

## IDENTIDAD DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR Y ELECCIÓN DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS AUTONÓMICOS DISTINTOS

**SONSOLES SAN ROMÁN GAGO<sup>36</sup>**

**LOLA FRUTOS BALIBREA<sup>37</sup>**

**BELÉN PASCUAL BARRIO<sup>38</sup>**

### **1. Introducción**

#### **1. Objetivos de la investigación**

Nuestro objetivo es conocer el impacto de la actual crisis económica en la función orientadora del profesorado, por dos motivos. El primero, que la crisis económica actual, aunque tiene la característica cíclica habitual, presenta perfiles que la singularizan, sobre todo por lo que respecta a su relación con el sector inmobiliario y las disfuncionalidades financieras; en segundo lugar, porque la crisis global presenta características específicas en nuestro país. Hacemos por ello una selección que pretende servir para captar precisamente el impacto en la educación de la especificidad de la crisis económica española. El

---

<sup>36</sup> Dpto. Sociología Universidad Autónoma de Madrid [s.sanroman@uam.es](mailto:s.sanroman@uam.es)

<sup>37</sup> Dpto. Sociología y Política Social Universidad de Murcia [lfb@um.es](mailto:lfb@um.es)

<sup>38</sup> Dpto. Pedagogía y Didácticas específicas Universitat de les Illes Balears [belen.pascual@uib.es](mailto:belen.pascual@uib.es)

doble criterio de la afectación por la crisis inmobiliaria (teniendo en cuenta volumen de negocio del sector, salarios promedio, etc.) y los resultados educativos (estimados a partir de los datos de la estructura del sistema educativo y las pruebas diagnósticas internacionales) respecto a los promedios nacionales permitiría establecer un cuádruple escenario que queda ilustrado por las comunidades seleccionadas en el proyecto: Canarias, Baleares, la Comunidad de Madrid, la Comunidad de Murcia, La Rioja y la Comunidad Valenciana. La elección de estas comunidades autónomas se ha basado en criterios de bajo, medio y alto rendimiento académico, así como distintos niveles de desarrollo socioeconómico y distintos impactos de la crisis económica, con la intención de poder contrastar las diferencias existentes. Todo ello con la intención de que los resultados de investigación sean útiles para el resto de comunidades y regiones.

Tratamos de buscar en las representaciones sociales del profesorado aquello que la sociedad le trasmite a través de un conocimiento elaborado colectivamente, algo que afecta tanto a la forma en que percibe la sociedad como a la manera en que actúa en el aula orientando a sus discentes.

Queremos saber qué entiende el profesorado de Secundaria por cultura, las claves y supuestos desde los cuales influye en la orientación curricular de los discentes en la elección de los itinerarios académicos y el concepto de cultura educativa global de la sociedad.

Nos interesa comprender cómo los docentes modulan la orientación que efectúan (que es un derecho del alumnado) respecto del status social de los estudiantes, sus inclinaciones hacia ciencias o letras, o sus diferencias de género o etnia, en particular en aquellos cursos decisivos (como el último de la ESO y el primero de Bachillerato), de 15 a 17 años, los dos años anteriores al curso preuniversitario.

## **2. Análisis cualitativo sobre el discurso del profesorado en tres CC.AA.: Madrid, Región de Murcia y Comunidad de las Islas Baleares**

### **2.1. Consideraciones previas: currículo del alumnado en el último año de ESO y primero de Bachillerato**

Tratándose de una investigación que pretende comprender la forma en que el profesorado de Secundaria influye en la orientación curricular de los alumnos al elegir los itinerarios en el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato, es preciso señalar el tipo de materias obligatorias y optativas en estos cursos.

El cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tiene un carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para aquellos orientados hacia que se orientan hacia la incorporación de la vida laboral (en el caso de la Comunidad de Madrid lo establece el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno)

Son asignaturas Obligatorias: Educación Ético-Cívica, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas A o B (es preciso señalar que esta diferencia trata de resaltar la facilidad de la asignatura en función

del itinerario elegido. Es decir, en caso de que el discente elija la opción de Ciencias Sociales cursará Matemáticas tipo A, mientras que en el caso de que opte por estudios científico-tecnológicos cursará el tipo B).

A partir de los quince-dieciséis años, es decir, en el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el alumnado optará de manera definitiva por itinerarios que limitarán su elección curricular hacia carreras de Humanidades o Científico-Tecnológicas.

Se detallan las materias a elegir: Biología y Geología, Educación Plástica y Visual, Física y Química, Informática, Latín, Música, Segunda Lengua, Extranjera, Tecnología.

Es en el curso anterior, es decir, en el cuarto curso, cuando han optado por carreras de letras o de ciencias, por ello el menú de optativas que ofrece Primero de Bachillerato se encuentra determinado por la elección previa en el curso anterior; quiere ello decir que el alumnado está previamente determinado por la elección de las asignaturas ofertadas como optativas en ese último curso de ESO.

En muchas ocasiones la elección del alumnado se basa no tanto en la vocación si no en la facilidad de las asignaturas con un sentido práctico que se aleja de la cultura del saber. Para el alumnado tiene un valor instrumental para salir al mercado laboral.

Se detalla a continuación el curriculum de la Comunidad de Madrid. Las materias comunes en Primero de Bachillerato (edad diecisiete años): Ciencias para el mundo contemporáneo, Educación física, Filosofía y ciudadanía, Lengua castellana y literatura I, Lengua extranjera I.

