

DIALECTICA DE LA SOCIALIZACION DEL PROFESOR (*)

KENNETH M. ZEICHNER (**)

RESUMEN

Este trabajo analiza la bibliografía sobre la socialización de los profesores, con atención especial a la socialización durante la experiencia de prácticas de enseñanza. Al hacerlo así, se rechaza la idea predominante de que la socialización de los profesores es un proceso en que el neófito es una entidad pasiva, totalmente sometido a la influencia institucional. En su lugar, la socialización de los profesores se presenta como un proceso dialéctico que supone una interacción continua entre los individuos y las instituciones en las que son socializados. En apoyo de esta hipótesis, se aportan pruebas extraídas de estudios sobre socialización médica y de estudios recientes sobre socialización de profesores en formación. Se trata también sobre las consecuencias que pueden derivarse de esta hipótesis dialéctica sobre la socialización de los profesores para sus formadores y para las investigaciones futuras sobre socialización.

LA DIALECTICA DE LA SOCIALIZACION DEL PROFESOR

“Los procesos sociales implicados tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad vienen determinados por la estructura social. Por otra parte, las identidades surgidas de la interacción del organismo, la conciencia individual y la estructura social, repercuten sobre una estructura social dada para mantenerla, modificarla o incluso darla nueva forma... Teniendo en cuenta esta dialéctica, se evita la engañosa noción de “identidades colectivas”, sin tener que recurrir a la singularidad *subspecie aeternitatis* de la existencia individual” (Berger & Luchmann 1966, pp 173-174).

El tema de la socialización del profesor es sólo un caso más del pro-

(*) Ponencia presentada en la asamblea anual de la Asociación de Formadores del Profesorado. Orlando. Febrero de 1979.

(**) Universidad de Wisconsin. Madison

blema sociológico más amplio de las relaciones entre individuos e instituciones. Brim (1966, pp. 3-4) describe dos factores de interés en este estudio de la personalidad en su relación con la sociedad:

“Un factor de interés es cómo se adaptan los individuos a la sociedad y cómo se las arreglan, a pesar de la influencia de la sociedad en ellos, para ser creativos y para transformar el orden social en el que han nacido. El otro es cómo la sociedad socializa al individuo, es decir, cómo transforma el material bruto del hombre biológico en una persona capaz de llevar a cabo las actividades de la sociedad”.

Desde el punto de vista histórico, el estudio de la socialización de los profesores ha seguido este último camino (1). Siguiendo el consejo de Brim (1966, p. 5) de que “en todo momento, la investigación se preocupa por cómo la sociedad cambia al hombre natural, no por la forma en que cambia el hombre a la sociedad”, la mayor parte de los estudios sobre socialización de los profesores han seguido esta pauta de análisis funcionalista y han resaltado los aspectos relacionados con la forma en que el individuo se adapta a las restricciones de la estructura social, descuidando el análisis del papel del individuo resistiéndose y transformando la estructura social. En consecuencia, con esta perspectiva funcionalista dominante del proceso de socialización, “se describe al hombre como una entidad relativamente pasiva que cede ante las fuerzas socializadoras, una estructura vacía que va llenándose con las orientaciones de valores y hábitos básicos de la sociedad de la que pasará a formar parte” Lacey 1977, p. 18).

Han sido muchos, no obstante, los intentos recientes (por ejemplo, en el campo de la socialización ocupacional) de articular puntos de vista contrarios al firme determinismo funcionalista, y se han desarrollado modelos del proceso de socialización que van más allá de ser meras valoraciones del encaje de los individuos en la institución (p. ej., Olsen & Whittaker 1968). Estos “modelos dialécticos” del proceso de socialización se centran en la interacción constante de los individuos y las instituciones en que son socializados (Berger & Luckmann 1966). Según este punto de vista, “aunque las estructuras sociales se imponen en la formación de la identidad, el concepto de socialización debería definir a las personas simultáneamente como receptores y como creadores de valores” (Popkewitz 1976, p. 4). Se argumenta que, si bien los individuos se ven necesariamente coartados por las limitaciones de la estructura social, desempeñan también un papel activo en la conforma-

1. Como señala Dreitzel (1973), esta atención histórica particular a un modelo unidireccional de socialización se da también en la bibliografía sobre socialización infantil. Varios investigadores (p. ej., Bell 1968, Bronfenbrenner 1973) argumentaron hace poco contra esta idea del proceso de socialización y elaboraron modelos bidireccionales, intentando explicar la influencia del niño en la socialización de los otros importantes para él.

ción de sus identidades, actuando frecuentemente de modo contradictorio con las normas y valores dominantes en su conjunto social. "Las instituciones de nuestra sociedad se caracterizan por la contradicción tanto como por la simple reproducción" (Apple 1978, p. 2). Los cambios de perspectiva son considerados como un componente necesario del proceso de socialización, siendo, en realidad, la relación entre esas diferentes perspectivas con los contextos organizativos lo que se convierte en punto focal de estudio.

Partiendo de estas dos orientaciones básicas de los estudios sobre socialización, en el presente trabajo intentaremos analizar la bibliografía existente sobre socialización del profesor, prestando atención particular a la socialización durante el período de la preparación profesional considerado más importante en general, a saber, la experiencia de prácticas de enseñanza. Aún reconociendo que la socialización de los profesores es un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la carrera, (2), un proceso que comienza, en realidad, antes incluso de iniciarse su educación formal (Lortie 1975), estimamos que tanto la complejidad del proceso como la escasez de estudios sobre socialización posterior a la educación formal exigen una investigación concreta en este momento.

