

¿CÓMO SE HACE UN MAESTRO?

Socialización profesional de los aprendices de maestro

María Sotos Serrano y José María Aguilar Idáñez

RESUMEN: El periodo de prácticas de la formación de los aprendices de maestro suele considerarse como un primer momento de socialización (anticipada) profesional. En este sentido, se ha planteado una investigación de seis estudios de casos, para analizar el conjunto de creencias sobre la enseñanza de esos alumnos y el posible impacto del periodo de prácticas. La principal conclusión es que, frente a la idea de socialización anticipada, la socialización profesional de los aprendices de maestro obedece a una trayectoria mucho mas larga, y el periodo de prácticas tiene un peso relativamente escaso en este terreno.

¿Oficio o profesión?

Los maestros dan mucho de qué hablar, y mucho de lo que escribir, especialmente a los sociólogos expertos en descubrir pajas en ojos ajenos, que también puede ser una forma de entender eso de la reflexividad. Pero eso es harina de otro costal, volvamos a lo nuestro.

En la extensa literatura sobre los maestros, uno de los tópicos tratados es el de la profesión docente, en el que damos vueltas a si se trata de una profesión, de una semi-profesión o de un oficio como tantos otros. Las características de *competencia*, *vocación*, *licencia*, *independencia* y *autorregulación* (Fernández Enguita, 1998) parecen ser las variables con las que jugar para poder otorgar las calificaciones que abren las puertas del reconocimiento social. Y así, en la jerga técnica hemos ido pasando del

maestro al *profesor*, y de este al ya mucho más logrado *profesional docente*¹, en un proceso de transformación que, antes que con la sociología de las profesiones tiene que ver con su significación etimológica². El oficio de maestro (Lerena dixit) tiene mucho que ver con el conocimiento práctico, *oficio* procede de *opus* (trabajo) y *facio* (hacer), por eso los oficios se aprenden haciendo, practicando —¡qué vieja tradición la del constructivismo!—, mientras que a la profesión se accede mediante cualificaciones académicas. Se sabe que “maestro es alguien que sabe, alguien que domina un arte; no, sin más, alguien que vive de ejercer la enseñanza” (Lerena, 1983: 92), pero que desde la óptica de las escalas de prestigio aún mantiene algo del oficio servil que, entre los griegos, quedaba en manos de los libertos. Por otro lado, *profesor/profesional* —del latín *fateo* (reconocer, admitir), pero con la misma raíz indoeuropea que *fari* (hablar, decir)— no es el que sabe sino el que *profesa*, el que admite ciertos principios y doctrinas, de manera que, estirando y estirando, el *profesional docente* podría ser algo así como el que profesa dócilmente. No es de extrañar, por tanto, que entre los muchos profesionales se distinga entre los que tienen oficio y los que no lo tienen.

Pero el caso es que los maestros han querido ser profesores, han querido dejar de ser libertos para adquirir la carta de ciudadanía por la vía del reconocimiento social que otorgan las profesiones (aunque tal vez se hayan quedado a medio camino en ese viaje, con una nueva condición de proletarios). Y para ello hay que retomar la sociología de las profesiones, lo de la *competencia*, la *vocación*, la *licencia*, la *independencia* y la *autorregulación*, que aquí pasa por apuntarse al discurso didáctico-pedagógico como conocimiento teórico que justifique la licencia y la competencia (la vocación parece que sigue formando parte de la esencia misma del oficio), con su correspondiente formación universitaria que es la única que garantiza el saber legítimo.

¹ No está de más recordar que, en el uso del castellano, el término docente se utiliza para las personas que se dedican a la enseñanza secundaria y superior (Moliner, 1982).

² Para todas las cuestiones etimológicas nos remitimos a la obra de E. A. Roberts y B. Pastor (1996).

Muchos (y muchas) así lo entienden, y manejan el concepto de socialización profesional como un elemento importante en el proceso de formación académica. Pero depende mucho si se piensa en el magisterio como una profesión o como un oficio. Veamos algún caso.