Los itinerarios elegidos por el alumnado en primer curso son:

a) Humanidades y Ciencias Sociales: Economía, Griego I, Historia del mundo contemporáneo, Latín I, Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I.

b) Ciencias y Tecnología: Biología y geología, Dibujo técnico I, Física y química, Matemáticas I, Tecnología industrial I.

## **2.2. Estrategia metodológica: el grupo de discusión**

En este estudio exploratorio se ha diseñado una muestra sobre el profesorado para llevar a cabo tres grupos de discusión que se han realizado en Madrid, Murcia y Baleares, en abril de 2012.

En Murcia participaron ocho profesores pertenecientes a edades comprendidas entre 35 y 65 años y a distintas áreas de conocimiento. En Madrid participaron siete profesores de centros públicos, de edades comprendidas entre los 30 y los 50 años: una profesora de Matemáticas, una de Biología, uno de Educación Física, uno de Biología, uno de Tecnología, uno de Ciencias Sociales y una profesora de Historia. En Islas Baleares participaron 4. En la siguiente tabla se especifican las características de las tres muestras.



afecta directamente en el abandono escolar que registran las estadísticas. Mientras en los años anteriores a la crisis los alumnos abandonaban los estudios al finalizar la enseñanza obligatoria a los dieciséis años para incorporarse al mercado laboral no cualificado, incluso antes de los 16 años, ante el panorama de crisis puede que el índice de abandono escolar se reduzca en la medida en que los alumnos vuelven a matricularse para obtener un título que les permita una mejor posición laboral. No se trata sin embargo, de un interés por la cultura, por el saber, por el conocimiento si no que se debe más bien a razones instrumentales. Así lo expresa una profesora: *"yo pienso que las aspiraciones deberían ir dirigidas a tener una población formada, con capacidad de razonamiento y capacidad de pensar por sí mismos"* (M1).

En el grupo de la Comunidad Autónoma de Murcia el profesorado de Secundaria apunta hacia la llegada de la inmigración, el cambio en el modelo de familia, el número de divorcios para señalar algunas de las causas del fracaso escolar. Algunos profesores apuntan como causa del fracaso escolar la inestabilidad de las familias por situaciones de divorcio que influyen en el rendimiento del alumnado. Esta cuestión ha sido muy debatida entre profesoras y profesores. Para ellas el divorcio no es causa de inestabilidad mientras que los profesores varones lo relacionan con los problemas de los alumnos hijos de padres separados. En este debate subyace la idea de que el varón deber ser el ganapán cabeza de familia y la familia la cuidadora del hogar.

En el centro del debate del grupo de discusión aparece una de las leyes más significativas de nuestro país la Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español (LOGSE) regulada a principios de los noventa, entre las novedades de esta ley figuraba la extensión de la Enseñanza Obligatoria hasta los dieciséis años. En este punto las y los participantes del grupo de discusión muestran consenso al valorar de manera positiva esta medida. Sin embargo, en las representaciones sociales del profesorado de Secundaria otra de las medidas de la LOGSE, que apunta hacia la inclusión de la diversidad en la escuela pública como medio para superar la política del neoliberalismo, y defender una escuela pública con capacidad para conseguir la igualdad y acabar con la discriminación. En el grupo ha habido voces en contra de la inclusión:

*"Y, sin embargo, cuando se ha dicho por algún político o por alguna persona, vamos a hacer algún programa o bachillerato de excelencia se ha puesto el grito en el cielo, porque se han hecho programas por abajo, que yo lo respeto mucho. O curso bilingüe, abh es que eso es discriminación, abí están todos los alumnos mejores, en un bilingüe, esto es discriminación, uno de excelencia, buhh. Claro, porque con esto de la inclusión, de todos iguales, pues yo lamento mucho que se haya metido un alumno (...) o se haya metido un ciego, por ejemplo. Pero no sé hasta qué punto un ciego no estaría mejor en una escuela de la ONCE, a lo mejor. Yo creo que todos no somos iguales y que tenemos que homogeneizar las necesidades de todos, tenemos que por abajo y repartir títulos en muchos casos. Eso en detrimento de que va, desde mi punto de vista, va en detrimento también de los alumnos buenos. Como hemos puesto a todos los alumnos juntos, hemos nivelado por abajo, hemos intentado rescatar al mayor número de alumnos posible, pero a los alumnos buenos no se les está ofreciendo quizás las posibilidades que pueden tener (H3).*

Otros profesores consideran que la diversificación es buena y debería estar planteada desde 1º de la ESO, no al final para dar posibilidades formativas distintas. En este punto el grupo no se muestra de acuerdo. Algunos consideran que la optatividad temprana no ha resultado buena:

*"Yo creo que cuanto más se adelanta la optatividad es peor, en contra de lo que estáis diciendo. Pienso que cuando han empezado en 3º de la ESO a elegir, a separarse, la mayoría de los grupos se ha perjudicado y un sólo grupo se ha beneficiado: el de física y química y matemáticas difícil. Todos los demás se han perjudicado,*

*porque el contacto con los demás enriquece y el contacto con la gente buena, enriquece más, y se motiva más. Pienso que la educación en la responsabilidad, en la solidaridad etc. muchas veces la dejamos también de lado. Y, no estoy de acuerdo contigo en casi nada de lo que has dicho..." (M1).*

Una de las causas del fracaso apunta al hecho de que, a diferencia de Primaria, en que los conflictos se abordan de forma global, en secundaria, el profesorado ha puesto el acento en el programa, en el contenido y ha dejado de lado otras cuestiones.

