

***Perseguir el sueño o caer en lo que existe:  
la socialización del maestro novel  
entre el habitus y la investigación-acción***

José Juan BARBA MARTÍN  
Gustavo GONZÁLEZ CALVO

Datos de contacto:

José Juan Barba Martín

Departamento de Pedagogía  
Escuela Universitaria de Magisterio  
Plaza Alto de los Leones, 1  
40005 Segovia  
Tel. 921 11 2294  
Email: jjbarba@pdg.uva.es

Recibido: 4/3/2013  
Aceptado: 15/6/2013

**RESUMEN**

En el presente artículo abordamos el tema de la socialización del profesorado en los centros educativos. Entendemos que la socialización es un proceso en el que se dan tensiones entre diferentes intereses que pueden ser de dos tipos: (1) una socialización que fomente la reproducción en la profesión, a partir de mecanismos sutiles aplicados en momentos de alta presión en el profesorado; y (2) una socialización que transforme la docencia y la profesión docente a través de dinámicas de investigación-acción que transforman la docencia y la realidad del profesorado. Evidenciar estos procesos, principalmente los reproducciónistas, pueden llevar al profesorado a romper con la socialización encubierta y ser capaces de transformar su docencia y la relación con los demás.

**PALABRAS CLAVE:** habitus, pedagogía venenosa, investigación-acción, socialización del profesorado.

***Following the dream or falling into the status quo:  
new teachers' socialisation between habitus  
and research-action***

**ABSTRACT**

This article deals with the topic of teachers' socialisation in schools. We understand socialisation as a process embodying tension between two kinds of interest: (1) socialisation which promotes reproduction in the profession, through subtle mechanisms applied at times of high pressure for teachers; and (2) socialisation that transforms teaching and the teaching profes-

sion by means of action-research approaches which eventually alter both teaching and the teacher's reality. Highlighting these processes, especially those based on reproduction, lead teachers to break with disguised socialisation and to be able to change both their teaching and their relationship with others.

**KEYWORDS:** habitus, poison pedagogy, action-research, teachers' socialisation.

Los centros educativos son unas instituciones en constante conflicto. Estos conflictos institucionales, según Jares (1977), podemos afrontarlos de dos maneras: (a) como un conflicto negativo, en el que se da una lucha de poder en la que unos se imponen sobre otros; o (b) como un conflicto positivo donde se entiende como una forma de discrepancia y de buscar consensos a través del diálogo. En las siguientes páginas abordamos la socialización del maestro desde esta doble perspectiva: (1) cómo asumir el *habitus*, o (2) cómo transformar las relaciones a partir de la investigación-acción.

### ***La socialización para reproducir lo existente***

Todos los grupos sociales tienen un conjunto de saberes y valores que no siempre son explícitos, a lo que se ha dado en llamar *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1977). Un centro educativo lo constituyen personas, que son los que le aportan valores, normas, rituales, mitos, etc. Cuando un maestro llega a un nuevo centro, ha de adaptarse a ellos sin conocerlos y sin que exista un listado en el que los pueda estudiar. ¿Cuáles son los líderes del centro? ¿Qué espacios de socialización hay en los recreos y cuáles son los principales temas de conversación? ¿Cuáles son las tradiciones en las fiestas? ¿Cómo son los desplazamientos del alumnado por los pasillos? ¿Cuáles son las relaciones pedagógicas entre los docentes? Son algunas de las cuestiones que puede plantearse el educador recién llegado al centro.

Consideramos que hay una serie de mecanismos sutiles capaces de introducir al docente en la cultura de centro establecida, independientemente de si está de acuerdo con ella o no. Al mismo tiempo, entendemos que este es uno de los aspectos claves por los que es tan difícil que las escuelas sean contextos en los que se esté a la vanguardia, ya que el propio sistema está diseñado para ser conservador bajo la falsa sensación de claridad o de coherencia (Carducci, Pasque, Kuntz, y Contreras-McGavin, 2013).