En consecuencia, intentaremos examinar las principales explicaciones de la socialización durante las prácticas de enseñanza, con el objetivo de desarrollar un modelo del proceso de socialización que incorpore, pero también supere, los planteamientos funcionalistas. Este análisis echará mano en gran medida de trabajos en el campo más amplio de la socialización ocupacional y de estudios recientes sobre socialización de estudiantes de profesorado, y presentará una perspectiva dialéctica de la socialización de los profesores que tenga consecuencias para los formadores de profesores y para la investigación futura.

Estudios funcionalistas de la socialización de los profesores

Lortie (1973, p. 486) declara que "nos encontramos en la envidiable posición de disponer de explicaciones y grados de atención alternativos" respecto de la socialización de los profesores. Acto seguido, presenta cuatro perspectivas básicas de los procesos clave que supone la socialización del profesor. (3) Son las siguientes:

2. Lortie (1950) argumenta que las influencias más significativas en el proceso de socialización tienen lugar después de conseguir el diploma en una escuela profesional y cuando la actuación del rol se lleva a cabo en un contexto significativo desde el punto de vista psicológico.

3. Dado que Lortie examina la socialización del profesor en cuanto proceso que dura toda la carrera y que este trabajo centra su atención primordialmente en el período de prácticas de enseñanza, se produce cierta discrepancia en la agrupación de los distintos agentes socializadores en categorías concretas. Así, por ejemplo, Lortie evalúa la influencia de otros profesores en el grupo de influencia de los compañeros, mientras que nuestro trabajo los sitúa en la categoría de personas con poder de evaluación.

- 1) Atención especial a la primera infancia;
- 2) Atención especial a la influencia de los compañeros;
- 3) Atención especial a las personas con capacidad de evaluación;
- 4) Atención especial a los alumnos, en cuanto agentes socializadores;

Además de las diferentes influencias enumeradas arriba, en la bibliografía sobre socialización del profesor pueden detectarse otros dos procesos fundamentales, a saber:

5) Atención especial a los roles colaterales y a la influencia socializadora de agentes no profesionales;

6) Atención especial a la influencia de una subcultura de los profesores y a la estructura burocrática de las escuelas.

Examinaremos brevemente en lo que sigue estudios relacionados con cada uno de esos aspectos, con el objetivo de valorar el estado de nuestros conocimientos sobre la fuerza y el carácter de la influencia de esos diferentes factores socializadores.

Atención especial a la primera infancia

Dos son fundamentalmente las explicaciones que se dan de la primacía de las primeras experiencias vitales en la socialización del profesor. En primer lugar, Lortie (1969, 1975), al defender el postulado de que la biografía, en cuanto contrapuesta a la educación formal, es la clave de la socialización del profesor, afirma: "La socialización en la enseñanza es fundamentalmente auto-socialización. Las disposiciones personales no sólo son importantes sino que, de hecho, son la raíz de por qué se hace uno maestro" (Lortie, 1975, p. 79). Según este punto de vista, la socialización de los profesores se produce esencialmente por la internalización de modelos docentes durante las miles de horas empleadas como estudiante en estrecho contacto con profesores. Es la activación de esta cultura latente durante el período de educación formal y la etapa siguiente como miembros de la profesión lo que se convierte en la influencia principal a la hora de formar la idea que uno tiene de la función docente. La argumentación de Lortie se basa parcialmente en varios estudios en que los profesores dieron fé del carácter tangencial de su preparación formal, refiriéndose frecuentemente a la continua influencia de sus primeros mentores. Además, la no utilización de un lenguaje técnico por parte de esos maestros parecía indicar que la conceptualización profana continuaba en la práctica profesional (Lortie 1975). Esta atención especial al "aprendizaje de observación" se constata en los análisis de Maddox (1968), Fuller y Bown (1975) y Pruitt y Lee (1978).

Otra variante de la importancia de los primeros años de la vida es resaltada por Wright y Tuska (1968), quienes, con un marco freudiano,

argumentan que la elección de profesión y el comportamiento docente posterior son expresión en gran medida de procesos psicodinámicos iniciados en la infancia. En ambos puntos de vista, la preparación formal es considerada como "un factor de escasa influencia" que apenas si contribuye a alterar ideas anteriores sobre la enseñanza. (4). Lortie (1975, p. 80) llega incluso a cuestionar la utilización del término socialización para describir como se asume el rol de docente.

"Las connotaciones del término socialización resultan algo sesgadas a este tipo de inducción, en cuanto que implican mayor receptividad a una cultura preexistente de lo que parece suceder. Los profesores se hacen a sí mismos en gran medida, y la internalización del conocimiento común no desempeña más que un papel de importancia limitada en su cambio hacia la responsabilidad laboral".

En resumen, esta posición afirma que el futuro profesor no es una *tabula rasa* hasta que se matricula, y localiza las principales influencias socializadoras en un momento previo a la experiencia de la preparación formal.

Atención especial a la influencia de personas con capacidad de evaluación

Edgar y Warren (1969) elaboran un modelo teórico de socialización del profesor que subraya la importancia de la internalización de valores asumidos por colegas que los sancionan. Según esta hipótesis, la socialización es un "proceso de fuerza" en que el neófito se inclina ante las opiniones de quienes tienen capacidad valorativa de su actuación. Aportar también datos basados en este modelo que describen el recorrido de las actitudes de los profesores novatos hacia distintas variantes de la autonomía del rol profesional. Aunque este estudio centró su atención en los profesores novatos, en lugar de en el profesorado en formación, proporciona una justificación teórica del importante impulso experimentado por las investigaciones sobre socialización de éstos últimos acerca de la influencia socializadora del profesor tutor (*).