El maestro como profesión: Utilizando el término de *socialización anticipada* (Merton, 1980) como el “proceso por el que el individuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece” (de la Fuente y Sánchez, 2000: 271)³, pero dejando claro que ese grupo de referencia no es otro que la profesión, entendiendo “por definición de una profesión, el grado en el que se encuentran definidas y delimitadas las tareas y funciones que desempeña una persona que cuenta con dicho **título profesional**” (2000: 272)⁴, toda esa socialización anticipada sólo puede producirse en ese proceso estricto de formación académica que concluye con el título; y lo que allí pase (¡qué acostumbrados estamos al modelo de caja negra!) tiene que ser fruto de esa formación. De ahí que el cambio en los discursos sobre el rol profesional del profesor, en el que se produce mayoritariamente la admisión del modelo LOGSE por parte de los estudiantes de magisterio, “es debido al modelo profesional que los distintos agentes socializadores les han transmitido, sobre todo, los profesores de la facultad” (2000: 282), pero como lo que está absolutamente claro es que la práctica docente universitaria es contradictoria entre lo que se dice (*profesor* tenía algo que ver con *hablar*, el profesional pertenece al ámbito de los decires) y lo que se hace (ese sería el mayor o menor oficio del profesional, que *oficio* pertenece al ámbito de los haceres), “¿de dónde le viene entonces esta fuerte interiorización sobre la formación de la personalidad de los escolares? Sin duda de los contenidos que les transmiten los profesores” (2000: 282). De ahí que, aunque los alumnos investigados critiquen directamente la actuación de sus profesores

³ Se trata de una investigación realizada mediante una encuesta a 28 alumnos de Educación Social y de Magisterio de la Universidad Complutense de Madrid, complementada con la observación directa de debates en clase con todos los grupos de alumnos. Aquí no vamos a insistir en las limitaciones propias de la encuesta estadística, pero pensamos que el análisis de las creencias y las actitudes puede mejorarse notablemente desde otras perspectivas de investigación social.

⁴ Las negritas son nuestras.

universitarios, es fácil concluir que “los estudiantes tienen claro cuál es la imagen que ellos, como profesionales de la enseñanza, van a dar y esta imagen se la han transmitido los profesores a través de sus enseñanzas teóricas, aunque esto no es explícitamente reconocido por ellos” (2000: 287).

Pero todo este razonamiento nace de un equívoco inicial. El grupo de referencia al que se aspira a pertenecer no es el del profesorado universitario, pues los aprendices de maestro lo que quieren es ser maestros, de manera que esa *socialización anticipada* (si la hubiera) se tiene que producir en algún otro lugar más alejado de las aulas universitarias.

El maestro como oficio: Entendido como un oficio, el aprendizaje es fruto de la práctica del aprendiz. Ya no se piensa el periodo estrictamente académico-universitario como el lugar de la socialización docente, sino que esta “se produce con la entrada en el mundo de la enseñanza durante un periodo de tiempo en el cual adquiere los comportamientos y valores propios de la profesión y en el que confluyen aprendizajes prácticos, sociales, académicos y experienciales que intervienen en el paso de alumna en formación a maestra” (Rodríguez, 2002: 125)⁵. Y aunque se reconozcan diferentes ámbitos y agentes que, con anterioridad en el tiempo, influyen en este proceso, se concluye sumariamente que es en la asignatura *Prácticas de Enseñanza* cuando comienza la socialización docente de los aprendices de maestro.

En este estudio de caso único se concluye que “el tipo de tareas que a la alumna se le permite desarrollar durante su experiencia en las prácticas, presidida por la tutora, contribuyen muy notablemente al aprendizaje de las normas de la cultura escolar. (...) Ello contribuye a que el profesorado en formación imite al profesorado que los tutela mostrando pocas variaciones en su enseñanza” (Rodríguez, 2002: 160-161). Pero la duda que inmediatamente se plantea es si todos los aprendices de maestro tienden a parecerse al

⁵ Se trata de una investigación (tesis doctoral leída en 1998) realizada en la Universidad de Cádiz y planteada como un estudio de caso único. Esto, tal vez, hace que existan demasiadas variables no controladas que pueden estar interviniendo en lo que se pretende analizar.

docente que los tutela, pues parece que se comporten como una esponja desecada, dispuesta a absorber el primer líquido con el que contacte.

¿Qué casos estudiar?

