

ENFOQUES Y TENDENCIAS SOCIOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN

Por el Académico Correspondiente
Excmo. Sr. D. Gustavo de Huéllamo Ortiz *

La educación es una realidad que ofrece muchas facetas; cabe, en efecto, verla como acto humano, como proceso en un sujeto, como resultado, como cualidad, como sistema, como perfeccionamiento... Singular entidad la de la educación, difícil de definir o tan siquiera de concebir, puesto que en ella se dan cita elementos no sólo diversos, sino incluso antinómicos. En la educación puede considerarse un aspecto ideológico, un aspecto psicológico, un aspecto filosófico o biológico, una vertiente individual, una dimensión política, un aspecto social, etc.

Decimos un «aspecto social», como uno entre varios. Con esto nos distanciamos tanto de los sociologistas que ven en la educación sólo una «realidad social», como de los individualistas (Nelly, por ejemplo, entre los contemporáneos), quienes no le atribuyen dimensión social alguna. Para nosotros la educación no es algo exclusivamente social, pero tiene, desde luego, una vertiente social, o incluso preponderantemente social. Esto debe quedar muy claro desde el comienzo, si se quiere que aparezca como justificada y necesaria una Sociología de la Educación.

Los profesionales de la educación suelen verla como algo de interés y de competencia casi exclusivamente individuales. Pues la tarea educadora obliga, lo mismo para realizarse en sus objetivos concretos (sujetos humanos y contenidos culturales) que para ser eficaz, a pensar en los diversos individuos a quienes va diri-

* Ponencia no expuesta oralmente.

gida, en cada uno de ellos en particular. En el límite se habla incluso de enseñanza individualizada o de métodos individualizados.

El educador consciente considera un deber el personalizar su acción educadora. Supone imprescindible el conocimiento de la psicología diferencial de sus alumnos, y piensa en los problemas que le plantea cada uno de ellos, tanto para su presente como para su futuro. Como ideal educativo se propone ayudar a cada sujeto a llevar al máximo de perfección personal a que pueda aspirar.

En esta clásica visión de la relación educacional se muestra la educación como primordialmente individual. Para muchos, este paradigma de la acción educadora no es sólo vigente, sino, además, exclusivo. A los tales no se les ha ocurrido pensar que su actividad educativa rebasa el marco de este planteamiento individualista, aun sin anularlo o desvirtuarlo. Sucede, en efecto, que los resultados de la educación trascienden al individuo, pues todos los elementos que entran en juego tienen unas raíces y unos alcances sociales.

Consideremos, por ejemplo, el padre que educa a su hijo. Cree que lo educa simplemente porque lo ama y porque desea prepararle una vida feliz. Y, sin embargo, esto es sólo una parte mínima de la verdad. Sucede, en efecto, que tal padre no educa a su hijo porque quiere, sino porque tiene que hacerlo necesariamente; pues lo mismo que está haciendo él con su hijo lo hacen igualmente todos sus vecinos, sus conciudadanos y todos los padres del mundo entero, en todas las épocas y culturas. Con lo cual nos percatamos de que no existe la educación en la sociedad porque padres y maestros nos dedicamos a educar, sino que educamos porque la educación existe en la sociedad: la educación es una función social, y la sociedad cuida de que se realice en su seno valiéndose de los órganos pertinentes. La sociedad promueve la educación, siempre y en todas partes. Lo mismo que promueve todos los demás fenómenos sociales: el lenguaje, el trabajo, las guerras, la economía, la religión, el consumo, el progreso o las modas. La educación es, pues, un fenómeno típicamente social. Y dado que tiene asimismo aspectos individuales, concluimos que se trata de una realidad también social. Ese «también» merece ser ponderado, pues implica un tipo de solución intermedia (llamada «personalismo») a la alternativa sociologismo-individualismo más arriba mencionada.

LA ACCIÓN EDUCADORA DE LA SOCIEDAD

La sociedad, por su propia naturaleza, siempre provoca, realiza y dirige una educación de sus miembros. Esto constituye una de las funciones esenciales e

ineludibles de la sociedad. Podemos considerar, en efecto, la sociedad como un organismo vivo. La teoría organicista (defendida por Spencer) afirma que la sociedad es un organismo viviente, en sentido biológico.

Aun sin llegar a este singular extremismo, admitiremos al menos que la sociedad es como un organismo vivo, pues la analogía que con éste guarda salta a la vista tan pronto como comparamos las respectivas funciones realizadas (nacimiento, crecimiento, nutrición, secreción, muerte, etc.).

Una de dichas funciones es la conservación o, si se quiere, la asimilación o reproducción. Toda sociedad, en efecto, tiende a autoconservarse, lo cual consigue mediante la incorporación de sus nuevos miembros. Para esto basta con que transmita a la nueva generación las pautas de conducta y los valores que regulan la vida del grupo. No otra cosa es la educación, la cual, ya se ve, viene necesariamente promovida por la sociedad como medio de perpetuarse y subsistir. Podemos ver en la educación, si nos empeñamos, una acción realizada a favor del individuo, pues lo adapta a su grupo social, civilizándolo y culturizándolo. Pero esto es sólo una parte de la verdad, la otra parte es que la educación la suscita la sociedad a favor de sí misma, como función vital ineludible.

Por esto toda sociedad es educadora. Esta dimensión fundamental suya ha sido muy bien captada por C. Kluckhohn, quien al definir la sociedad la describe precisamente como *«un sistema, históricamente originado de modelos de vida explícitos o implícitos que tienden a ser compartidos por todos o por ciertos miembros»*.

Cada sociedad realiza esta función pero con un estilo peculiar. Es decir, cada sociedad da un modelo de educación de acuerdo con el tipo de ciudadano que la integra y, por consiguiente, que necesita reproducir. Es lo que constatamos en la historia de la educación y al hacer Pedagogía comparada, cada país tiene su ideal educacional porque cada pueblo tiene su *«ethos»* peculiar, toda vez que la misión de la educación estriba en injertar las ideas, sentimientos y costumbres tradicionales en quienes se disponen a integrarse en el pueblo. No será pues una educación arbitraria, sino establecida según los moldes del grupo.

Y con el estilo propio de la respectiva sociedad ya lo hemos dicho. Es influjo de la peculiaridad cultural de cada pueblo en el sistema pedagógico que le es propio ha sido subrayado por Durkheim, quien nos lo hace observar en un par de ejemplos al parangonar modelos educacionales correspondientes a pueblos primitivos y a sociedades desarrolladas. El primer ejemplo se refiere a los castigos. En los pueblos primitivos, constata Durkheim, los castigos apenas existen, mencio-

nándonos el caso de un jefe sioux que encontraba bárbaro el hecho de que los blancos pegaran a sus hijos. El castigo aparece en las sociedades desarrolladas donde suscitan objetivos (formación profesional, nivel de instrucción, etc.) que, al ser artificiosos, divergen de las necesidades naturales de los educandos, se impone entonces compeler a éstos para que consigan dichos objetivos. El maestro adquiere importancia y autoridad y se espera de él que fuerce las inclinaciones naturales del niño, único medio de «ganar tiempo», conforme al ideal de una sociedad avanzada (no en vano replica Rousseau, en el Libro II del *Emilio*, y con él todos los naturalistas que «la mayor, la más importante, la más útil regla de toda la educación no es el ganar tiempo, sino perderlo»).