Para algunos profesores el problema radica en la segunda etapa de secundaria que tiene un carácter de igualación y para otros el que estén distintos niveles educativos juntos no es el problema y son autocríticos en el sentido de que el profesorado debería tratar adecuadamente las diferencias entre el alumnado: *"tienen que estar todos ahí, al máximo de tiempo, si fuera hasta los 18 mejor que hasta los 16, lo que pasa que necesitan respuesta (del profesorado)"(M2).*

*"la mayoría de fracaso curricular se produce entre 2º y 3º, porque ya empezamos pues con el cambio de edad, de intereses, etc., etc. Y entonces, ahí es cuando empezamos con la optatividad y damos la opción del Programa de Refuerzo Curricular (PCR). Los que aprueban PRC en mi centro van directamente enfocados a diversificación, no se les da otro camino". (...) la idea original del PRC era volver a recuperar los contenidos que no tienen y volver a integrarlos en un curso normal. Pero nuestro centro, como esos alumnos ya llevan un desfase, se les enfoca a la diversificación. Luego se ha puesto en 3º de profesional, con una optatividad enfocada a los ciclos profesionales. Pero es que es más, es que la propia Ley, el propio Gobierno ahora está diciendo: Educación Secundaria Obligatoria sí, pero... el último año de la ESO o va a ser ESO, perdón, o va a ser bachillerato o va a ser de ciclo. Por ahí van las tendencias. Estamos viendo que (H3).*

*-¡Un desastre! (M 2).*

La discusión se polariza entre el profesorado: los que son partidarios de restringir las opciones y los que prefieren una mayor flexibilidad para que el alumno vaya optando en función de su maduración. En algunos institutos hacen pasarelas por ejemplo de matemáticas para demostrar al alumno y a su familia que si no la pasan no van a tener éxito en un bachillerato de ciencias, si bien esto no es obligatorio. En el grupo sale la queja de ausencia de reconocimiento hacia el profesor excelente que saca sus alumnos adelante, ya que las únicas figuras que se reconocen son las del equipo directivo y no existe una carrera académica auténtica.

En esta desvalorización los roles de género juegan un papel importante como revelan algunas profesoras. Ellas subrayan que a ellas se les tiene menos consideración que a sus compañeros varones: *"en muchísimas ocasiones, cuando las clases son más problemáticas, peor tratan a las mujeres profesoras. Todavía hay en esta sociedad, y en esto en Murcia todavía vamos con más retraso que en otros lugares, que existe, en esta sociedad un machismo increíble"... "y se percibe, se percibe en cómo te hablan, cómo te tratan, o el caso que te hacen o intentan tomarte el pelo, intentan engañarte si eres mujer muchísimo más que si eres hombre". (M2).* Algunos de los compañeros profesores apuntan como explicación de este fenómeno la existencia de un alumnado inmigrante de origen marroquí: *"he notado que cuando estábamos saliendo de esta sociedad dictatorial (se refiere a la época de Franco), de pocos valores democráticos, por ejemplo, de esta sociedad machista, cuando estábamos saliendo ha llegado la inmigración. Cuando hemos salido de todo eso, cuando teníamos ciertas cosas adquiridas nos ha llegado un lastre, que es el mundo árabe". Y hemos perdido unos valores democráticos, hemos perdido unas cosas que hasta ya estaban superadas porque yo recuerdo en mi época pues, no sé si recordáis vosotros, escupir en la calle, escupir en la calle, que a mí eso me parece un asco eso me parecía asqueroso, y eso se había quitado...y ahora con los árabes...(H3).*

También atribuyen el desequilibrio entre mujeres y hombres a la hora de optar por ciencias y letras al hecho de que hay pocos profesores varones especialmente en los primeros años del alumnado: *“en el último colegio en el que estuve como orientador, ahí estaba el conserje, el profesor de educación física y el orientador, todo lo demás mujeres. ¿Los referentes que tienen los chicos? Hay un desequilibrio. Y en educación infantil, para que tú te encuentres un maestro que sea hombre...”* (H3).

Un debate que ocupó bastante espacio giró hacia qué estudiar: ciencias o letras. Para algunos profesores la valoración social de las letras como una opción condenada al paro está haciendo mucho daño. Consideran que el alumnado sigue inercias a la hora de optar por ciencias o letras y no se plantea verdaderamente lo que le gusta de verdad.

El debate se centra entre los partidarios de que el sistema de enseñanza cuide de los buenos alumnos y los que apuestan por la integración de todos (los más aventajados y los menos aventajados). Los buenos los relacionan con las matemáticas y los malos con las letras, y algunos profesores se sublevan contra esa asimilación:

- *“¿los de letras son todos malísimos? No sé qué. ¿Qué pensáis?”* (M 2).

- *“En mi instituto, el mejor alumno que hay es de letras”.* (H 2).

- *“Eso está generalizado desde siempre, somos unos incultos los de ciencias, siempre hemos sido los incultos porque no hemos tenido ningún tipo de cultura pero somos los listos... Eso es así, siempre se ha hecho así, no es de ahora... Es decir, el de ciencias no sabe de nada más, porque es de ciencias, pero es muy listo para estudiar. Y al contrario, los de letras son muy cultos, saben mucho pero no son listos. Esa es la de siempre... Pero que no estoy nada de acuerdo, pero esa separación siempre se ha hecho”* (H 1).

- *“lo que todo el mundo vemos es que los bachilleratos de letras, por lo que sea, son más flojos que los bachilleratos de ciencias. Quizás porque hemos presionado a los alumnos buenos a que hagan ciencias”* (H3).