Como señala acertadamente Friebus (1977), la mayoría de los estudios sobre socialización de estudiantes de profesorado han procurado valorar la influencia del profesor tutor en cuanto agente socializador. Lo atribuye a la circunstancia de que el profesor tutor es la persona en contacto más estrecho con el alumno en prácticas y quien asume la

4. Las afirmaciones de Stephen (1967) en lo que respecta a las "tendencias espontáneas" son congruentes también con esta atención especial a los factores biográficos.

(*) Profesor tutor: Profesor responsable del aula a la que acude el alumno del centro de formación del profesorado a realizar su período de prácticas de enseñanza.

principal responsabilidad de las actividades de éste. La bibliografía sobre formación del profesorado está repleta de afirmaciones relativas a la posición clave que ocupa el profesor tutor en la socialización de los alumnos en período de prácticas (p. ej., Stratemeyer y Lindsay 1958).

Es abundantísima la bibliografía dedicada a los grados de variación en las actitudes y comportamientos de los alumnos de prácticas respecto de las de sus profesores tutores. Así, por ejemplo, existen varios estudios que demuestran que los alumnos en prácticas consideran a sus profesores tutores como sus agentes socializadores más significativos (p. ej., Karmos y Jacko 1977), y otros que ponen de manifiesto que las actitudes y comportamientos de los "prácticos" tienden a parecerse a las de sus profesores tutores hacia el final de la experiencia. (Por ejemplo, Scott y Brinkley 1960; Price 1961; Iannaccone 1963; Yee 1969; Roberts y Blankenship 1970; Seperson y Joyce 1973; Zevin 1974). Además, hay pruebas de que la influencia del profesor tutor se prolonga durante los primeros años de la docencia (McAuley 1960). Estos estudios concluyen, en general, que, dado el alto grado de influencia ejercido por los profesores tutores, los centros de formación deberían dar prioridad a la preparación de estos agentes fundamentales para que apoyen las influencias deseadas por el programa de formación universitaria.

El autor no ha encontrado más que un estudio, Boschæe et al. (1978) que no llegara a la conclusión de que el profesor tutor es una influencia fundamental en la socialización de los alumnos de prácticas; pero pensamos que este estudio presenta un grave fallo metodológico y podemos concluir que sus resultados apenas si tienen valor alguno. (5)

Queremos subrayar que, aunque, a simple vista, parece claro que el profesor tutor ejerce una influencia considerable, en todos los estudios citados antes se constata que el desplazamiento de las actitudes y comportamientos del alumno en prácticas hacia los del profesor tutor no es un fenómeno general. En todos los casos se encontraron algunos estudiantes para maestros que no se adecuaban a la pauta predominante, aspecto éste que será analizado en un apartado posterior de este trabajo.

Otra persona que ejerce un poder evaluador formal sobre los alumnos de prácticas es el profesor supervisor. (**) Al contrario que en el caso de los profesores tutores, apenas si se dispone de datos empíricos que

5. Boschæe et al. (1978) basan todos sus resultados en un instrumento de opción múltiple desarrollado por Jersen (1972) para medir diferentes filosofías de la educación. Pero, en ningún momento, ni en la presentación original de dicho instrumento ni en su aplicación por Boschæe et al. (1978), se informa sobre intentos para determinar la fiabilidad y validez de ese instrumento, por lo que no hay razón alguna para creer que mida realmente lo que sus usuarios pretenden que mide.

(**) Profesor supervisor: Profesor del centro de formación del profesorado encargado de la supervisión de la labor que realizan los alumnos durante su período de prácticas de enseñanza.

indiquen si el supervisor ejerce influencia de alguna importancia en la socialización de los alumnos en prácticas. La mayor parte de los estudios han llegado a la conclusión de que la influencia del profesor supervisor es muy escasa en comparación con la ejercida por el profesor tutor (p. ej., Morris 1974; Zevin 1974). No obstante, dos estudios recientes han detectado influencias concretas, aunque limitadas, ejercidas por los supervisores. Friebus (1977) concluye que los supervisores desempeñan un papel significativo en el "adiestramiento" de los prácticos, (p. ej., proporcionando ideas sobre lo que puede hacerse en una lección o situación concretas). Tabachnick et al (1978) descubrieron que los supervisores desempeñaban un papel legitimador en lo relativo al desarrollo por parte de los alumnos en prácticas de perspectivas utilitarias respecto de la docencia, al enfocar su interés, en seminarios y clases, más a los aspectos de procedimiento que a los de fondo.

En cualquier caso, los datos disponibles respecto de la influencia de los supervisores de centro son mínimos en comparación con los relativos a la influencia de los profesores tutores. Los estudios sobre la influencia conjunta de profesores tutores y de supervisores se apoyan en el marco teórico desarrollado por Edgar y Warren (1969) y apenas si prestan atención o no dan importancia alguna a las predisposiciones e intenciones del futuro profesor. Las principales fuentes de influencia socializadora se sitúan dentro del proceso de preparación formal.

Atención especial a la influencia de los compañeros

Congruentes con las conclusiones a Becker et al. (1961) sobre la fuerte influencia de la subcultura de los iguales en el proceso de socialización ocupacional, algunos estudios han intentado demostrar si esa influencia se da o no en la docencia. Aunque son relativamente pocos los estudios sobre esta cuestión, han demostrado que los demás alumnos de prácticas desempeñan un papel más bien limitado proporcionando apoyo emocional a sus compañeros (Friebus 1977; Karmos y Jacko 1977) y actuando como indicadores de los progresos de los estudiantes hacia el dominio del rol docente (Iannaccone y Button 1964; Friebus 1977). Estos estudios concluyen, en general, que la subcultura de los compañeros no tiene mucha importancia, ya que las oportunidades de interacción entre ellos son limitadas.