En el mismo contexto del caso anterior nos dice Durkheim que la pedagogía «activa» no ha sido un invento moderno, sino que, por el contrario, era y es el método habitual de aprendizaje en las sociedades primitivas. En ellas, en efecto, el niño «aprende haciendo», pues todo su aprendizaje lo hace al tiempo que juega, convive con los demás, habla, pesca, observa, vive. En una sociedad sin escuela todo se aprende viviendo. Es en las sociedades adelantadas donde la especialización profesional crea la institución escolar y, con ella, los programas de estudio y los métodos lógicos. La llamada escuela «tradicional» personaliza esta línea, en la cual, en nombre de unos objetivos socialmente interesantes, se sacrifican los deseos del niño, sus iniciativas, sus inclinaciones espontáneas y su imaginación. Cuando la Escuela Nueva redescubrió los métodos activos no hizo sino liberar al niño, al menos en parte, del círculo en el que trataba de aprisionarlo, seguramente con la mejor intención, la sociedad burocrática de los mayores.

El propio concepto social que se ha tenido del niño no ha sido históricamente uniforme, sino que se ha visto condicionado por el contexto cultural de cada época. Hay que decir que el reconocimiento de la infancia como un estamento humano diferente de otros es reciente, siendo un producto de la cultura moderna y de las democracias occidentales. En la Antigüedad había un fuerte contraste entre la severidad espartana concerniente a los niños y el liberalismo ateniense, así como entre el derecho absoluto sobre los hijos ejercido por el paterfamilias romano o por los galos y la tolerancia de la India, donde se mimaba a los niños y no se les ejercía coacción alguna. En la Edad Media el niño era simple *bomunculus*, no existiendo el sentimiento de la infancia. Hay que llegar a Rousseau para que surja el deseo de que el niño viva su vida. El industrialismo, con los problemas de la infancia abandonada y de la explotación del niño, ha llevado a la Declaración de los Derechos del Niño (1959). En la Pedagogía contemporánea se ha llevado incluso a proclamar que la infancia y juventud constituye una etapa de la vida no sólo autónoma con respecto a los adultos (Escuelas de Hamburgo), sino hasta superior.

Hemos comprobado que el ambiente influye poderosamente sobre el individuo. Ahora bien, un aspecto muy importante de ese ambiente que condiciona a un individuo es la educación que se le da. Y si la educación permite determinar bastante lo que va a ser un sujeto, podemos verla como un medio de forjar la sociedad en tal o cual dirección. Eso es lo que veía Platón, y tal fue la razón que le movió a ocuparse de la educación.

La cuestión queda así planteada: ¿influye la educación en la sociedad? La respuesta afirmativa parece evidente a primera vista. Mas luego, constatando lo mucho que, sin duda, y a la inversa, está influyendo la sociedad en la educación, caemos en la sospecha de que aquello no sea tan cierto como parecía. La educación no va a forjar la sociedad desde el momento en que resulta forjada por ésta según sus propias directrices y conveniencias.

Se da aquí un dilema, y lo típico de este caso consiste no en la duda de cuál de sus partes es la verdadera, sino en que, posiblemente, las dos lo sean a la vez (aunque no necesariamente en la misma proporción). El tratar de esclarecer esta dificultad, viendo cuál de ambas tesis es la verdadera y en qué medida, constituye el objeto del presente capítulo. El trabajo es arduo porque las posibles soluciones, además de ser complejas y oscuras, son también antinómicas.

Para que el lector quede mejor en el desarrollo de nuestro pensamiento, y a guisa de introducción aclaratoria y hasta de síntesis, resumimos el modo cómo vamos a ver esta cuestión en las tesis siguientes:

1. La sociedad influye en la escuela y en la educación de un modo real y efectivo y con gran intensidad, hasta el punto de que la escuela anda a remolque de la sociedad y constituye su reflejo.

2. Por otro lado, y paradójicamente, la educación influye en la sociedad. De todos modos, y habida cuenta de la tesis anterior, la presente no puede enunciarse de forma tan simple de manera que vamos a distinguir dos casos:

- Considerada la educación en sentido idealista debemos reconocer que poco puede influir en la sociedad. El punto de vista idealista es el adoptado por muchos educadores dotados de buena voluntad, los cuales creen ingenuamente que la educación es el instrumento adecuado y poderoso para conseguir mejorar a los hombres, etc., esto forma parte del reino de los buenos deseos y de las ilusiones, mas por desgracia los hechos invitan a mostrarse menos optimista. La escuela, por fallos inherentes a su misma realidad social, no está a la altura de la misión que teóricamente tiene encomendada.

- Consideradas la educación y la escuela en sentido realista, es decir, viendo lo que hacen, constatamos que causan un impacto notable en la sociedad dentro de y para la cual funcionan. Poseen una fuerza formativa de primer orden. Solo que no la ejercen en la línea de las finalidades que hemos llamado ideales, sino a favor de los objetivos que imperan en la sociedad establecida. La escuela se hace eco de los intereses de los grupos dominantes de la sociedad, y se convierte en una fuerza poderosa movida por las presiones sociales que operan durante un período determinado. Esto es lo que llamamos la función de control social que ejerce la escuela que es evidente, constante e intensa. Es más bien en este sentido que puede y debe afirmarse que la educación influye en la sociedad.

3. De lo anterior se deduce que cuando se dice que la escuela influye en la sociedad lo que ha de entenderse es que la sociedad influye en sí misma por medio de la escuela. O si se quiere, la educación es un medio poderoso para forjar a los individuos, pero se trata de una fuerza no al servicio de los ideales formativos, sino manejada por una sociedad concreta para contribuir al triunfo de los objetivos que le están interesando. La educación causa impacto en la sociedad, pero haciéndose eco de los propósitos que cada sociedad le está señalando.

4. En conclusión, cabe observar una acción recíproca entre educación y sociedad de modo que la primera incide en la segunda a la vez que ésta en aquélla. Podríamos decir que se trata de una acción dialéctica o circular, dado que ambos influjos se ejercen dentro de un proceso simultáneo, continuo y contradictorio. Lo dudoso es que ambos polos de este proceso posean la misma intensidad; a buen seguro que ésta es desigual y, resumiendo, podríamos enunciar del siguiente modo nuestra posición: La sociedad ejerce un poderoso influjo sobre la educación, y la educación, a su vez, influye débilmente de un modo idealista o educador sobre la sociedad, dado que su influjo tiende más bien a secundar los propósitos de quienes manejan la sociedad establecida, en cuyo caso dicho influjo es real y sumamente operante.

Un curso cuyos contenidos se refieran a las tendencias estables (intereses, demandas, formas de entender la realidad, comportamientos, etc.) que la sociedad manifiesta y que influyen en el entorno escolar, no puede pasar por alto la opinión que los propios alumnos tienen sobre el sistema educativo. Los propios alumnos forman un subgrupo dentro de la sociedad misma y conocer las opiniones que mantienen sobre el sistema educativo puede ayudar a que la acción educativa de los docentes se ajuste más a las expectativas de los alumnos.

El actual sistema se basa en el respeto a la opinión del alumno sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, organización de los centros, gestión y sistemas de enseñanza. En el pasado se ha considerado al alumno como figura pasiva en el sistema educativo. Quizá el verdadero triunfo de la Reforma ha consistido en centrar el protagonismo del sistema educativo en el alumno y más concretamente en la relación entre el profesor, el alumno y el sistema.