Un docente que llega a un nuevo centro tiene que pugnar con un aspecto que le dificulta la docencia: elige el último el aula en el que va a impartir docencia. La legalidad se pone sobre la solidaridad. Si además tenemos en cuenta que los

maestros con años de trabajo apenas se mueven de los centros, nos encontramos con que en muchos casos son docentes que se están iniciando. El cóctel es explosivo: aula difícil + inexperiencia – mentorazgo = incremento exagerado de las dificultades.

Podemos concluir que el sistema está hecho de tal forma que los docentes noveles o principiantes van a pasar grandes dificultades en su inicio a la docencia. Cuando un docente está en una situación que le desborda, es muy fácil vencerle de que se una a la mayoría. Cuando se está en plena crisis porque la inexperiencia no permite reaccionar de forma automática y rápida, la presión de aula es muy fuerte (Huberman, 1983), incrementándose porque se está en el aula más compleja, sin ayudas por parte de los expertos, lo que hace que la presión se vuelva insostenible, y por ende la percepción del yo se distorsione. Paremos un momento en el discurso pedagógico y vayamos a un buffet de abogados: ¿dejarían al abogado nuevo el caso más difícil?, ¿le dejarían trabajar sin ayuda de un experto? Esta comparación nos sirve para poder plantarnos en contra de muchos compañeros que dicen que los primeros pasos del maestro son una socialización normal. Realmente hay otras profesiones que plantean la socialización de los nuevos de una forma más cabal en la que no se destruye a la persona en sus primeros años.

Pero esta presión exagerada al nuevo facilita que los compañeros le manden mensajes a favor de la reproducción de lo ya existente y que para el nuevo sea muy difícil de eludir. Cuando el maestro nuevo tiene dificultades, se cuestiona sus capacidades y su vocación, oye cantos de sirenas en los que se dice que «la teoría no funciona», «yo con tus años pensaba como tú, pero al final me adapte a la realidad», «ya te darás cuenta de que no se pueden cambiar las cosas», etc. Estos cantos, como los que realizaban las sirenas en la *Odisea*, aplicados en el momento preciso, hacen que el maestro se tire al agua y nade hacia ellos. Podrá parecer evidente que el maestro solo será reconocido por el grupo en la medida en que comparta ideales educativos, y los cantos de sirena en momentos de baja autoestima hacen que sea fácil saber qué transformaciones hay que realizar para conseguir el apoyo.

Los mensajes para que se adopte el *habitus* se basan en la autoridad anónima (Fromm, 1986), por los que la dominación se basa en mecanismos muy sutiles de control. Los compañeros no van a imponer su forma de entender el centro, sino que van a mandar mensajes seductores, que entrañan que se cumpla su voluntad; por ejemplo, «no te preocupes por castigar, todos al principio fuimos un poco blandos». Nos gustaría poner un ejemplo que lo ilustre. Uno de nosotros, en sus primeras experiencias como maestro de primaria, impartía docencia en un curso con un alumno que no se adaptaba al ritmo escolar; si, además, tenemos en cuenta que era especialista de Educación Física, un área en la que re-

sulta más difícil controlar el movimiento, los conflictos eran mayores. Un día, a la hora del recreo, se acercó el director y en una charla muy amigable se ofreció para ayudar y, contándole anécdotas suyas, le recomendó que fuera más severo, mientras le decía que confiaba plenamente en él. Aplicar este consejo en un docente que estaba cuestionándose constantemente fue un pequeño giro a técnicas más autoritarias. Poco tiempo después, en una comida con compañeros, el educador se enteró de que a ese mismo grupo, el año anterior, le habían dado clase dos maestros expertos y, aun así, se quejaban. Este fue un acicate para revelarse ante esa situación y plantear nuevas estrategias más democráticas. Aprovechando el trabajo realizado con compañeros de otros centros se diseñó un sistema de autoevaluación, que en poco tiempo mejoró el control del aula y la percepción del grupo, una experiencia transformadora en función de los ideales que llegó a ser publicada (López Pastor, González Pascual y Barba, 2005). Puede verse en este ejemplo lo cerca que se estuvo de sucumbir a los cantos de sirena, y solo un comentario en una conversación informal lo evitó. Así de sutil es la pedagogía venenosa.