### **2.2.2. Análisis del discurso del profesorado correspondiente al grupo de discusión realizado en la Comunidad de Madrid**

El grupo avanza desde la pregunta inicial acerca de la vocación de los alumnos introducida por el moderador, Profesor Alfonso Ortí: “Podemos empezar por cualquier parte; esto es como las cerezas, vamos buscando el problema de la vocación de los chicos.”

El grupo rompe el silencio reflexionando sobre los efectos de la sociedad de consumo y la cultura *fast*, modelos que vienen de la cultura global y se convierten en referencias para el desarrollo y las elecciones de sus alumnos. “La dinámica de la búsqueda del éxito rápido que hemos vivido en un ciclo demasiado largo en nuestra sociedad está muy contaminado; no se han generado quizá las expectativas profesionales claras desde las familias y desde las instituciones educativas, dirigidas a una vocación. En este sentido a mí me parece que los muchachos que han tenido una verdadera vocación y clara han tenido que luchar mucho contra otra onda.”

Frente a la crisis y la falta de salidas al mercado laboral, el profesorado entiende que es preciso introducir en el Currículum vitae de Secundaria asignaturas que no estén pensadas tanto

para lanzar a los discentes al mercado laboral, que también, como para que desarrollen el potencial de una generación tan creativa y su capacidad de autoconocimiento.

En esta línea de incorporar en los currícula saberes teóricos, no útiles para el mercado laboral, “curiosamente es el profesorado de Ciencias el que demanda una mayor presencia en el currículo de asignaturas como Filosofía” (Pa. de Biología). “Filosofía, una materia que a mí me parece fundamental y está tan mal orientada en Bachillerato, cuando tú puedes trabajar con un paradigma filosófico mucho más enriquecedor actualmente que impregnaría todo el currículo, que es el cambio de paradigma que necesitamos.”

“Pienso que la Filosofía responde a una serie de preguntas que una sociedad en un determinado momento histórico se hace en conjunto, y se trae un paradigma que de alguna manera es la frontera de comportamiento. Estamos hablando del paradigma ambiental, no somos capaces de introducir el paradigma ambiental en nuestra enseñanza: la cooperación, la solidaridad en lugar de la competencia feroz y el ir a la yugular. No está esa materia en Filosofía y estudiamos las preguntas que se hizo Platón, que me parece muy interesante, pero que no debe excluir el que haya un tratamiento de la Filosofía mucho más actual y más provechoso a la hora de formar mentes más abiertas, más colaboradoras y más tranquilas, más serenas.”

Parece que desde la perspectiva de la Biología, la profesora reduce la Filosofía a una formación ética –que ya existe en Secundaria- orientada a crear una conciencia medioambiental, y también como una Metafísica naturalista que sirva como orientación unidireccional para la vida y el comportamiento –esto es, una Metafísica Moral-.

En el transcurso de la discusión aparecieron otras consecuencias de la crisis en las posiciones del profesorado.

En el centro del debate el profesorado se plantea los posibles efectos sobre el alumnado de la orientación hacia un itinerario de letras o uno de ciencias. Es en este punto donde el profesorado queda dividido en dos bloques entre aquellos que entienden que la función del profesor es dirigir al alumnado, despertando su interés por la cultura sin determinar fortalezas y debilidades, y aquellos que entienden que es su función es orientar al alumnado según la capacidad intelectual que demuestren para determinadas materias:

En este sentido, el debate en torno a la orientación curricular de los alumnos hacia unos u otros itinerarios se encuentra entre las preocupaciones del profesorado. Es el profesor de Biología quien destaca los posibles efectos que tiene en el alumnado la orientación desde el profesorado hacia uno u otro itinerario por su posible capacidad intelectual:

“Pero ahí era lo que decía, el ver la globalidad, porque a lo mejor resulta que de esas ocho características hay alguna que es debilidad suya, pero que de repente la convierte en fortaleza, porque de repente descubre, yo que sé, el dibujo. Me parece preciosa la conferencia que da Steve Jobs en la Universidad de Stanford, cuando cuenta su propia vida y cómo le fue llevando cada cosa a un sitio. Él descubrió de repente, por una clase lateral, que la caligrafía le encantaba y desde entonces metió la caligrafía en los *Mackintosh* y luego ya fue general. O sea, hasta qué punto tenemos derecho para decirle “orientate a lo que eres más fuerte”. Lo que tú le puedes dar es ayudarle a conocerse, pero no decirle “tú eres bueno en esto...”

El discurso del grupo reproduce el diferente prestigio de las asignaturas. Biología y Tecnología no son “Marías” en las representaciones sociales del propio profesorado, son opciones de los discentes que dejan atrás las asignaturas comunes y eligen por interés las modalidades más difíciles en los itinerarios. La diferencia entre los modelos culturales de ciencias y letras se observa en la marcha del propio grupo. Llama la atención que los profesores de Biología y de Tecnología acaparen el debate, y que sean precisamente los dos profesores de letras, aun siendo los más jóvenes del grupo, quienes menos intervengan en la marcha del discurso. En este sentido, el discurso se cruza, entre las identidades que comienzan a aparecer ya en la segunda fase, entre los dos profesores de Biología y el de Tecnología

Las nuevas tecnologías están generando nuevas estructuras de pensamiento, ante las cuales el profesorado siente incertidumbre sobre la forma de orientar a los discentes. “Los alumnos de hoy trabajarán en cosas que ni se han inventado, segurísimo” (Prof. CCSS). Los estudiantes han sido orientados en función del éxito de las carreras: en la postguerra, Medicina o Derecho; en los 60, Ingenierías; en los 70 Económicas; en los 80, Arquitectura; en los 90 politólogos; en los 2000, los estudios orientados a la empresa y las finanzas. Y en los últimos años, con el crack económico, la incertidumbre llega al alumnado, con un modelo cultural de inhibición.