En base a la teoría de la atribución y de las expectativas, las actitudes de los alumnos como grupo sociológico hacia la enseñanza, condiciona en gran parte su adaptación al sistema escolar y, por lo tanto, su rendimiento académico. Hay que tener en cuenta la opinión de los alumnos sobre el sistema con el fin de adecuar lo que se enseña y cómo se enseña a los centros de interés reales del alumnado.

La etapa escogida para hacer el estudio ha sido la de Secundaria Obligatoria, ya que los adolescentes desarrollan un sistema de valores y actitudes más o menos independientes del de los adultos de su entorno; además nos preocupa que del 23 por 100 de tasa de fracaso escolar de Primaria se pase de repente a un 35 por 100 en el primer ciclo de Secundaria.

Este estudio sondea la opinión de los adolescentes en varias áreas. Recomendamos interpretar los datos con la prudencia que inspira el conocimiento de que son tendencias globales y que pueden variar al particularizar los casos.

ACTITUD GLOBAL ANTE EL ESTUDIO Y LA ESCUELA

Cuando se pregunta al alumnado por qué vienen al instituto, la mayoría de respuestas informan de las finalidades propias de la educación, pero una parte de las intervenciones se refieren a la obligatoriedad del estudio y a las implicaciones que tiene.

El alumnado reconoce las finalidades sociales de la educación

En general, alumnos y alumnas hacen suyas las finalidades que se reconocen socialmente como propias del sistema educativo: para enfrentarse mejor al futuro, para desarrollarse personal y culturalmente, para mejorar las expectativas de trabajo, para acceder a la titulación académica que seleccionará a los mejores y que abrirá puertas profesionales, para relacionarse con gente diversa... Pero una pequeña parte de las respuestas explícitas no encuentra ningún sentido al estudio.

El reconocimiento de la validez de los estudios con vistas a una mejor preparación para el futuro a veces parece estereotipado o poco internalizado.

Son las chicas las que más adoptan el punto de vista de la utilidad de los estudios para el futuro, seguramente con gran realismo, dado que las posibilidades laborales para las mujeres no cualificadas son mucho más limitadas que para los chicos.

También hay una cierta visión o previsión de futuro cuando chicos y chicas hablan del nuevo sistema educativo (al que llaman ESO o Reforma). La mayoría de las intervenciones en este sentido hacen una valoración positiva de la ESO. Las razones van desde lo más inmediato «esto es lo que hay», hasta el argumento, compartido, de que la ESO proporciona más opciones de futuro; al acabarla puedes trabajar o bien hacer Formación Profesional o Bachillerato, y esto se valora positivamente.

Debe decirse que hay una percepción generalizada sobre que la ESO «es más fácil que el BUP» que está «entre el BUP y la FP».

Un importante grupo de alumnos y alumnas apunta que con los estudios adquieres «cultura», una expresión que provoca las risas de los miembros del grupo. Se puede pensar que esta reacción responde a un cierto escepticismo por parte del grupo.

No obstante, hay que pensar que las risas responden, también, a que los adolescentes ven el término «cultura» como artificial en su lenguaje, como si sintiesen que dicen «lo que hay que decir» en lenguaje «adulto». Esta idea tiene una cierta confirmación en que chicos y chicas reconocen aspectos culturales como finalidades de la educación que, expresados en su lenguaje, no producen ninguna reacción de grupo.

Este valor cultural se explicita mayoritariamente en el grupo de motivación interna por el estudio, pese a que aparece en todos los grupos y también muy repartido entre chicos y chicas.

Algunos alumnos y alumnas se refieren a la utilidad futura respecto de los propios hijos: para poder proporcionarles unas buenas condiciones de vida, para poderles ayudar en sus estudios cuando sea preciso... Una respuesta curiosa que reproduce, probablemente, valores oídos repetidamente en el marco familiar.

En lo que respecta al valor de los estudios como vía de acceso a una mejor posición social y laboral, en general tienden a considerarlos como una condición necesaria, que proporciona mejores opciones, pero que no es suficiente. Abundan las afirmaciones de que tener estudios no garantiza un puesto de trabajo satisfactorio.

También aparecen diversas actitudes vitales relacionadas con el tema:

- Hay posturas «ambiciosas» que relacionan el estudio con el ascenso social: «para tener un papel importante en la sociedad».
- Los hay más «realistas»: «Para buscar un trabajo que esté bien, que no tenga que estar cosiendo».
- Otras, llamémoslas «idílicas», aspiran a asegurarse un trabajo que les guste: «Para después trabajar en algo que te guste».
- Finalmente, encontramos las posturas «escépticas» que no creen que los estudios cambien mucho ni su situación en la escala social ni la viabilidad de sus deseos: «Puedes estudiar y tener unos buenos estudios y no tener ningún trabajo».

En cambio son contundentes en lo que se refiere al significado de no tener estudios: «Para no ser un “don Nadie” que tiene un trabajo “despreciable”».

También hay un número importante de alumnos y alumnas que valora prioritariamente que los estudios actuales son necesarios para pasar a estudios superiores o para acreditarse. La expectativa básica de este alumnado es la académica, ya sea en su vertiente terminal («Yo para sacarme el Graduado») o en la vertiente propedéutica («Para ir a la universidad necesitaré esto que hago ahora, igual que ahora necesitaba haber ido a la escuela»).

Para un grupo importante de alumnos y alumnas, la ESO representa, por encima de todo, un marco de relaciones personales diversas y enriquecedoras: lo más destacado —y que genera unanimidades— es que el instituto es un marco de relaciones personales que en sí mismo da sentido al hecho de ir. Es «*el ambiente que hay en la escuela*» lo que está mejor valorado. Y precisamente se destaca claramente que en el instituto cada cual puede relacionarse con una gama de gente más amplia que en otros medios de socialización. Una alumna lo expresa con claridad:

Uno de los retos de nuestro tiempo, parece que evidente y concreto, es el de tener que vivir todos en el puño del planeta. Que, o se nos queda pequeño, o no sabemos bien cómo distribuir y organizar lo que tenemos y somos. Por eso, la cuestión es: ¿se puede y se debe aportar por socio-culturas que, aunque sea paulatinamente, progresen realmente en ser interculturales? O podremos adelantar la conveniente plasticidad de identidades culturales subjetivas, capaces de una interculturalidad solidaria y pacífica, como objetivo pedagógico de nuestro tiempo, esto es, la formación de personas interculturales? Lo nuevo, a no ser en la amplitud y extensión, no es que pueblos diferentes tengan que estar frente, o al lado, de otros pueblos. Eso ha ocurrido siempre en la historia de lo humano. Lo diferenciante tiene que ver con el anhelo y proyecto de paz y de justa convivencia.

La interculturalidad se da cuando las significaciones adquiridas por las personas de cualquier tiempo y espacio se reconocen mutuamente. Intercultura significa respeto, intercambio, apertura, aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros.