Nosotros hemos querido mantener la metodología del estudio de casos para indagar algo más sobre la materia, y se proyectó una investigación como un estudio de casos de seis alumnos de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Castilla-La Mancha en Albacete (cuatro alumnos de la especialidad de Educación Infantil y dos de la de Educación Primaria). De antemano se es consciente que se trabajaba con una muestra no saturada, pues los perfiles de estos sujetos presentan ciertos niveles de homogeneidad. Esto se debe a que el planteamiento inicial es el de un estudio piloto, centrado inicialmente en alumnos que manifiesten ciertas capacidades para una *reflexión en la práctica para la reconstrucción social* (Pérez, 1992)⁶. No nos interesaron alumnos que manifestaran una correspondencia directa entre el modelo de docente representado por sus profesores universitarios y sus creencias sobre el rol docente que habrían de desempeñar en un futuro, ni los alumnos incapaces de cuestionar los modelos de enseñanza tradicionales, pues, en estos casos, las prácticas refuerzan la práctica tradicional, reproducen una determinada manera de entender el oficio de maestro, socializan en segunda instancia lo que ya viene siendo socializado desde antes.

Con cada uno de estos seis alumnos se realizaron tres entrevistas (dos abiertas y una cerrada), y realizaron un comentario de texto, una valoración de su periodo de prácticas y un relato biográfico de toda su experiencia escolar.

La hipótesis de partida es que no siempre la socialización docente se desarrolla como se explica en otros estudios. Los contenidos de la formación universitaria pueden influir en esa socialización —aunque en los casos que hemos investigado no hayamos encontrado nada parecido—, el modelo

docente representado por el maestro-tutor también es una forma de socialización profesional, pues las tareas desempeñadas por los aprendices de maestro producen “una evolución en su pensamiento y actuaciones que le hacen asumir las normas y pautas de organización del aula. El control de la disciplina, como valor más importante, y asumir unas tareas caracterizadas por la rutina y simplicidad convierten un ambiente incierto y que al principio les causa inseguridad en un ambiente que controlan”(Rodríguez, 2002: 161). Pero, ¿qué ocurre cuando los aprendices son alumnos con un modelo previo de profesión docente que choca tanto con la práctica universitaria como con el modelo representado por su tutor? Si fueran las prácticas el eje principal de la socialización anticipada, o si lo fueran las experiencias académicas universitarias, habría de producirse una modificación de creencias y actitudes que diera respuesta a esa suerte de disonancia cognoscitiva, en caso contrario habría que buscar nuevas variables que sean capaces de explicar la socialización profesional de todos los casos posibles.

¿Cómo se hace un maestro?

Si la socialización profesional consiste en una interiorización de roles, ¿cuándo y cómo se presentan los roles docentes ante los aprendices de maestro? Por obvio que parezca, desde que estos entran al sistema educativo en los primeros años de su vida. El rol de maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria —que es el grupo de referencia al que quieren pertenecer— no sólo es el que conocen a través del tutor de sus prácticas de enseñanza, antes han sido las maestras y maestros que disfrutaron y/o padecieron.

Si se sigue entendiendo el oficio de maestro como fruto de un aprendizaje práctico —y la realidad práctica de la enseñanza universitaria no parece que, hoy por hoy, tenga mucho que ver en ese modelaje de los

⁶ Utilizando la tipología de *tendencias didácticas* de R. Porlán (tomada de Carrillo, 1998), son alumnos que se mueven entre la tendencia espontaneísta y la tendencia investigativa.

aprendices—, resultaría lógico que los aprendices de maestros hagan, como maestros, lo que con ellos hicieron, como alumnos, mediante un proceso de selección de las experiencias más gratificantes. Este modelo —aún algo tosco y de apariencia excesivamente conductista— es el que aparece en numerosas investigaciones sobre el proceso de llegar a ser maestro⁷, y puede ser fácilmente reconocido por los profesionales docentes de niveles educativos más ilustres, en donde se permite el lujo de carecer de formación académica específica para la enseñanza, pero en donde jamás se ocurriría hablar en términos de *oficio de enseñante universitario*, que aquí todos somos muy profesionales.