El profesorado debate acerca de su capacidad para predecir la estratificación laboral en un futuro. En este sentido se pone en tela de juicio la impredecibilidad del impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información en los usos del tiempo laboral de las futuras generaciones. Es decir, un posible cambio de paradigma en las estructuras de pensamiento de las jóvenes generaciones que modifique, que rompa, que rasgue, que cambie la forma en que el sujeto se enfrenta, entiende y lanza expectativas ante el futuro.

En este sentido es preciso reflexionar sobre algunos de los efectos imprevistos de esta crisis en el cambio de modelo cultural y la forma en que esto afecte a la estructura social.

Hay un antes y un después de la generación joven con la generación anterior en muchos aspectos, pero uno es decisivo: esa generación está conectada en la distancia a través de la escritura, sin poner en riesgo sus afectos; un modelo cultural “frío”, compacto y generacional que no exige, ni precisa de comunicación directa. Individualistas, sí, pero también una generación más solidaria.

El grupo debate en torno a la forma de conseguir la motivación de los alumnos como el eje prioritario en su discurso. En este sentido existe una fuerte crítica sobre el exceso de contenidos, muchas veces sin ninguna utilidad, en el último curso de la ESO y Primero de Bachillerato. “Estamos defendiendo escuelas del siglo XIX con profesores del siglo XX para alumnos del siglo XXI; entonces, en un momento determinado hay que romper ya con eso.”

”Por una parte les exigimos que haya cada vez más especialización, y cada vez queremos que cada peón esté en su sitio, cosa que es imposible porque no hay trabajo. Antes decías “chaval, no vales para estudiar: a trabajar!” En lenguaje coloquial podríamos concluir que ahora se les dice: “Chaval, no vales para trabajar: a estudiar!”

El grupo debate la excesiva influencia de las familias en la elección profesional de sus hijos.

La cuestión de los contenidos guarda una estrecha relación con la de las metodologías. Por ello la LOGSE atraviesa su discurso: “A lo mejor tenemos que hacer una escuela en la que no enseñemos Biología, sino que haya un taller al que puedan venir los chavales a ver cómo sale un pollito de un huevo, es decir que sea realmente que ellos vayan ‘a la carta’, porque ahora mismo ellos en clase están ávidos de cosas diferentes y tú te vuelves loco para encauzarlos ... a lo mejor lo que tenemos que hacer realmente es buscar ese sistema en el que haya una gran diversidad y que sea el alumno el que diga “¡ah, esto me gusta!”. Claro, eso para directores, Consejería, etc., es un caos”.

La metodología, la forma de llegar a los alumnos, las estrategias de juego para captar su atención se convierten en un punto central de consenso dentro del grupo. Hay que despertar el interés: sin motivación no hay aprendizaje posible. Con respecto al tema de las metodologías se observa modelos culturales distintos en dos bloques, representados por los profesores de Ciencias y de Tecnología: la forma de alcanzar la creatividad tal y cómo la entiende el profesor de Biología se produce por un acercamiento a la naturaleza. El profesor de Tecnología apuesta por el juego, por las relaciones del poder y por la cultura de la inmediatez frente al modelo cultural que defiende el saber y el conocimiento. Para despertar en el alumno el interés el profesor de Tecnología detalla estrategias para lanzarlo al mercado laboral competitivo, con ejemplos como: “Yo hace unos años tenía un grupo de diversificación de cuarto; dije “con estos tengo que hacer algo que qué estoy aburrido; me voy a divertir”. Cogí el programa y lo mandé a... y dije “vamos a empezar a estudiar economía, pero con la Bolsa. Entonces hacía yo que era el proveedor de bolsa de todos los lunes, los lunes venía con el ABC, el País, el Expansión, y con las anotaciones del IBEX,... y yo claro era el bróker. Yo me puse al principio de curso una serie de reglas: no se puede vender tanto, no se puede comprar tanto -las típicas reglas del monopoli-. Bueno, nos divertimos mucho, y al final de siete u ocho semanas: “¡Vamos a hacer cuentas, vamos a vender todos los activos, a ver lo que habéis conseguido!” Yo les di entonces seis mil euros... seis mil euros virtuales ¿no?”.

Los desacuerdos con el modelo de cultura inmediata que se observa en el profesor de tecnología, que no se preocupa por terminar el temario en caso de que no pueda hacerlo, y los demás, es evidente. El modelo de cultura entra en conflicto. En un caso la cultura de la inmediatez, con despreocupación del tiempo escolar; en otro un modelo de cultura que exige confianza en el futuro y expectativas.