Hay integración cuando, normalmente inmigrantes recientes, pretenden conservar su identidad estableciendo al tiempo contactos socioculturales con la dominante cultura receptora. A veces, criticado como concepto pantalla, que pretende ocultar una real situación de exclusión o marginalidad. En la asimilación hay un abandono paulatino de la cultura de origen que se sustituye por lo dominante en la socio-cultura receptora. Esta situación se presenta sobre todo con las segundas generaciones, los hijos de los inmigrantes. No es modelo válido a proponer en el encuentro cultural el hacer prevalecer la sociedad dominante, transformadora de los niños de las minorías étnicas en reproducciones de segunda clase de los niños dominantes tomados como modelo. La experiencia de la separación acaece cuando los individuos inmigrados desean mantener su identidad de origen y se mantienen alejados de los grupos receptores. La experiencia de la marginalización, en coexistencia de unos al margen de los otros, provoca situaciones muy complicadas y problemáticas de destrucción del yo, de alineación mental. Esas cuatro formas de encuentro multicultural son superables. Los expertos de la Comisión del Consejo de Europa, en 1982, han sintetizado con mucha claridad el sentido y la proyección de la interculturalidad: *«El hecho más relevante es el carácter intercultural y multilingüe de nuestra sociedad con la presencia de minorías étnicas, lingüísticas, religiosas y culturales por un lado, y por otro, culturas mayoritarias, llamadas nacionales. Para dar algunos ejemplos, en Londres se cuentan 150 idiomas diferentes, en Bruselas hay alumnos de 15 a 35 nacionalidades distintas».*

Esta multiculturalidad se debe tanto a las minorías procedentes de los fenómenos migratorios como de situaciones internas en las que los diferentes grupos culturales que configuran los Estados también reivindican sus propias expresiones culturales.

Así pues, la interculturalidad no concierne solamente a los emigrantes y la pedagogía intercultural no se refiere únicamente a los niños; se trata de la elección de un tipo de sociedad, elección difícil que se inscribe en la perspectiva de un mundo que para sobrevivir opta por la interdependencia en lugar de replegarse en una actitud defensiva.

La interculturalidad se caracteriza por la condena de cualquier política de asimilación de los emigrantes por parte de los países en los que se instalan. El fenómeno migratorio pone en presencia a individuos y grupos con puntos comunes y diferencias. Sin embargo, en ningún caso son *a priori* superiores los unos a los otros, ni tampoco representan una amenaza los unos para los otros. La interculturalidad es un instrumento para luchar contra la intolerancia y la xenofobia. Por eso es por lo que se ha optado por un procedimiento global, y no sólo por los aspectos educativos, sino también por el conjunto del desarrollo cultural de los emigrantes. Las escuelas acogen elementos de las distintas culturas. De este modo, «el mundo ha entrado en las aulas», no sólo gracias a las clases, sino también los viajes, a la televisión y los media. Por fin, para el desarrollo de cualquier niño, y sobre todo del niño inmigrado, es esencial que conozca sus raíces, así como la cultura de sus padres y de sus antepasados.

Efectivamente, de forma transversal, en cuanto que incide globalmente en la dinámica de la socio-cultura, el reto antropológico y pedagógico de nuestro tiempo puede formularse como una cuestión de aprendizaje para la interculturalidad pacífica. El año 1995, Año Internacional de la Tolerancia, fue una buena ocasión para debatir y sensibilizar sobre este asunto, generador de expectativas esperanzadas en las formas de vivir y encontrarse las culturas. Los humanos en cuanto que seres culturales.

Sin embargo esta propuesta remueve un elevado número de seguridades y de delimitaciones creenciales y científicas que conviene revisar. Experiencias actuales de carácter económico —explotación y miseria del tercer mundo—, de tipo sociológico —encuentro de muy diferentes grupos, globalización del planeta— y de orientación ideológica —choques de patrones culturales por los movimientos migratorios, exacerbación fundamentalista, nacionalista...— provocan la necesidad y las expectativas de nuevos bagajes convivenciales para promover respuestas válidas a esas nuevas situaciones.

Pero el aprendizaje cultural no ha apoyado a lo largo de los tiempos el tipo de respuesta ahora demandado. Tanto a nivel creencial, como racional-científico, sentimos el desasosiego de cierta falta de armazón coherente para animar los ajustes comportamentales adecuados. Un aprendizaje nuevo que nos acerque a lo indicado por el, desgraciadamente desaparecido, profesor Lerena: *«Las culturas de los grupos dominados no están en desventaja con relación a la cultura dominante, no son inferiores, no representan un cúmulo de faltas, sino que representan un universo alternativo. Parece estar claro que dentro de ese universo más o menos integrado existe un proyecto histórico, una alternativa y un permanente reto a las sociedades que conocemos»*.

- La conciencia del yo-individuo, como hipóstasis personificante de ese yo.
- La vivencia de la identidad cultural como diferencia convexa y cóncava, delimitante, rechazante, frente a los otros yo culturales.
- El convencimiento de que la socialización primaria es ineludiblemente asentamiento de lo idéntico-individual, frente a otras experiencias, dificultan la posibilidad de entender y de vivir las respuestas valiosas a esos denominados retos de globalización intercultural. Por eso, la cuestión de si es posible una educación intercultural. ¿Cómo sin destruir la identidad cultural? ¿Y la socialización primaria? ¿Y la posibilidad de ser personal?

La presente Unidad Didáctica contiene diversos artículos de sociólogos de reconocido prestigio que abordan diversos temas relacionados con las instituciones educativas bajo el punto de vista sociológico. Se afrontan bajo un punto de vista crítico, hasta el extremo de resultar «sangrantes» y dolorosas para el profesional de la enseñanza. Hemos decidido incluirlas en este curso porque creemos que pueden resultar enriquecedoras las opiniones que se vierten. Esperamos que esta original visión de la enseñanza y la función docente contribuya a mejorar la comprensión de las instituciones escolares.

EL PROFESORADO COMO CATEGORÍA SOCIAL Y AGENTE EDUCATIVO

Dimensiones del estudio sociológico del profesorado

El estudio sociológico del profesorado aporta a su conocimiento dos dimensiones fundamentales:

1. Su papel como agente educativo, o sea, sujeto de acciones dotadas de significado y dirigidas hacia aquellos con los que interacciona en el interior del sistema escolar.

2. Su definición como categoría social, es decir, como grupo que comparte una misma posición social. La primera dimensión nos informa acerca de su cometido en el sistema educativo, tanto en su organización, como en la relación o interacción educativa; y la segunda, de su morfología o características definitorias y de su topología o lugar en la estructura social. Las líneas que siguen trazan una visión comprensiva, breve y concisa, de las diferentes posiciones y matices existentes en cada una de esas dimensiones.

EL PROFESORADO COMO AGENTE EDUCATIVO

El profesorado, conjunto de profesores y profesoras de los distintos niveles, es un componente esencial del sistema educativo, del que surge y es su agente más estable y profesional, en cuyo ejercicio desempeña un papel protagonista tanto en la organización escolar, donde ocupa los cargos unipersonales y tiene un peso corporativo decisivo en la gestión de los centros, como en la relación educativa, en la que tiene un papel dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El protagonismo del profesorado en el sistema educativo actual

El papel protagonista del profesorado en la gestión de los centros escolares viene recogido en la LODE, que establece que deben ser profesores quienes desempeñen los cargos unipersonales en los centros sostenidos con fondos públicos: la dirección que ostenta la representación oficial y dirige y coordina todas las actividades del centro y convoca y preside las reuniones de órganos colegiados; la jefatura de estudios, cuyas tareas tienen que ver con el horario y el cumplimiento de las actividades escolares propiamente dichas; y la secretaría, que lleva la gestión administrativa en lo académico (calificaciones) y en lo logístico (Ayuntamiento y proveedores de suministros).