Nuestros seis sujetos —que también han sido nuestros alumnos— reproducen lo que hay en otros estudios: a) Que los estudios de Magisterio no les han preparado para el ejercicio profesional, b) que la utilidad fundamental es la de expedir títulos académicos y c) que la experiencia universitaria ha frustrado sus expectativas iniciales. Pero estos seis alumnos arrastran una trayectoria escolar que les ha ofrecido diferentes modelos de ejercer su oficio —pues han tenido algunos maestros con más oficio que otros— y, fruto de esa disonancia entre roles a interiorizar, en su trayectoria escolar comienzan a realizar elecciones que terminan por establecer un modelo, o al menos un mínimo conjunto de creencias sobre lo que un maestro debe hacer.

Pero esto ocurre antes de las prácticas (en las dos entrevistas iniciales), ¿qué pasará después? Pues lo que ha pasado en estos seis casos es que algunos de ellos han tenido tutores que se correspondían con el modelo previo que ellos tenían, mientras que otros han tenido modelos radicalmente diferentes —los que podríamos catalogar como *enseñanza tradicional*⁸—. Pero el resultado final ha sido siempre el mismo: Cada uno de ellos ha reforzado sus creencias previas —unos porque las han visto desarrollarse en clase y otros

⁷ Cuando se le plantean situaciones de aula críticas para las que no poseen estrategias concretas previas, los aprendices de maestro recurren a “enseñar de la forma en que fueron enseñados” (por ejemplo, Civil, 1996).

⁸ En sus propias palabras, la autonomía es un valor que diferencia la enseñanza tradicional de la que no lo es. El uso y abuso de materiales (fichas, libros de texto, ejercicios) elaborados por terceras personas parece algo propio de la enseñanza tradicional, lo contrario ocasiona más trabajo pero está más acorde con las creencias previas de nuestros seis alumnos.

porque no las han visto—. De manera que, en nuestro estudio, tampoco las prácticas constituyen la piedra angular sobre la que se construye la socialización profesional.

Para nosotros, se confirman dos hipótesis iniciales: **1)** Que esta socialización profesional —en el caso de los maestros, que es un oficio que todos los niños ya conocen desde su socialización primaria— obedece a un proceso dilatado en el tiempo, y en el que la experiencia universitaria juega un papel secundario, y **2)** para que esta socialización no reproduzca el modelo de enseñanza tradicional, “los formadores de profesores tienen que provocar que los estudiantes para profesor vuelvan a pensar sobre estas creencias, se deben crear situaciones donde se enfrenten a ellas y las reconsideren” (Wilcox, Lanier, Schram y Lappan, 1992: 2), no desde el terreno de los decires (los contenidos que se imparten) sino desde los haceres (“crear situaciones”, aprender haciendo para que sean maestros con oficio).

Tal vez para esto también se necesiten maestros con oficio, ¿o puede quedar en manos de sólo profesionales?, que también puede ser una forma de entender eso de la reflexividad. Pero eso es harina de otro costal

Bibliografía

- CARRILLO, J. (1998): *Modos de resolver problemas y concepciones sobre la matemática y su enseñanza: metodología de la investigación y relaciones*, Huelva, Universidad de Huelva.
- CIVIL, M. (1996): “Pensando sobre las matemáticas y su enseñanza: Una experiencia con estudiantes para profesores de primaria”, en J. Giménez, S. Llinares y V. Sánchez: *El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la educación matemática*, Granada, Comares, 173-197.
- DE LA FUENTE, G. Y SÁNCHEZ, M^a E. (2000): “La socialización anticipada en la universidad. El caso de los estudiantes de magisterio y educación social”, *Revista de Educación*, 321, 269-290.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): *La escuela a examen*, Madrid, Pirámide.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal.

- MERTON, R. K. (1980): *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MOLINER, M. (1982): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- PÉREZ, A. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en J. Gimeno y A. Pérez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 398-429.
- ROBERTS, E. A. Y PASTOR, B. (1996): *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*, Madrid, Alianza.
- RODRÍGUEZ, C. (2002): "La socialización docente en las prácticas de enseñanza. Estudio de un caso", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 151-165.
- WILCOX, S. K.; LANIER, P.; SCHRAM, P. Y LAPPAN, G. (1992): "The role of a learning community in changing preservice teachers' knowledge and beliefs about mathematics education", *For the Learning of Mathematics*, 11, 31-39.