### **2.2.3. Análisis del discurso del profesorado correspondiente al grupo de discusión realizado en Baleares**

Al inicio de la discusión hay un tema que se apunta por parte de los participantes como una de las principales problemáticas del sistema educativo actual: el tránsito de la enseñanza secundaria obligatoria a los estudios postobligatorios. *“Es un salto prácticamente al vacío y muchos de ellos (los alumnos) no lo conocen, siguen ese camino muchos empujados por las familias. Las familias tienen la idea, yo creo que las familias que tienen un nivel cultural medio tienen la idea clara de que la única forma de formarse es haciendo bachiller para llegar a la universidad, y muchos de ellos inician el bachiller sin una motivación clara, empujados por las familias. Claro, llega un momento en que, entre lo primero que he dicho, el salto tan grande que hay, y lo segundo, se encuentran que les falta motivación, les falta base, y hay una cantidad de gente importante que abandona, al menos en el centro en el que estoy yo” (H2).*

A las dificultades propias del cambio de nivel se añaden dos aspectos. En primer lugar, la elección del bachillerato se ve condicionada por no haber podido optar a una plaza de formación profesional (y por tanto, la necesidad de alargar el período formativo) o por la falta de opciones laborales: *“Gente que empieza a estudiar bachillerato por lo que os he dicho antes, porque no tiene la opción de cursar un ciclo formativo y algo tiene que hacer con su vida, y se enganchan ahí y terminan abandonando evidentemente. Aunque bueno, resisten hasta el final aunque sea simplemente por la facilidad que tienen ahora de no repetir el curso completo, de ir con sueltas e írselo sacando. Esto es una opción que se ha dado que no la pierden de vista”*. (M2).

En segundo lugar, las facilidades que suele ofrecerse al alumnado para obtener el título de ESO, lo cual favorece la continuación de estudios de bachillerato: *“Los profesores nos encontramos con esta situación de que o bien les das el título, o bien quedan sin nada, y alumnos que igual son repetidores, o que no han llevado unos estudios buenos, pues muchas veces yo he sentido la presión, entre comillas, de la directiva, de igualmente, ¿este chico qué hará? ¿Qué puede hacer? Le aprobamos, le damos un empujón y que tire para adelante. Y claro, a veces esto ¿que provoca? Que si después han de continuar la trayectoria de bachiller, nos los encontramos en bachiller muchas veces, y no están preparados. Quiero decir un poco lo mismo que estaba diciendo antes, pero es una situación en la que yo me he encontrado”*. (H2)

Consideran que existe una marcada diferencia entre la rama social/humanística y la científico/tecnológica en lo que a la actitud del alumnado se refiere. Los alumnos de ciencias tienen las cosas más claras, “van a por nota” (la nota de corte influye más en las carreras de ciencias), han de esforzarse mucho (“lo saben desde el principio”) y abandonan menos: *“los de ciencias yo creo que lo tienen un poco más claro. Los que no saben donde han de caer muertos van a social y entonces abandonan”* (M1) *“Es decir, una persona que se mete en un bachillerato científico es porque sabe que tiene que esforzarse mucho para tener la nota suficiente para poder ser médico, arquitecto,... lo que sea. Mientras que una persona que se mete en el bachillerato de ciencias sociales el condicionante este de nota no lo tiene. Es decir, cuando nunca hemos pensado nosotros cuando nos hemos metido en un bachillerato de sociales “tengo que estudiar mucho porque he de sacar un seis y medio para hacer magisterio?”* (H1) *“Esto siempre lo dicen los orientadores, el triunfo o las posibilidades que tienen estos alumnos no es porque sean más listos, sino porque saben que un 5 no sirve para nada. Han de sacar una nota para poder hacer la carrera que quieren, que no el que se mete en un humanístico”*. (H1) *“Hay una diferencia de madurez. Yo creo que en general, los alumnos que han tomado la decisión de hacer el bachillerato científico que, en principio, es más difícil, es porque tienen un punto más claro. Han madurado algo más que los otros, en general. Con lo cual, esto es una diferencia. Cogen trabajos más realistas, mucho más con los pies en el suelo. Y el sociohumanístico, lo que nos encontramos es mucha gente que igual a esta reflexión, a este punto de madurez no han llegado todavía. Y están un poco entre dos aguas, intentando decidir, intentando ver”*. (H2)

Consideran que hay profesiones a las que se accede a partir de la vocación; es el caso de estudios como arquitectura o medicina: *“quienes lo saben ya lo saben desde el momento que nacen... El que quiere ser arquitecto ya sabe que quiere ser arquitecto desde antes de comenzar el bachillerato. En cambio, hay otros que bueno, depende... y yo creo que sí, que es muy definido por los profes... y no porque les expliquen bien los contenidos, sino se aquel profe les cae bien, yo creo que influye muchísimo”*. (M1)

Aparte de la vocación destacan la influencia de personas clave del entorno del alumno: *“tu estas ahí y de repente se te ocurre hacer psicología porque el noviete te dice que eso te pega y tiene más salidas que aquello que quieres hacer tú, que es irte a Madrid a estudiar teatro”*. (M2)

Están de acuerdo en el papel fundamental de las familias y los medios de comunicación. Relacionan las expectativas de estudio con el acceso de los padres a la universidad. También

hablan del exceso de información, la desinformación, la saturación, la homogeneidad de contenidos en los medios informativos (televisión) (M2). Se refieren a los alumnos de ESO considerando que están enganchados a Internet (correo, Facebook, Messenger, twitter..) pero con dificultades para hacer búsquedas correctas de información. Constantemente comparan al alumnado de ESO con los de bachillerato: “los de bachiller si que saben”.