La presión sobre el docente

Aunque el profesorado espera del equipo directivo su comprensión y apoyo frente a padres y alumnos, en la práctica, está sometido a las presiones de

la administración, y de los padres y, los alumnos en el mantenimiento del orden y de la disciplina en el centro. Esto le supone un fuerte desgaste físico e institucional que lleva a una disponibilidad escasa del profesorado a presentarse y la rotación elevada a esos cargos, a pesar de los complementos económicos y de la reducción de horario lectivo con que cuentan.

De hecho, dos de cada tres directores de centros públicos de primaria y secundaria son designados por la Administración, por «ausencia de candidatos».

El papel del profesorado es igualmente central en los órganos colegiados, tanto en el Claustro de Profesores, órgano corporativo por excelencia que reúne a la totalidad de profesores del centro, como en el Consejo Escolar, órgano de participación de los diferentes agentes educativos, donde, dada su composición, el profesorado tiene siempre asegurada la mayoría en la toma de decisiones. Sin embargo, su aparición ha supuesto la pérdida para el claustro en la toma última de decisiones, lo que lleva a un sector importante del profesorado a ver al Consejo como usurpador de su autonomía profesional.

Esta situación protagonista en la organización escolar, reconocimiento legal de su preparación y dedicación profesional (mandato), dota al profesorado de instrumentos administrativos y recursos organizativos que sustentan y facilitan su función docente.

El rol del profesor en el aula es también central en la interacción educativa por el carácter único de su posición, tanto por los atributos que le concede su mandato, como por ser la única persona adulta en el aula. El poder del profesor se hace sentir de manera protagonista en la relación pedagógica, sea como actividad de imposición e inculcación del arbitrario cultural, en las pedagogías visibles, o como posición de ventaja en la negociación de la transmisión cultura en las pedagogías invisibles.

En esa relación, el profesor encuentra muchos apoyos y defensas de la misma institución: las particularidades del espacio (su posición central en el aula, su control de los medios auxiliares de la transmisión y, en muchos casos todavía, su posición elevada en la tarima o el estrado) y el uso de un lenguaje elaborado, difícil y distante para una mayoría del alumnado.

Los protagonismos del profesorado llegan a condicionar de forma decisiva la relación de enseñanza-aprendizaje con el alumnado, hasta producir toda una serie de efectos sociales, en los que se cruzan las dinámicas de género, etnia o clase, de ambos colectivos.

El efecto Pigmalión

Desde la perspectiva conductista, las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado inciden de manera significativa en su rendimiento escolar. La idea central subyacente en el estudio de Rosenthal y Jacobson, «Pigmalión en clase», que resalta la importancia de la estima y de la valoración positiva del profesorado en el desarrollo intelectual del alumnado, es la profecía que se cumple a sí misma.

La explicación de tal efecto descansaría en la modelación conductual del profesor que transmite al alumno sus expectativas mediante una serie de expresiones, lenguaje corporal y actitudes positivas. El etiquetado de los alumnos es otra manifestación del protagonismo del profesorado en la relación educativa, con efectos en forma de estereotipos y consecuencias imprevistas en el rendimiento escolar. La teoría del etiquetado aporta un modelo de estudio de la influencia del profesor en el rendimiento educativo que, al considerar los procesos interactivos, permite conocer el tipo de alumnos (su género, etnia, clase o aptitud) que los profesores consideran como proclives al éxito o al fracaso; las diversas reacciones que tienen los profesores ante las distintas categorías y grupos de alumnos, en función de sus expectativas, y los efectos de las reacciones del profesor en los resultados del alumnado. Los factores que influyen en el «éxito» de una etiqueta puesta por el profesor, su aceptación y uso por los mismos alumnos, dependen de la frecuencia con que se realice, el valor que se le conceda al profesor que la realiza, el apoyo recibido por otros profesores y el carácter público de la misma.

Para constatar la presencia de contenidos agresivos en nuestra televisión vamos a referirnos a un informe de la Asociación de Telespectadores y Radioyentes de España (ATR), publicado en el mes de febrero de 1993.

Según dicho informe, los niños españoles en edad escolar ven en la televisión, cada semana, 670 homicidios, 15 secuestros, 848 peleas, 420 tiroteos, 15 secuestros de menores, 11 robos, ocho suicidios, 32 casos de capturas de rehenes, 30 torturas, 18 de drogas, 13 intentos de homicidio, 20 episodios bélicos, 11 desnudos y 20 emisiones eróticas.

De las veinte horas de promedio que permanece un niño de nuestro país contemplando la televisión, no son exclusivamente los programas infantiles los que despiertan su atención. Según el estudio Televisión y programas infantiles, publicado en 1993 por el Ministerio de Asuntos Sociales, y los datos que más arriba hemos facilitado, los programas para niños no son los que alcanzan mayor audiencia entre este colectivo.

El consumo televisivo de los más pequeños va especialmente dirigido hacia programas de adultos, con un porcentaje del 75 por 100 de niños entre tres y ocho años y del 80 por 100 entre nueve y catorce. Todos nosotros nos hemos formulado la misma pregunta alguna vez: ¿nos encontramos indefensos ante un medio tan poderoso o, por el contrario, podemos, como ciudadanos, ejercer un juicio público contra él?

Hagamos historia de algunos hechos significativos en relación con el tema. Un día de septiembre de 1977, el abogado Ellis Rubin intenta sentar en el banquillo a la televisión, como directa responsable del homicidio cometido por un muchacho de quince años, de origen hispano, habitante de un suburbio de Miami. Por primera vez en la historia, un juicio por asesinato se convertía en el proceso contra la televisión y su influencia negativa a través de los telefilmes violentos. El argumento «intoxicación subliminal televisiva», esgrimido por la defensa, saltó a las primeras páginas de los diarios de todo el mundo. Mientras que para el abogado defensor del joven Ronney Zamora el hecho no fue sino un reflejo condicionado, producido por el hábito que crearon cientos de horas de visionado de telefilmes, para numerosos periodistas y estudiosos la reacción de Ronney era la evidencia incontestable del efecto-causa, televisión-delinuencia.

Dieciséis años más tarde, nuevos acontecimientos violentos reabrían la controversia. La posible influencia de la serie filmica *El muñeco diabólico* se puso de manifiesto en dos asesinatos perpetrados en 1993 por menores en Gran Bretaña. En el primer caso, John Venables y Robert Thomson, de once años, copiaron la fórmula de la película *Juegos de niños 3*, para asesinar al pequeño de dos años, James Bulger. La cinta de vídeo había sido alquilado por sus padres y en ella Chuky, el protagonista de la serie, era rociado con pintura, golpeado y situado sobre la vía del tren.

En noviembre del mismo año, de nuevo este personaje volvía a ser acusado de desencadenante de actitudes perversas. Esta vez los hechos ocurrieron en Manchester, donde la joven Suzanne Capper fue torturada, drogada y finalmente quemada por una pandilla de adolescentes de su edad, una de cuyas dirigentes se identificaba plenamente con el siniestro Chuky. El Juez Moreland, encargado del caso, razonaba en estos términos sus conclusiones.

«Tal vez el ambiente familiar y la violencia de la televisión ha podido jugar un papel desestabilizador que nos condujo a este fin. No me corresponde a mí enjuiciar como han sido educados los culpables de los hechos, pero sospecho que el haber estado contemplando películas y vídeos violentos puede ser, parcialmente, una explicación».