Atención especial a los alumnos en cuanto agentes socializadores

Lostie (1975) argumenta que las compensaciones psíquicas de la docencia derivan más de los alumnos propios que de quienes tienen capacidad evaluadora formal sobre la actuación personal, por lo que parece que los alumnos podrían influir decisivamente en el comportamiento

del profesor. Este enfoque es congruente con los modelos bidireccionales de socialización infantil (P. ej., Bronfenbrenner 1973) y ha sido frecuentemente demostrado en estudios sobre interacciones en las clases (p. ej., Yee 1968; Fiedler 1975). El autor de este informe no ha logrado encontrar más que un estudio que intentara valorar el papel de los alumnos en cuanto agentes socializadores durante la experiencia de prácticas. Friebus (1977) descubrió que los niños desempeñaban un papel importante en la legitimación de la identidad profesional de un alumno en prácticas y en proporcionarle sentimientos de éxito o de fracaso, descubrimientos que le llevaron (1977, p. 266) a concluir que "los alumnos no son entidades pasivas manipulables por los prácticos, sino que desempeñan un papel activo en su camino hasta asumir el papel de maestro". Aunque son escasos los estudios que han investigado esta influencia en lo que respecta a los prácticos, el estudio de Haller (1966) sobre la medida en que los alumnos contribuyen a conformar las pautas sociolingüísticas de los maestros neófitos merece atención especial. En este estudio, se demuestra convincentemente que los alumnos ejercen una poderosa influencia, a través del proceso skinneriano de condicionamiento operativo, en la complejidad del lenguaje empleado por un profesor en las interacciones adulto-adulto fuera del ámbito de las clases. Se descubrió que los profesores de enseñanza básica utilizan formas más complejas de lenguaje con mucha menor frecuencia que los de enseñanza secundaria, y que, cuanto más tiempo habían pasado los docentes en clase tanto menos probable era que utilizaran formas más complejas de lenguaje. Haller concluyó que las acciones de un profesor son conformadas en cierta medida por repetidas interacciones con los niños. Nadie hasta el presente ha contratado las ideas de Haller en lo que respecta a los alumnos de prácticas. Todo lo relativo al carácter recíproco de la relación profesor-alumno, desde el punto de vista de la socialización del profesorado, es un campo muy importante para investigaciones futuras.

Atención especial a los roles colaterales y a la influencia de agentes no profesionales

Olsen y Whittaker (1968) definen los roles colaterales como aquellos en los que se ve envuelto un individuo en proceso de formación pero que no son directamente parte del proceso formal de socialización (p. ej., marido, padre). Aportan pruebas de que, en el caso de estudiantes para enfermeras, los roles colaterales influyen directamente en el proceso formal de socialización porque dan lugar a conflictos de intereses y de tiempo. Como en el caso de los estudios sobre el papel de los alumnos en cuanto agentes socializadores, no hay apenas estudios sobre la influencia de los agentes no profesionales relacionados con los roles de los profesores en formación. Hay, sin embargo, dos estudios que han de-

mostrado que es limitada la influencia de los amigos, las esposas o esposos, los novios/as y los parientes en la socialización del futuro profesor. Karmos y Jacko (1977) demostraron que los amigos, los padres y los consortes influían en cuanto al apoyo emocional y personal que proporcionaban a los profesores en formación. Sin embargo, Friebus (1977) concluyó que los consortes y las relaciones con personas de sexo opuesto ejercían primordialmente una influencia negativa sobre la socialización, al plantear con frecuencia a los estudiantes en período de formación exigencias en conflicto con las obligaciones ajenas a su preparación formal. La cuestión de roles colaterales y su influencia en la socialización profesional de los profesores sigue siendo un campo sin estudiar en su mayor parte.

Atención especial a la influencia de la subcultura de los profesores y de la estructura burocrática de las escuelas.

Estrechamente relacionados con los estudios que subrayan la influencia de las personas con capacidad de evaluación se encuentran una serie de estudios interesados en la socialización de los estudiantes para maestros en las ideas y prácticas habitualmente relacionadas con la burocracia de las escuelas y con la subcultura propia de los maestros dentro de ellas. Partiendo de la afirmación de Becker (1964) de que la gente tenderá a asumir las características requeridas en las situaciones en las que participan (adaptación situacional), estos estudios minimizan, en general, la importancia de las predisposiciones personales de un neófito (cultura latente) en comparación con la influencia de comportamientos normativos en el ámbito escolar. Varios de estos estudios toman como base el trabajo de Hoy y Rees (1977) y definen el concepto de ideología de control de los alumnos según una dimensión humanística-de custodia: "La ideología de custodia del control de los alumnos subraya el mantenimiento del orden, la desconfianza en los alumnos y un enfoque moralista punitivo de la vigilancia. La ideología humanista pone especial acento en aceptar una perspectiva confiada de los alumnos y una actitud optimista respecto de su capacidad de autodisciplina y de responsabilidad".

Partiendo de la hipótesis de que, en lo relativo a control de los alumnos, los prácticos se encuentran, en general, con orientaciones concretas de carácter custodial relativamente acentuada, por parte de profesores con experiencia, Hoy pronosticó en varios estudios que los estudiantes en período de prácticas resultarían socializados en una orientación predominantemente custodial al finalizar la experiencia docente. En consonancia con esto, Hoy (1967, 1968, 1969) y Hoy y Res (1977) se encontraron con que las ideologías de control de los alumnos adoptadas por los prácticos tenían, en general un carácter custodial más marca-

do después de acabar el período de docencia que antes. Hoy y Rees (1977) descubrieron también que mostraban actitudes mucho más burocráticas (es decir, más conformistas e impersonales) al finalizar la experiencia de prácticas que antes. En consecuencia, Hoy y Rees (1977, p. 25) concluyeron que "la socialización burocrática parece ejercer una influencia intensa y eficaz".