Se ponen a ellos mismos como ejemplo de la dificultad en la búsqueda adecuada de información. Por un lado consideran que *“deberían empezar a saber manejar con criterio”* (M2). Por otro, entienden que son precisamente los profesores quienes les pueden enseñar. Relacionan la responsabilidad y autonomía con el disponer de criterios de selección de la información: *“discriminar lo que vale verdaderamente de lo que no. No saben discriminar.”* (M2)

Afirman que el modelo económico actual transfiere valores economicistas al propio modelo educativo. El modelo de éxito que guía a al alumnado tiene relación con personajes de éxito que representan ser “los mejores”, “los que han podido ganar al resto”, “los Cristiano Ronaldo o los Messi”. Ese modelo de éxito trasladado a la escuela tiene que ver con valores competitivos que priman aspectos individualistas, no de trabajo en equipo. *Las evaluaciones de grupo no son habituales, sí lo son las basadas en el aplauso al que destaca del grupo y es considerado excelente.* (H1) *De esto también somos responsables nosotros desde el momento en que nosotros somos un modelo de educación puramente individualista y competitivo. Nosotros estamos utilizando la educación como la primera herramienta de selección de personal, en cuanto al tema de la nota y en cuanto al tema de la competición. Y está clarísimo. Nosotros queremos crear personas que estén adaptadas al sistema económico. Y ya sabemos lo que es el sistema económico...* (H1)

Se plantea la contradicción que supone reivindicar la educación de pasado *“cuando la libertad de los jóvenes de ahora no es la de los de antes: a los catorce años un niño cogía el autobús solo y estudiaba y nadie le tenía que decir que era mayor”* (H1). *Yo veo que nosotros nos estamos quejando de la falta de autonomía, falta de esfuerzo, pero yo por ejemplo no he visto nunca más control o más intento de control por parte del profesorado que ahora. Es decir, nosotros además de los exámenes que hacemos siempre, los hacemos moodle, bloc, correo electrónico. En teoría los tenemos más controlados que nunca.* (H1)

Frente a la tendencia a la sobreprotección, se valora la necesidad de fomentar la autonomía aunque, ante la propuesta, pronto surge la justificación sobre la dificultad de ofrecer autonomía por número y diversidad del alumnado: *en ESO tenemos tanto “batiburrillo” de personal. Y ahora más, con el aumento de ratios y tal, que ¿cómo les podemos enseñar a que sean autónomos?... O, yo no encuentro otra manera que ir y decir, tenéis que hacer esto, esto y esto. No me da tiempo a decir: a ver, ¿tú que harías? A mí esto me parece bien, no, discutirlo.* (M1)

Se plantea por tanto una dicotomía entre *“darles libertad o tenerlos controlados porque pensamos que todavía no están preparados para eso. Pero el problema es el cuándo. En mi experiencia, la experiencia esta que tú dices de contacto con la realidad fue en la universidad. En la universidad yo tuve un curso por ejemplo en el que me di cuenta de que se podía no ir a clase, y que era divertido, y luego vi los resultados, claro, fue mi toma de realidad. Y creo que mucha gente lo ha experimentado así. Y quizás en aquel momento yo estaba preparado para más tarde decir esto no ha ido muy bien, y tuve que replantearlo. Quizás en bachiller la pregunta es: ¿Sería contraproducente o es el momento para hacerlo? No lo sé.”* (H2)

Se requieren estrategias pedagógicas y la función orientadora propia del profesor para favorecer esa libertad y autonomía. El objetivo (“el triunfo del profesor”), conseguir que el alumno no necesite esa orientación, que funcione solo. Consideran que no es una profesión fácil,

menos en la situación actual, incremento de las ratios y disminución de recursos: “antes era fácil porque nosotros éramos únicos. Y ahora no somos únicos”.(H1)

### **3. A modo de conclusión**

De todos los tópicos expuestos destacan:

- La existencia de una gran incertidumbre en el profesorado ante la situación compleja existente en las distintas comunidades autónomas.

- El profesorado está dividido entre quienes piensan en un sistema de enseñanza que llegue a todos y los que piensan que hay que diferenciar en distintos itinerarios diversificados y además con prontitud para no impedir el desarrollo de los más aventajados.

-La influencia del fenómeno migratorio también supone una división para el profesorado pero hay un denominador común que subraya las dificultades que les supone atender a alumnos con cultura y currícula muy diferentes.

- Otro aspecto que divide al profesorado es el de la utilización de las nuevas tecnologías. Para algunos sería un verdadero avance y una motivación para el alumnado, para otros su utilización no implica ser que los alumnos sean más cultos pues consideran que les falta preparación para razonar y discriminar ante tanta información.

-El profesorado se ve afectado por la opinión generalizada en la sociedad de que el itinerario de ciencias está restringido hacia los buenos alumnos, si bien para otros esto supone una disfunción ya que opinan que también hay buenos alumnos de letras.

- Los medios de comunicación están sustituyendo en parte la influencia que el profesorado tenía sobre el alumnado a la hora de la elección de estudios: los modelos de éxito se imponen sobre una cultura humanista y comunitaria y propicia la competencia hacia el triunfo individual, convirtiendo los estudios en estrategias instrumentales más que en verdaderas vocaciones.

### **Referencias bibliográficas**

Abraham, A. (1987), El mundo interior de los enseñantes, Gedisa: BarcElona.

Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R., and Gastaldo, I., (2005) Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad, y tipo de centre. RELIEVE, 11,2. [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm).