Repasando la prensa de ese mismo año nos encontramos con algunos noticias que relacionaban ciertos programas de televisión con hechos violentos que tuvieron a niños como protagonistas. Así leíamos en *Le Figaro*: «Una madre ha presentado una denuncia por homicidio contra el presidente de la cadena de televisión France 2, Hervé Bourges, al haberse matado su hijo de 17 años cuando imitaba al protagonista de *McGyver*».

Otra de las noticias nos suministraba la siguiente información: «Austin Messner, de cinco años de edad, se encontraba en su casa de Dayton (Ohio), viendo en su televisión *Bebáis and Buttbead* (programa de la cadena MTV emitido en España por Canal + en el que dos personajes de dibujos animados comentan vídeos musicales mientras hacen pis o hablan de lo divertido que es jugar con fuego). Esa noche, Austin le prendió fuego a su cama con un encendedor. El niño, su madre y el novio de ésta lograron escapar de la casa en llamas, pero la pequeña Jessica, de dos años de edad, no tuvo tanta suerte. Un portavoz de la cadena calificó la muerte de la niña como una terrible tragedia y afirmó que la MTV examinaría de nuevo el episodio emitido la tarde del suceso».

La tercera noticia venía precedida de un titular llamativo: «Dos vándalos de seis años arrasan la casa del vecino, por ganar un premio de la tele». Más adelante se nos explicaba que dos primitos, Marcus y Luke Dirham, se aburrían; «sus padres no estaban en casa y unos vecinos se habían ido de vacaciones. Ni cortos ni perezosos estos dos niños forzaron el cristal de la puerta de entrada, se introdujeron en la vivienda vecina y, a lo largo de una hora, se emplearon a fondo, como en el programa *Finder beepers*, de la cadena ITV. La descripción del estropicio causado pone los pelos de punta».

Resultaría muy cómodo reunir todas las informaciones de prensa que nos hablan de conductas violentas que aparentemente tienen su origen en programas de televisión, e inferir que esa es la razón única y determinante. Se trataría de una postura escapista que vendría a olvidar los múltiples factores sociales que intervienen en el comportamiento humano.

James Halloran (1970), que fue profesor y director del Centro de Investigación sobre Comunicación y Masas de la Universidad de Leicester opinaba que, debido a los valores periodísticos que están vigentes en las sociedades occidentales, la violencia despierta una atención excesiva (sólo las malas noticias son noticia).

Así se produce un flujo constante de situaciones negativas, aisladas en el tiempo, y se tiende a exagerar, creándose una panorámica distorsionada de la

violencia en la vida cotidiana. Las noticias espectaculares invaden los periódicos, los titulares intentan ser cada vez más agresivos para resultar más comerciales. En nuestra sociedad de la imagen los estímulos le llegan al niño y al joven por diferentes canales.

¿Quién puede asegurar que el impacto de la publicidad, ofreciendo expectativas inasequibles para muchos, no fomenta una violencia latente, al igual que la prensa que crea héroes de traficantes de droga, desaprensivos mercenarios o banqueros y políticos corruptos?

Llama la atención contemplar como la prensa se hace eco de declaraciones violentas de personajes públicos con gran incidencia entre la infancia y la juventud. El magacín del diario *El Mundo* recogía en grandes titulares las siguientes declaraciones de Boris Spassky, campeón mundial de ajedrez: *«Para ser campeón hay que tener instinto asesino»*.

Otras declaraciones de Chechu Biriukov, jugador de baloncesto del Real Madrid, eran difundidas con no menos espectaculares titulares por el diario *El País*: *«Un equipo tiene que funcionar como una minoría»*.

La lucha competitiva de los profesionales de los medios de comunicación la reflejaba Olga Viza en una frase recogida por la revista *Tiempo*: *«Cuando empiezo algo nuevo, voy a muerte por ello»*.

Las problemáticas de la marcha de la economía y el empleo, de un lado, y las políticas de educación y formación, de otro, se presentan en España y en todo el mundo como cada vez más imbricadas e inseparables. La incertidumbre sobre la evolución económica y la persistencia del paro masivo, junto con la crisis y el desprestigio de la política económica de demanda asociada al Estado del Bienestar, han desplazado la atención y la voluntad de los gobiernos (tanto conservadores como de izquierda tradicional, aunque en distinta medida y con diversos acentos) hacia la política económica de oferta y, en particular, hacia lo que suele denominarse, sin demasiada exactitud, «política activa de empleo». Una de las consecuencias de esto ha sido un nuevo énfasis en el papel de la educación y la formación para hacer frente al cambio económico y tecnológico tanto a largo como a medio y a corto plazo, es decir, tanto a las variaciones estructurales como a las coyunturales.

Aunque, desde todo punto de vista, es preciso evitar acudir a la educación y la formación en busca de remedios que no pueden aportar para problemas del

mercado y la organización del trabajo que deben ser directamente atacados, no cabe duda de que necesitamos reexaminar la relación entre nuestro sistema formativo y nuestro sistema productivo. Las páginas que siguen trata de decir algo al respecto.

La primera sección se ocupa, en general, de los efectos de la evolución tecnológica, las transformaciones en la organización de la producción y los cambios en el mercado de trabajo sobre las características de los empleos y, en particular, sobre su cualificación y las exigencias que plantean a los trabajadores. La segunda se refiere de manera específica a nuestro país, apoyándose en las estadísticas de empleo y en los resultados de las escasas investigaciones monográficas existentes. La tercera está dedicada al sistema de educación reglada en sí mismo y a su relación cuantitativa y cualitativa con el mundo del empleo. La cuarta, en fin, aborda ese fenómeno relativamente reciente pero de desarrollo espectacular que constituyen la formación profesional ocupacional y los contratos de fomento del empleo.

Dada la escasez de investigaciones sólidas sobre las relaciones entre educación y empleo en España, y más en concreto sobre las necesidades de cualificación planteadas por la situación y la evolución de éste, todo tratamiento del tema tiene como obligado punto de partida la consideración de la experiencia y la investigación internacional.

Existen dos enfoques opuestos que marcan básicamente los términos del debate. El primero, al que podemos denominar optimista, afirma que de la complejidad creciente de la tecnología derivan una complejidad también creciente de las tareas que constituyen los puestos de trabajo y, por tanto, unas necesidades de cualificación en aumento. El segundo, al que podemos denominar pesimista, sostiene, por el contrario, que hay una tendencia a la descualificación del trabajo porque ésta abarata el coste de la mano de obra y sirve mejor al mantenimiento del control de la dirección sobre la fuerza de trabajo, y que esta política de descualificación se vale precisamente de la innovación tecnológica, además de los cambios en la organización del trabajo.

Aunque hay una tendencia a identificar estas proposiciones con la sociología funcionalista o la teoría del capital humano, en el primer caso, y con la sociología marxista, en el segundo, tal dicotomía no es nada exacta; baste pensar que los primeros trabajos sobre la descualificación vinieron del campo empresarial: Ure, Bright, etc.) y las primeras formulaciones sobre la «revolución científicotécnica», la «nueva clase obrera», etc. lo hicieron predominantemente del marxismo (Richta, Mallet y otros).