Aún cuando los resultados de estos estudios parecen claros y muy congruentes, conviene ser precavidos al generalizarlos a todas las situaciones de prácticas. Hay dos aspectos que ponen de manifiesto las limitaciones de estos estudios. En primer lugar, Helsel y Krchniak (1977), en un estudio sobre las ideas de rol profesional y burocrático asumidas por estudiantes y por maestros experimentados, descubrieron, contra sus pronósticos, que éstos últimos mostraban una orientación menos burocrática que los estudiantes, lo que parece cuestionar en cierto modo la hipótesis de que los estudiantes de educación se ven enfrentados *siempre* con presiones para que tiendan a asumir normas más custodiales y burocráticas. Lo cierto es que en uno de los estudios citados más arriba había algunos estudiantes que no se adecuaban a la pauta predominante. El progreso hacia perspectivas más custodiales y burocráticas no era un fenómeno general y el proceso de socialización resultaba algo incompleto. Un aspecto que sería interesante investigar es si esto es debido a las diferentes culturas latentes activadas durante la experiencia de formación y/o resultado de factores institucionales específicos.

En segundo lugar, los estudios sobre ideología del control de los alumnos se limitaban a investigaciones de las actitudes manifestadas por los que respondieron a las encuestas, sin intentar valorar si las ideologías de los estudiantes se traducían o no en acciones en las clases ni en qué circunstancias. Los hallazgos de Keddie (1971) respecto de las diferencias entre el contexto del pedagogo y el del profesor, además de otros datos que demuestran que se produce un "control de la impresión que se causa" durante la socialización ocupacional —sobre lo que se tratará más adelante—, permiten poner en duda la hipótesis de que se registra una transferencia completa. En realidad, Hoy (1967, p. 264) afirma que "la influencia de presiones contemporáneas del sistema social, y quizá también procesos interpersonales, reducen probablemente la congruencia". Mills (1963) define esa congruencia entre creencias y acciones como uno de los problemas capitales de las ciencias sociales. El análisis de las ideologías del control de los alumnos y su contraste con el comportamiento de los responsables en las clases es un problema que requiere ser investigado más a fondo.

Son varios los investigadores que han utilizado el concepto de "ritos de paso" de Van Gennep (1960) para describir el recorrido de los alumnos de prácticas hacia el rol de docentes (Iannaccone y Button 1964; Willower 1969, Salzillo y Van Fleet 1977). Postulan que el estudian-

te para maestro, tras un proceso de alejamiento del rol de estudiante y un período de transición, se ve incorporado a la subcultura de los docentes, postulado que resulta muy congruente con las afirmaciones de Hoy respecto de la socialización burocrática. En ambos casos, se presta atención especial a la adaptación situacional por parte del neófito a las creencias y prácticas que afirman las normas institucionales. No obstante, aunque esta teoría de los "ritos de paso" hacia la docencia ha sido defendida con argumentos convincentes desde un punto de vista teórico, hay datos empíricos que permiten dudar de la utilidad de esta metáfora para describir la socialización de los maestros. En concreto, miestras Iannaccone y Button (1964) consiguieron aplicar la noción de "ritos de paso" dentro de los límites de la experiencia de prácticas, no lograron llegar a la conclusión de que las prácticas funcionen en conjunto, como un período transitorio que da lugar a una subcultura estable de los profesores. La falta de discrepancia entre las actitudes de los estudiantes y los profesores experimentados en varios de los factores medidos, así como el alejamiento por parte de los prácticos de las actitudes dominantes manifestadas por los profesores experimentados y otros, les llevó a concluir que "nos inclinamos a abandonar la teoría de que las prácticas actúan para iniciar a los miembros en la subcultura del profesor". (Iannaccone y Button 1964, p. 28). El concepto de subcultura del profesor supone una homogeneidad de puntos de vista que, al parecer, no se da. Para concluir, aún reconociendo que son muchos los datos empíricos, además de los citados arriba, que apoyan la afirmación de que los estudiantes de profesorado asumen, en general y en menor grado, los puntos de vista de sus colegas más experimentados (p. ej., Horowitz 1968; Coulter y Taft 1973), no puede deducirse que todos ellos evolucionen en direcciones más burocráticas. Si bien puede ser parcialmente cierto que un "hito en la asimilación individual a la profesión es cuando se decide que sólo los profesores son importantes" (Waller 1932 p. 389), también es cierto que las escuelas son lugares donde caben ideologías competidoras (Anderson 1974) y que hay bastantes maestros que no encajan en el molde burocrático (Grace 1978). Los procesos de socialización se caracterizan por la diferenciación tanto como por la homogeneidad (Willis 1977). (6)

6. Merton et al. (1957, p. 287) definen la socialización como "los procesos por los que los individuos adquieren selectivamente los valores y actitudes, los intereses y destrezas, en resumen, la cultura dominante en los grupos de los que pretenden ser miembros". La profesión de docente se diferencia a escala interna por la *selectividad* del proceso de adquisición, hecho que, aunque reconocido por Merton et al. (1957), no ha recibido la atención que merece o ha sido pasado por alto por muchos estudios sobre socialización del profesor.

Síntesis de los postulados funcionalistas respecto de la socialización del profesor.