- Angulo Rasco, F. (1994), "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo", en Angulo, J. F. e Blanco, N. (coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum*, Aljibe: Málaga, pp. 357-368.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes. Personality, and Behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press.
- Astin, AW. (1984). Students' involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25, 297-308.
- Ball, S. (1989), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Paidós/MEC, Madrid.
- Blázquez Entonado, F. (1997): "El profesorado de Educación Secundaria y su Formación Profesional", *Revista Interuniversitaria de Formación do Profesorado*, 28, 23-38.
- Bolívar, A. (2000), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden, Promesa y realidades*, La Muralla: Madrid.
- Bonal, X. (1995), "El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas", *Papers*, 47, pp. 131-153.
- Burbules, n. y Densmore, K. (1990a), "Los límites de la profesionalización de la enseñanza" En: *Rev. Educación y Sociedad*. Nº 11. FUHEM.
- Carrera Gonzalo, M.J. (2000) *Evolucionar como Profesor. Diálogo, Formación e Investigación*.Granada: Ed. Comares.
- Castaño, C., Maiz, I., Beloki, N., Bilboa, J., Quecedo, R. and Mentxaka, I., (2004) *La utilización de las TICs en enseñanza primaria y secundaria obligatoria: necesidades de formación del profesorado*. <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/69.pdf>.
- Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (Eds.) (2006) *La formación del profesorado y la mejora de la Educación*. Barcelona: Octaedro
- Esteve, J. M (1997)., *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona: Ariel.
- Esteve J. M. (1987), *El malestar docente*, Barcelona: Laia.
- Estebaranz, Araceli y M.V. Sanchez, (1992), *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional, Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández Enguita, M. (1993), *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Morata, Madrid.

- Ferreres, V. S. y Molina, E. (1995): La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa, Barcelona, PPU.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.) (1999): Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Síntesis.
- Feito Alonso, R. y Guerrero Serón, A. (1996e): "La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos". Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 19, Octubre-Diciembre 1996, 22-31.
- Feito, R. (2003): Una educación de calidad para todos, Madrid, Siglo XXI.
- Fischman, G. E. and Diaz, V. H. (2012): Teach for What America? Beginning Teachers' Reflections about their Professional Choices and the Economic Crisis. in Cole, D. R. (ed.) Surviving Economic Crises through Education. New York, Peter Lang. 79-94.
- Giroux, H. (1989): Los profesores como intelectuales, Madrid, Paidós/Mec.
- González-Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993): El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario, Madrid, Fundación S.M.
- Guerrero, A. (1997): "El perfil socio-profesional del profesorado de enseñanza media y su actitud ante la reforma de la enseñanza secundaria", en Revista de Educación, nº 314, Septiembre-Diciembre 1997, 247-268.
- Guerrero, A. (1997b): "El profesorado como categoría social y agente educativo", en Fernández Enguita, M. (Coordinador): Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria, Horsori e I.C.E. de la Universidad de Barcelona, 159-170.
- Hargreaves, A. (1996): Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores, Morata, Madrid, 1996.
- Jiménez Jaen, M. (2000): "Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes" de La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976). Un análisis sociológico. Servicio de Publicaciones Universidad La laguna.
- Laval, C. (2004) Porqué la escuela no es una empresa, Barcelona: Paidós.
- Lerena, C. (1987): "El oficio de maestro", en Educación y Sociología en España, Madrid, Akal.
- Marcelo, C. (2001): La función docente, Síntesis: Barcelona.
- Margalef García, L. (1996): "Una propuesta de desarrollo profesional para los profesores de Educación Secundaria", en Revista Complutense de Educación, 7, 81-89.
- Masjoan, J. M. (1994): "Los profesores de Educación Secundaria ante la Reforma", en Signos, Teoría y práctica de la educación, 11, pp. 4-10.
- Moreno, J.M. y Marcelo, C. (Coords.) (2006): "La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado" , Revista de Educación, monográfico, nº340 Montero

- Mesa, M<sup>a</sup> L. (1999), Profesorado de secundaria: ¿Una identidad profesional amenazada?, *Innovación Educativa*, 9, pp. 133-148.
- Oliveira, D., Gonçalves, G., Melo, S. (2000): “Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores”, en: *Rev. Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 (20).
- Oakes, J (1987): “Tracking in Secondary Schools: A Contextual Perspective», *Educational Psychologist*, 1532-6985, Volume 22, Issue 2, 129 .153.
- Prescott, A. & Simpson, E. (2004): Effective student motivation commences with resolving “dissatisfiers”. *Journal of further and higher education*, 28 (3), 247-259.
- Perrenoud, PH (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- Perrenoud, PH (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona. Graó.
- Ruiz- Ben, E. (2001): Attitudes towards computing among secondary students in Spain: Gender based differences. In U. Pasero and A. Gottburgesen. *Wie natürlich ist Geschlecht? Gender und die Konstruktion von natur und Technik*. Rosca-Buch, ScheBlitz: Westdeutscher Verlag
- Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Tardiff, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Sykes, G. (1990): “En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa”. *E, Educación y sociedad*, 11, FUHEM.
- Tardiff, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Tinto, V. (1993): *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997): *Colleges as communities: Exploring the education character of student persistence*. *Journal of Higher Education* 68(6): 599-623.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984): *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC.
- Villar Angulo, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*, Granada: Universidad de Granada, 1990.
- Villar, E. & Albertin, P. (2010): It is who knows you!. The positions of university students regarding intentional investment in social capital. *Studies in Higher Education*, 35, 137-154 (18).

Yinger, C., y Clark, C. (1987): "Teacher planning" en J. Calderhead (Ed.), Exploring teachers' thinking (pp. 84-103). Londres: Cassell Educational

Waller, W. (1932): The Sociology of Teaching, Nueva York, Wiley.

---

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012