La negociación con maestros expertos sobre la idea y las prácticas educativas resulta muy compleja, ya que en el *habitus* de la profesión docente se encuentra muy enraizado en la pedagogía venenosa o negra (Miller, 1998). Esta es una práctica en la que el docente considera qué es lo bueno para el niño o la niña sin contar con su opinión y se dedica a desarrollarlo, si es necesario a través de violencia, aun con el resultado de generar personas gregarias y sin autoestima (Barba, 2007, 2009; Fernández-Balboa, 2004a, 2004b; Keneway y Fitzclarence, 2006; Macedo, 1994; Miller, 1998). Podríamos resumir la pedagogía venenosa en el refrán de «quien bien te quiere te hará llorar». Pero ¿es necesario destruir los sueños del maestro novel para que se inserte en la docencia?, ¿no hay más formas de ser docente que como los compañeros?, ¿si los avances en las ciencias de la educación demuestran que hay nuevas metodologías más eficaces, por qué seguir defendiendo el conservadurismo del claustro?

### ***La socialización como elemento transformador***

Podríamos considerar que la mejor forma de socializarse es mediante el reconocimiento del otro como alguien diferente a uno mismo y tratar de buscar acuerdos comunes. Este nuevo espacio generador de acuerdos a través del diálogo es lo que Habermas (1999) denomina intersubjetividad. Retomando la idea inicial de conflicto positivo, todas las divergencias de la institución educativa se resuelven buscando acuerdos dialogados entre las perspectivas subjetivas y generando nuevos espacios. Esto produce un nuevo sistema de relaciones basado en la igualdad de diferencias (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008; Flecha, 1997),

donde los acuerdos y el espacio común generado se basan en acuerdos asumidos por todos, a la vez que permiten a cada persona tener sus propias opiniones e ideas.

La investigación-acción promueve un espacio donde el diálogo y la igualdad de diferencias se convierten en un valor para el cambio docente y la transformación del centro educativo. Este modo de investigación implica un trabajo colectivo, desde el análisis de la realidad docente con propuestas de transformación que se evalúan y mejoran periódicamente, buscando unos resultados basados en el compromiso social y la democracia (Ander-Egg, 1990; Brydon-Miller, Greenwood y Maguire, 2003; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990, 1993; Kemmis y McTaggart, 1988; McKernan, 1999, 2008). No es nuestra intención explicar cómo desarrollar procesos de investigación acción, sino exponer las ventajas en la socialización del profesorado que se derivan de ella.

*El apoyo en el grupo es una de las claves de la investigación-acción.* El grupo se junta bajo dificultades similares, desde la humildad de asumir que, como maestro, se tienen dificultades, y con el optimismo de saber que con la colaboración de los demás se podrán resolver. De ahí que se genere un espacio de diálogo que no solo transforma la docencia, sino que transforma el grupo en cuanto al discurso, las prácticas sociales y la organización social (Kemmis y McTaggart, 1988). En el caso de no poder realizarse en el propio centro educativo, esto no tiene que ser una limitación, ya que hay experiencias en las que grupos de compañeros de diferentes centros se apoyan en dificultades comunes (López Pastor *et al.*, 2005; López Pastor, Monjas Aguado y Manrique Arribas, 2011). Si bien presenta la limitación que la transformación no se dará en el centro educativo, sí se realizará dentro del campo de la situación problemática.

*La investigación acción se orienta al bien común.* Es una toma de conciencia activa en la que docentes, actuando como intelectuales críticos, se unen para resolver situaciones que abordan planteamientos de compromiso social (Brydon-Miller *et al.*, 2003; Connell, 1997). No se puede desligar la investigación-acción de la transformación social, no se puede dar solo un cambio en prácticas pedagógicas, sino que hay un cambio de pensamiento y de forma de entender la realidad hacia un mundo más justo para percibir las discriminaciones sociales y políticas (Cruz y Stake, 2012).