Lortie (1973, p. 488) llega acertadamente a la conclusión de que el proceso de socialización de los profesores es "indudablemente un proceso complejo que no es fácil determinar mediante un marco de referencia sencillo y de un solo factor". Los estudios citados más arriba indican claramente que son varios los factores que contribuyen a que alguien asuma el rol de docente.

Aún cuando la tendencia nueva a considerar la socialización del profesor como un proceso multifacético supone una clara mejora respecto de la atención preferente prestada antes a soluciones en que se tenía en cuenta un solo factor, sigue insistiéndose en ver a los profesores en formación como entidades relativamente pasivas que se adaptan a factores externos. La cuestión de la internalización no se problematiza. En los estudios en que se subraya la importancia de los factores biográficos, el estudiante para maestro parece un esclavo del pasado, mientras que, en los estudios que prestan particular atención a los componentes de la estructura social, es un esclavo del presente. En ninguno de estos dos casos se considera al individuo en proceso de formación como fuerza activa que contribuye a su propia socialización.

En el apartado siguiente, se expondrán algunas de las limitaciones que, a nuestro juicio, conlleva la posición funcionalista, presentándose después un modelo de socialización del profesor alternativo y más dialéctico, que reduce el grado de determinismo situacional encontrado en la bibliografía. La perspectiva funcionalista ha contribuido considerablemente a que comprendamos el proceso de socialización de los maestros; pero no ha tenido suficientemente en cuenta las variaciones en las perspectivas docentes que son resultado inevitable del proceso. Como señala Apple (1978), cualquier teoría de la socialización debe dar razón del rechazo de las normas. La propia existencia de normas supone e incluso crea la posibilidad de que no se cumplan (Durkeim 1938).

Crítica de los puntos de vista funcionalistas sobre socialización del profesor.

Wrong (1961), en un análisis crítico muy citado de la orientación funcionalista predominante en aquella época en la bibliografía sociológica, calificaba el hecho de prestar atención particular a la adaptación situacional, descuidando el componente de autonomía individual, como "idea sobresocializada del hombre". La excesiva insistencia en la plasticidad del individuo que critica Wrong (1961) se patentiza con toda claridad en los estudios sobre socialización del profesor citados más arriba. Hay abundantes datos en la bibliografía sobre socialización ocupa-

cional que apoyan la posición de Wrong y que permiten dudar del grado de adecuación de los puntos de vista funcionalistas sobre la socialización de los profesores. Así, por ejemplo, Olsen y Whittaker (1968, pp. 6-7) describen una posición de "determinismo suavizado" que prevalece cada día más en los estudios sobre socialización ocupacional:

"En la socialización profesional, los estudiantes se subordinan a sus profesores en el marco de asignación de roles de la escuela profesional. En cualquier caso, es en los roles de la facultad en los que la institución y la profesión delegan la autoridad y responsabilidad, para motivar, ordenar y sancionar el progreso de los aspirantes a la profesión. No obstante, se puede admitir la existencia de este aspecto de los mecanismos institucionales y, al mismo tiempo, reconocer que los jóvenes que asumen el rol de estudiantes contribuyen a conformar su propio rol y toman parte activa en su propia educación, es decir, que no se comportan como los zombis sumisos de nuestra caricatura".

Son abundantes los datos procedentes de estudios sobre socialización en profesiones médicas que apoyan ese punto de vista y muy pocos los aportados por estudios recientes sobre socialización del profesor. En primer lugar, congruentes con las teorías de Goffman (1959) sobre la importancia del "control de la impresión que se causa" en las interacciones sociales dentro del marco institucional, varios estudios han descubierto que los neófitos controlan activamente la imagen que la facultad tiene su rendimiento y ejecución. A partir de la descripción hecha por Becker et al. (1961) de la "perspectiva académica" característica de los médicos en períodos de formación, han sido cada día más numerosos los datos que evidencian que los estudiantes buscan indicios respecto del tipo de ejecuciones que valorará positivamente la facultad, para emprender después activamente los comportamientos deseados, aún cuando no se asienten en un sistema personal de opiniones. (Davis 1968; Olsen y Whittaker 1968, Bucher y Stelling 1977). Rosow (1965) califica de "camaleonismo" esta situación de adaptación del comportamiento sin que exista un compromiso en el campo de los valores que lo apoye, y argumenta que esa es la condición modal en la socialización de adultos. La cita de Bucher y Stelling (1977, p.9) que se recoge a continuación ilustra este proceso en las interacciones de residentes psiquiátricos y sus supervisores clínicos durante las clases de análisis de casos. "La táctica más corriente era que el residente manifestara la actitud psicológica deseada por el supervisor y que presentara su material de acuerdo con esa actitud. El residente no esperaba sacar de esas reuniones nada positivo pero sí quería satisfacer al supervisor lo suficiente como para minimizar posibles conflictos".

Becker et al. (1961, p. 296) argumenta que la existencia de esta pers-

pectiva académica es un componente inevitable del proceso de socialización profesional.

“Desde el momento en que los miembros de la facultad pueden influir en el destino de los estudiantes, más allá del hecho de que lo que el estudiante aprenda en el centro docente puede afectarle a su vida en cierto modo, desde el momento en que la facultad puede perjudicar a los estudiantes dándoles malas notas o informes insatisfactorios, podemos esperar que los estudiantes reaccionarán intentando, sobre todo, impresionar a la facultad con lo que han aprendido. Los profesores suelen quejarse de ello; pero deben comprender que es una consecuencia probablemente inevitable, aunque no pretendida, de su poder sobre los estudiantes gracias a los exámenes y a la concesión de títulos”.