La investigación empírica no ha resuelto el problema. No importa cuántos trabajos de investigación revisemos, las conclusiones siguen divididas, y esta ambigüedad tiene mucho que ver con el uso de dos metodologías alternativas y resultados no contrastables mutuamente. Por un lado, están los estudios agregados. Esos se basan, con mayor o menor sofisticación, en información estadística sobre la evolución de las ocupaciones, aportando una imagen global de los cambios en la composición de la fuerza de trabajo y, habitualmente, la conclusión de que hay una tendencia al alza en las cualificaciones, aunque ligera y lenta. Su debilidad estriba en que no captan los cambios dentro de cada ocupación, suponiendo constantes en el tiempo sus características. Por otro lado están los estudios de casos. Esos se basan en análisis más o menos pormenorizados de la evolución de una o varias ocupaciones, aportando una imagen más precisa del proceso y llegando, por lo común, a la conclusión de que disminuye la cualificación de los puestos de trabajo. Sus límites residen, en primer lugar, en que no son extrapolables, aunque pueda inferirse que, si los casos son típicos, no serán únicos; y, en segundo lugar, en que no atienden a los cambios en la composición de la estructura general de la fuerza de trabajo.

La expansión de las nuevas tecnologías ha dado un nuevo impulso a este debate, pero sigue sin estar resuelto. Para unos, el mayor peso de la información en el funcionamiento de éstas favorece el aumento de las cualificaciones; para otros, precisamente su capacidad de manipular más información y más eficazmente aumente su potencial descualificador. Los datos tampoco resuelven claramente el problema, pues es posible aducir, por un lado, el rápido crecimiento de las ocupaciones vinculadas a las nuevas tecnologías o, por otro, su escaso peso absoluto en los empleos existentes o previstos y estudios de caso sobre la descualificación en estas nuevas profesiones. La conclusión mayor aquí sólo puede ser una: que no hay conclusiones o, mejor dicho, que los instrumentos con que contamos para abordar el problema son inadecuados y, la información acumulada, todavía insuficiente.

La cualificación de los puestos de trabajo y, por tanto, la cualificación necesaria en los trabajadores, dependen también de las formas de organización del proceso de trabajo. Aunque, en la práctica, la innovación tecnológica y los cambios organizativos suelen tener lugar al mismo tiempo, podemos tratarlos separadamente a efectos analíticos, pues toda la evidencia indica que una misma tecnología puede ser empleada en contextos organizativos distintos y una misma organización darse con tecnologías diferentes (si bien no todas las combinaciones son posibles ni presentan el mismo grado de viabilidad).

Simplificando, podemos decir que la organización de la producción se debate hoy entre dos modelos: el de inspiración taylorista y el de producción (o especialización) flexible (Piore y Sabel). El taylorismo, simplificando de nuevo, se basa en la producción de grandes series para mercados estables, con instrumental y maquinaria de tipo específico, mano de obra poco cualificada y un sistema de dirección vertical y unívocamente descendente. La relación entre estos cuatro aspectos es bien conocida y no necesita ser recordada. La producción flexible se basa en la producción de unidades a pedido o pequeñas series para mercados cambiantes, instrumental y maquinaria de tipo universal, mano de obra comparativamente de alta cualificación y un sistema de decisión descentralizado y participativo. El instrumental y la maquinaria han de ser universales porque van a ser destinados a distintos usos sucesivos; la mano de obra ha de ser cualificada porque producirá bienes y servicios diferentes, rápidamente cambiantes, y empleando en procedimientos diversos el mismo instrumental y la misma maquinaria; la mota de decisiones ha de ser descentralizada y participativa porque la volubilidad de los mercados y la competencia intensa no permiten los largos procesos previos a la producción propios del taylorismo.

El taylorismo ha encontrado sus límites en la inestabilidad de sus mercados de entrada y salida (de factores y productos), en el elevado nivel de entropía característico de las grandes organizaciones jerárquicas y en la desafección hacia el trabajo y los conflictos en torno a su organización que genera. La producción flexible y las formas de organización que genera. La producción flexible y las formas de organización más participativas se han mostrado más eficaces, en términos de productividad, prácticamente por doquier. Esta es la conclusión inevitable si comparamos entre sí el desempeño productivo y económico de los países más prósperos con los que lo son menos (Japón frente a Occidente o la REA frente al resto de éste), zonas o regiones, sectores (máquinas herramienta, químicas de especialidad, etc., frente a las ramas tradicionales en crisis), cooperativas u otras empresas participativas frente al resto; las llamadas empresas «Z», «excelentes», «de tercer tipo», etc., frente a las de tipo clásico; o distintas formas de organización dentro de la misma empresa, concretamente las denominadas genéricamente «nuevas formas de organización del trabajo», frente a las de índole taylorista (por ejemplo, las experiencias bien conocidas de Volvo, Saab, Olivetti, Renault, General Electric y otras muchas).

Para lo que nos ocupa, las principales consecuencias de eso son tres: la primera, que la organización del proceso de trabajo parece tener efectos más consistentes sobre la cualificación de los puestos de trabajo que la innovación tecnológica; la segunda, que hoy se abre paso (aunque no sabemos hasta cuándo

ni en qué grado) un modelo organizativo que requiere una mano de obra más cualificada; la tercera, que los proyectos educativos ni son autónomos ni pueden ser simples respuestas adaptativas a un mundo del trabajo que fija las necesidades, sino que deben estar explícitamente asociados y suelen estarlo, cuando menos, implícitamente, a opciones sobre la organización del trabajo.

Por otra parte, también la evolución propia del mercado de trabajo, con independencia de la organización de éste y de la innovación tecnológica, tiene consecuencias sobre las cualificaciones. En general, estamos asistiendo a transformaciones que suelen resumirse en términos como «flexibilización» o «precarización» del mercado.

Las grandes empresas tienden a desprenderse de las fases y los subprocesos no estratégicos de la producción, así como de los servicios auxiliares, confiándolos a otras empresas, generalmente más pequeñas, y sustituyendo así vínculos laborales por relaciones mercantiles que son más dúctiles y flexibles y librándose de paso de las cargas sociales. Como consecuencia, proliferan las pequeñas empresas contratistas y ciertas formas de trabajo por cuenta propia que, en realidad, no actúan tanto para el mercado en general como para uno o unos pocos clientes. Otros factores favorecen también la proliferación de la pequeña empresa y el trabajo independiente: algunas nuevas tecnologías permiten que ciertos procesos que antes requerían gran cantidad de trabajo o de capital puedan ser realizados por pocas personas y con discretas inversiones; ante la escasa creación de empleo por los grandes empleadores, los poderes públicos estimulan a las pequeñas empresas, que crean puestos de trabajo a un coste mucho más bajo, y diversas formas de autoempleo, e individuos que se habrían convertido en asalariados si hubiesen tenido la oportunidad se ven empujados al trabajo por cuenta propia; además, el carácter rutinario de la mayoría de los empleados asalariados y un cierto auge, aun limitado, de la cultura empresarial contribuyen también a que muchas personas prefieran intentar ser sus propios patrones antes que (o antes de) someterse a otros.

Finalmente, el empleo asalariado también está conociendo un proceso de precarización en sí mismo, aumentando las formas de trabajo «irregular o fuera de la norma», entre ellas los contratos temporales y eventuales, el trabajo a tiempo parcial (más allá de las preferencias de un sector de la población trabajadora), los puestos de trabajo compartidos, etc.

Consideramos la clase en un colegio o instituto como el espacio físico donde convive un grupo de alumnos que van a recibir unas enseñanzas a cargo de un profesor o profesora.

Es importante conocer el grupo de alumnos que en dicha clase van a recibir esas enseñanzas para que tenga lugar de la mejor manera posible el trasvase de conocimientos entre el profesor y los alumnos.