*Existe un apoyo emocional ante las nuevas situaciones y los diferentes conflictos,* ya que estos son el objetivo de la transformación. Encontrar a un grupo de compañeros y compañeras con las mismas inquietudes y con ganas de aportar soluciones hace que se consiga una gran amistad y sinceridad en las relaciones; de ahí que el docente pueda sentir que sus problemas son colectivos y no sentirse solo en su camino (Barba, 2008).

## ***Nos llevan los cantos de las sirenas o regresamos a Ítaca***

La socialización del docente se encuentra entre dos tierras: transformarse él y asumir el *habitus* del grupo social, o juntarse con compañeros con problemas similares para transformar la realidad y, por ende, el contexto. El maestro, del mismo modo que Ulises en la *Odisea*, navega por un mar de dudas donde oye el seductor canto de las sirenas para que se lance al mar y vaya con ellas en contra de sus auténticos deseos. Deberíamos aprender de Ulises, el único humano que sobrevivió a los (en)cantos de las sirenas. Pero no lo pudo hacer solo: sus remeros se taparon los oídos con cera y le ataron al mástil para que no saltara al mar. Ulises escuchó los cantos de las sirenas, pero regresó a Ítaca. Y nosotros, ¿estamos dispuestos a regresar a Ítaca o a sucumbir a los cantos de las sirenas?

### ***Referencias bibliográficas***

- ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BARBA, J. J. (2007). «La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación». *Innovación Educativa*, 17, 53-61.
- (2008). «La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes». En A. Gutiérrez Martín, y L. Torrego Egidio (eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- (2009). «Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática». *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRYDON-MILLER, M., GREENWOD, D. J., y MAGUIRE, P. (2003). «Why action research?». *Action Research*, 1 (1), 9-28.
- CARDUCCI, R., PASQUE, P. A., KUNTZ, A. M., y CONTRERAS MCGAVIN, M. (2013). «Disrupting Façades of Clarity in the Teaching and Learning of Qualitative Research». *Qualitative Research in Education*, 2 (1), 126.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). «La investigación en la acción: ¿Qué es?». *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.

- CRUZ, F., y STAKE, R.E. (2012). «Teaching for Equity, Learning about Discrimination in a Meritocratic Society». *Qualitative Research in Education*, 1 (2), 112-134.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2004a). «La educación física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad». En V. M. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (eds.), *Los últimos diez años de educación física escolar* (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- (2004b). «Recuperando el valor ético-político de la pedagogía y didáctica». En A. Fraile Aranda (ed.), *Didáctica de la educación física* (pp. 315-330). Madrid: Escuela Nueva.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FROMM, E. (1986). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa (vols. I y II)*. Madrid: Taurus.
- HUBERMAN, M. (1983). «Recipes for busy kitchens. A situational analysis of routine knowledge use in schools». *Science Communication*, 4 (4), 478-510.
- JARES, X. R. (1977). «El lugar del conflicto en la organización escolar». *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- KEMMIS, S., y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KENEWAY, J., y FITZCLARENCE, L. (2006). «Masculinidad, violencia y escuela. Contra las pedagogías venenosas». *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 81, 32-43.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., GARCÍA DE LA PUENTE, J. M., MANRIQUE ARRIBAS, J. C., GONZÁLEZ PASCUAL, M., AGUILAR BAEZA, R., GARCÍA PÉREZ, E., et al. (2005). «Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia». *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 90. En línea, <<http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>>.
- GONZÁLEZ PASCUAL, M., y BARBA, J. J. (2005). «La participación del alumnado en evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida». *Tandem*, 17, 21-37.
- MONJAS AGUADO, R., y MANRIQUE ARRIBAS, J. C. (2011). «Fifteen years of action research as professional development: Seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers». *Educational Action Research*, 19 (2), 153-170.
- MACEDO, D. (1994). «Nuestra cultura común: una pedagogía engañosa». En M. Castells Oliván, R. Flecha García, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo y P. Willis (eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 129-164). Barcelona: Paidós.

- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- (2008). *Curriculum and imagination. Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.
- MILLER, A. (1998). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.