Está demostrado también en cierto modo que el “enfrentamiento” entre supervisores y estudiantes es parte integrante de las prácticas de enseñanza y que los prácticos definen en cierto grado las situaciones que se dan en sus interacciones de supervisión (Shipman 1967; Sorenson 1967; Gibson 1976; Lacey 1977; Tabachnick et al. 1978). Lacey (1977, p. 93), por ejemplo, describe un ejemplo de lo que considera una estrategia empleada comunmente por los alumnos de prácticas, cuando han de enfrentarse con las exigencias frecuentemente conflictivas de los profesores tutores y de los profesores supervisores.

“El profesor-tutor se mostraba más partidario de los métodos audiovisuales que el supervisor, lo que significaba sencillamente, en términos prácticos, que uno utilizaba los aspectos de estos métodos que mejor se podían aprovechar en clase y discutía la imposibilidad del ejercicio con el supervisor”.

El hecho de que los neófitos participen en este proceso de dar una imagen favorable a los superiores demuestra que el proceso de socialización no es total. Los estudiantes, aunque limitados necesariamente por las fuerzas estructurales sociales, conforman activamente su situación existencial, manifestando con ello que ejercen cierto control sobre el sentido de los esfuerzos de socialización. Es posible que la conformidad del comportamiento que se patentiza en algunos estudios funcionalistas no sea más que un disfraz (Shipman 1967).

Otro factor que permite suponer que el proceso de socialización ocupacional es de índole dialéctica es el descubrimiento de que el modelado de los mentores no es un proceso global sino selectivo en cierto modo. Aunque la mayor parte de la bibliografía sobre la influencia socializadora de los profesores tutores da por sentado que los neófitos toman parte indiscriminada y acrítica en las prácticas modeladas por sus profesores tutores, existen también indicios, tanto en estudios sobre

prácticas (Copeland 1978) como en estudios sobre socialización médica (Bucher y Stelling 1977), de que el modelado es parcial y selectivo. Los estudiantes contribuyen en cierto modo a la formación de sus propias identidades profesionales.

“Los estudiantes señalaron características o rasgos particulares que admiraban e intentaban emular. Seleccionaron actitudes concretas de una serie de individuos diferentes, en lugar de elegir a alguien como modelo global. Se mostraron muy selectivos en cuanto a los rasgos que pretendían imitar, mientras otras características de los modelos disponibles fueron pasadas por alto, consideradas no pertinentes o valoradas negativamente (Bucher y Stelling 1977, pp. 151-152)”.

Dada la capacidad sancionadora que ejercen sobre los prácticos los profesores tutores y otros superiores, puede partirse de la hipótesis de que las evaluaciones y críticas por parte de estos agentes acrecentarán las presiones hacia el modelado y desempeñarán un papel importante en la legitimación de la pretensión de asumir el rol profesional propia del aspirante. No obstante, existen datos que indican que los estudiantes prestan gran importancia a sus autoevaluaciones, y que descartan con frecuencia críticas contrarias a sus apreciaciones personales. Así, por ejemplo, Friebus (1977) descubrió que los alumnos de prácticas se referían frecuentemente a sí mismos como fuente fundamental de legitimación. Las actuaciones de los prácticos son objeto de una evaluación externa continua, pero también los estudiantes evalúan simultáneamente a sus evaluadores. Esas apreciaciones por parte de los estudiantes respecto del carácter de la crítica y de su procedencia influyen frecuentemente en sus reacciones y desempeñan un papel esencial en la formación de sus identidades profesionales.

Según Bucher y Stelling (1977), a medida que los estudiantes van dominando las tareas profesionales va disminuyendo la dependencia de fuentes externas de validación y la autovaloración adquiere importancia creciente. “Aunque los juicios de otros eran importantes para los estudiantes, ninguno resultaba más importante ni se mencionaba con mayor frecuencia que los derivados de su autoexamen” (Bucher y Stelling 1977, p. 166). El carácter tácito de gran parte del conocimiento básico en la docencia (Diamonti 1977) contribuye también, al parecer, a que se produzca una aceptación selectiva de la crítica formal y aumente la importancia de la autovalidación durante las prácticas. La consecuencia inmediata de la existencia de autovalidación en la socialización ocupacional es que los individuos en proceso de formación son capaces de aislarse de la crítica discrepante y, con ello, mantener cierto grado de control sobre el proceso de socialización.

Muy relacionada con la existencia de control en la impresión que se causa, modelado selectivo y autolegitimación en la socialización profe-

sional se encuentra lo que Olsen y Whittaker (1968) denominan estrategia "estudiantil". Según esta perspectiva, los estudiantes controlan activamente el nivel y dirección de sus esfuerzos por aprender, y con frecuencia, emprenden actividades que entran en contradicción con lo que la facultad desea que aprendan. Así, por ejemplo, durante los cursos de clínica que se describen en *Boys in White*, los estudiantes de Medicina dirigen sus esfuerzos hacia aquellas actividades que, a su juicio, iban a dotarles de la experiencia más variada y de la máxima capacidad posible para actuar con independencia. Esto significaba, con frecuencia, evitar o prestar menor interés a aquellas actividades que, aunque exigidas y valoradas por la facultad, no eran consideradas congruentes con los criterios de experiencia y responsabilidad que guiaban a los estudiantes (p. ej., informes de laboratorio). La dedicación de tiempo de estudio exclusivamente a las cuestiones que pensaban que iban a ser objeto de evaluación entraba en conflicto también con los deseos de la facultad (Becker et al., 1961).

