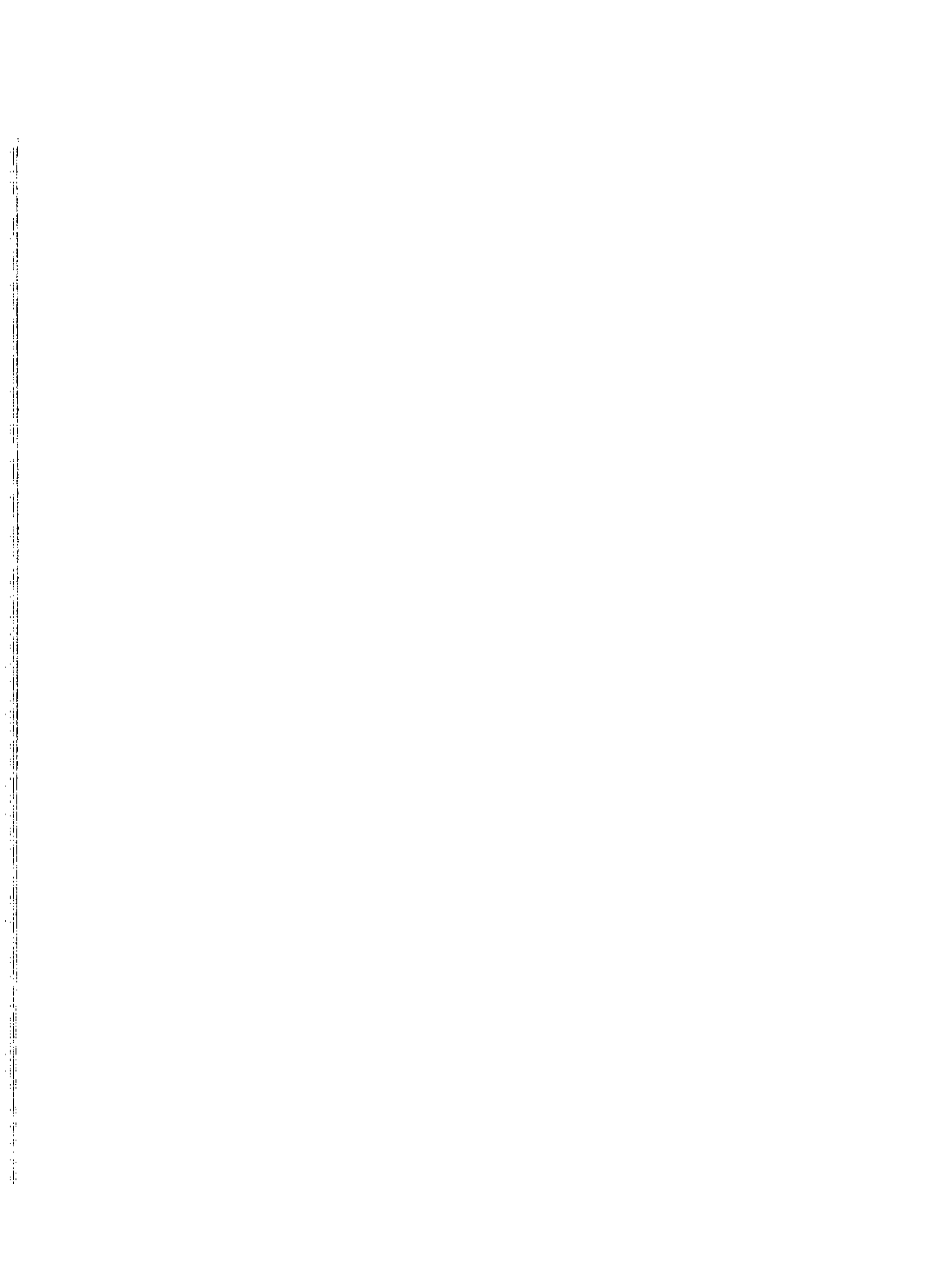
Estado civil que los padres prefieren para los maestros/as

	%
Solteros	6.87
Casados	19.85
Es indiferente	73.28
TOTAL	(131)

F. 35

Grado de conveniencia/inconveniencia/indiferencia de que los maestros simultaneen su profesión con las actividades que siguen:

	Conveniencia %	Inconveniencia %	Indiferencia %	NS/NC %	TOTAL
Alcalde	3.05	56.49	38.17	2.29	(131)
Concejal	14.50	32.83	49.62	3.05	(131)
Lider local de un partido político	0.76	63.37	30.53	5.34	(131)
Líder sindical	1.53	55.72	36.64	6.11	(131)





---

Ministerio de Educación y Ciencia

---

Secretaría de Estado de Educación

---

Dirección General de Renovación Pedagógica

---