Es necesario, por tanto, que el profesor conozca perfectamente a sus alumnos y éstos, a su vez, depositen su confianza en el primero. Por ello, el profesor deberá estudiar atentamente a sus alumnos, su comportamiento, su interacción, su forma de realizar la comunicación con el resto de los alumnos y además saber motivarlos, en todo momento, para lograr de ese grupo lo mejor en cuanto a su educación.

Por ello, como profesores, debemos en todo momento tener presente las siguientes observaciones:

- Grado de integración de los alumnos en el grupo.
- Posibilidades de la comunicación.
- Nivel de cohesión como grupo y grado de confianza entre los miembros del mismo.

A) Integración

Entendemos como integración el nivel de compromiso que cada alumno tiene en un grupo, el grado de responsabilidad que adquiere en beneficio de todos los compañeros tanto a nivel individual como a nivel colectivo. La capacidad de sacrificio de cada alumno en beneficio del grupo.

Existen, como todos sabemos, grupos humanos de la más variada condición y para muchos fines; sin embargo la clase como grupo tiene unas determinadas condiciones y presenta unas características tan específicas que, o el alumno forma grupo con los demás, o se aísla de los mismos y no consigue su realización como individuo.

Cuando se recibe a los alumnos por primera vez, y carecemos del más mínimo conocimiento de ellos, como profesores nos es difícil calibrar hasta dónde podremos llegar y qué condiciones tendrán que recibir esas enseñanzas en grupo. De aquí que se nos presenta el dilema de comenzar nuestras enseñanzas inmediatamente o previamente conocer los intereses, las motivaciones, los deseos, el grado de afinidades y comunicación social de los chavales. Nosotros desde luego somos partidarios de realizar primero un estudio siquiera somero de los alumnos antes de comenzar propiamente las enseñanzas.

Otro aspecto que nos debe preocupar como profesores es lograr que el alumno fije su atención en nosotros. El profesor va a servir de orientador, guía, modelo de los jóvenes a lo largo de unos cuantos años de su vida. Por ello hemos de estudiarnos a nosotros mismos, y lograr que nuestra actitud, nuestra apariencia y nuestro estilo de relación con ellos sea lo más natural y sincero.

En definitiva, hemos de lograr que los jóvenes se encuentren a gusto en nuestra compañía y con los compañeros de su grupo. Sólo así sacaremos todo el rendimiento posible de sus capacidades.

B) La comunicación

Es importantísimo saber encontrar en el grupo el medio eficaz de la comunicación, no sólo entre los alumnos, sino también con el profesor. Y ésta ha de basarse en los siguientes principios:

1. La confianza.
2. La fluidez.
3. La discreción.
4. La verdad.

No es necesario explicar aquí y ahora estos principios, pero sí es necesario decir que todos ellos juntos constituyen la base de una buena comunicación y logra la cohesión del grupo, aspecto éste que es fundamental en la labor educadora.

Solamente cuando se logre este clima comunicativo se habrá dado un paso de gigante en la cohesión del grupo/clase.

C) La cohesión

Como resultado de lo anteriormente explicado se llega a la cohesión. Es misión del profesor imbuir en sus alumnos la idea y las ventajas de estar en un grupo. En él, el alumno se enriquece con las aportaciones de los otros compañeros y al mismo tiempo puede aportar al mismo todos sus conocimientos, capacidades, actitudes; en definitiva, saber que su concurso es necesario para todos los compañeros y que su actitud es poco menos que imprescindible para la buena marcha de la clase.

El profesor debe hacer sentir al alumno que el grupo en el que está es lo más importante para él y donde va a desarrollar a lo largo de mucho tiempo su personalidad, a tener sentimientos propios y colectivos, va a desarrollar sus cualidades particulares y específicas, va a realizar una educación social y adaptativo, va a iniciar un largo proceso de aprendizaje en compañía y con la ayuda y colaboración de todos sus compañeros de clase.

Cuando los alumnos entienden al grupo, lo hacen suyo, y trabajan por su enriquecimiento, están contribuyendo a su propio enriquecimiento personal. Vemos clara la importancia de que el profesor debe dar a esta cohesión. Varios ejemplos ilustrarán al final de este párrafo lo que hemos querido decir con lo anterior.

Teniendo todo lo anteriormente expuesto como cierto y necesario en la educación, no se nos puede pasar por alto la importancia que tiene el maestro o profesor como dinamizador del grupo. Él debe lograr que todos los alumnos se integren en la tarea común de su formación, debe ser modelo y el ejemplo en su actuación, debe fomentar el diálogo y la conciencia social del grupo, debe lograr que cada uno de sus miembros se encuentre a gusto, tenga una función determinada y sea capaz de realizar en todo momento lo que de cada uno de ellos se espera.

En las edades que tienen los alumnos fácilmente pueden caer en determinados errores que a lo largo de su vida van a llevar como pesada carga y que al final van a pasarles factura. Por ese motivo es por lo que todos los que nos dedicamos a la educación y la formación de jóvenes y adolescentes, los que de alguna manera tenemos la responsabilidad de conducirlos y guiarlos, hemos de tener extraordinario cuidado en que sus vidas no caigan lo que podríamos llamar el mal camino. Son estas edades propensas a la inseguridad, al fácil cambio de criterio o a carecer del mismo, a la timidez, a la contestación, a la vida fácil. Por ello hemos de ser capaces de dar sentido a sus vidas, fomentar su creatividad y su imaginación, darles seguridades en su actuación, a abrirles el mundo para su desarrollo y en definitiva, ayudarles en su formación. Esto que parece un tópico es en definitiva, ayudarles en su formación. Esto que parece un tópico es en definitiva y como han demostrado muchos educadores a lo largo de la historia, la esencia misma de la educación, vivida desde el punto de vista del amor y del cariño a la naturaleza humana.

En la nueva era tecnológica en que nuestros alumnos se desenvuelven, donde lo fácil y cómodo es el manejo de determinados aparatos e instrumentos

impensables en nuestro tiempo, donde viven ejemplos de una sociedad falta de valores éticos y sociales, donde la insolidaridad y el egoísmo son moneda formal en la relación humana, es muy difícil decir al alumno que no son esos vicios los que debe seguir, sino que son los valores de la solidaridad, la colaboración, el respeto a las personas y a los bienes, el compañerismo, la sinceridad, etc., los que debe seguir.

Según todo lo que visto a lo largo de los anteriores párrafos nos damos cuenta de la enorme responsabilidad que asumimos los profesores en el ejercicio de la docencia.

Es por esto que para desarrollar adecuadamente nuestra labor hemos de conocer siquiera un poquito las características de los adolescentes que es la edad donde más difícil es la educación y la integración en grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- IMBERNON, F., y otros, *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Editorial Grao, Barcelona.
- GINE, N.; MARUNY, L.; y MUÑOZ, E., *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*, Editorial Síntesis, Barcelona.
- GIL, F., *Sociología del profesorado*, Ariel Educación, Barcelona.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M., y otros, *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*, Editorial Horsori, Barcelona.
- ALONSO, M.; MATILLA, L., y VAZUEZ, M., *Teleniños públicos y teleniños privados*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M., *La escuela a examen*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- ESSOMBAR, M. A. (COORD.), *Construir la escuela intercultural*, Editorial Grao, Barcelona.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A., *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, Valencia.