Hay datos también relativos a las prácticas de enseñanza que indican que los estudiantes conceden cierta importancia a las actividades que ellos, personalmente, y no necesariamente la facultad, consideran que contribuyen al desarrollo profesional. Así, por ejemplo, el descubrimiento de que los estudiantes para maestros tienden a desarrollar perspectivas utilitaristas de la enseñanza y se centran en gran medida en lo que contribuirá a resolver los problemas inmediatos más que en los aspectos éticos o en las consecuencias a largo plazo de lo que se haga en clase es prueba de que esta perspectiva influye durante la experiencia de prácticas (Iannaccone 1963; Hooper y Johnston 1973; Popkewitz 1977; Tabachnick 1977; Tabachnick et al. 1978). Si bien la falta de oportunidades de influirse recíprocamente reduce probablemente al mínimo el carácter colectivo de la respuesta de los prácticos, se dan quizá casos que demuestran que se produce una respuesta más colectiva en su experiencia docente (p. ej., la nivelación del esfuerzo). Parece como si las reacciones más colectivas del "estudiantado" fueran más operativas cuando los alumnos en prácticas tienen oportunidades de interacción (en seminarios en el propio campus, por ejemplo).

La mayor parte de los análisis del carácter recíproco del proceso de socialización del profesor han centrado su atención hasta ahora en influencias subterráneas no observables probablemente a simple vista. Puede producirse conformidad en el comportamiento aunque se empleen "control en la impresión", modelado selectivo, autovalidación y estrategia "estudiantil". No obstante, hay casos también de resistencia activa y visible durante el proceso de socialización del profesor, es decir, se producen comportamientos manifiestos contrarios a las pautas dominantes y aceptadas. Así, por ejemplo, en todos los estudios mencionados antes sobre la influencia socializadora de personas con capacidad de

evaluación y sobre la estructura burocrática de los centros docentes, se observan casos en que los estudiantes no se adecúan a las pautas dominantes. Pero, en todos esos estudios, los análisis estadísticos examinan tendencias generales e ignoran la importancia de los casos individuales. Los comentarios de Price (1961, p. 474) a propósito de sus hallazgos ilustran perfectamente el carácter de estos estudios:

“Este estudio ha demostrado que, durante el semestre de prácticas, se produjo un cambio considerable en las actitudes de los futuros profesores y que tendieron a variar en el sentido de las actitudes de sus respectivos profesores supervisores. Por otra parte, un análisis detenido de las puntuaciones de actitudes demostró que los resultados no eran totalmente exactos a escala individual”

Los distintos estudios sobre la experiencia docente llevados a cabo desde una perspectiva funcionalista han demostrado que existen influencias no congruentes que contribuyen a minimizar las correlaciones estadísticas que representan las tendencias dominantes (p. ej., Yee 1969). A pesar de todo, dado que estos estudios no tienen muy en cuenta los casos de discrepancia, —consecuencia de sus métodos de análisis estadístico—, es poca la información disponible sobre este proceso de variación. Es innegable que se necesitan estudios que describan los contextos en los que los profesores en formación llegan a adoptar actitudes desviadas, así como las manifestaciones y consecuencias evidentes de esa desviación. No obstante, son varias las excepciones a esta falta de atención al carácter diferenciado de las respuestas de los estudiantes para maestros. Lacey (1977) describe varios ejemplos de superación de las limitaciones de la estructura social por parte de los estudiantes para maestros. En un caso extremo, por ejemplo, éstos cesaron a un tutor universitario, en un seminario, de su puesto de poder formal y eligieron a su propio líder. Aunque son contadas las descripciones concretas de conductas desviadas por parte de estudiantes de profesorado, estos ejemplos concretos muestran que algunos de ellos se oponen abiertamente a las presiones para que se comporten en la forma deseada.

La última observación respecto de las limitaciones de la perspectiva funcionalista de la socialización del profesor se refiere a la hipótesis de que existe una subcultura profesional uniforme en la que son socializados los estudiantes. Como señalábamos más arriba, existen datos empíricos que demuestran que no existe tal situación homogénea. (Iannaccone y Button 1964). Aunque es posible que predominen determinadas ideologías y prácticas, los centros docentes son lugares en que se enfrentan ideologías competidoras. Si bien es cierto que Lortie (1975) no logró descubrir casos de “contraidentificadores”, otros estudios muestran que hay neófitos que llegan a la enseñanza interesados

más en cambiar el sistema que en que éste les cambie a ellos, y que muchos de esos "radicales" perseveran (Anderson 1974; Lacey 1977; Grace 1978). Es manifiestamente inadecuado partir de que existen puntos de vista consensuados respecto del centro docente y de la índole del rol del profesor para describir el carácter conflictivo de la profesión y los cambios que se han producido en la enseñanza. Como señala Anderson (1974, pp. 10-11), "no existe una imagen perfectamente definida del profesor con la que pueda identificarse el aspirante. La enseñanza no cuenta hoy ni mucho menos con la plena aprobación de la opinión pública y las alternativas radicales son objeto de amplio debate en la actualidad".

Para el estudio de la socialización del profesor, esto significa que las opciones por las que puede inclinarse un profesor en formación son siempre varias. Hoy se parte de la base de que la socialización del profesor supone una interacción continua entre opciones y restricciones y que las acciones de los estudiantes para maestros son necesariamente elegidas voluntarias. Un componente necesario en cualquier concepción de la socialización del profesor es la flexibilidad de la institución. La adaptación situacional no es más que una de las partes del proceso. Contra lo que parecen demostrar muchos de los datos disponibles, los alumnos del profesorado no son entidades pasivas totalmente sujetos a las influencias de la institución y de sus representantes. Los estudios funcionalistas han contribuido considerablemente a hacer comprensible el proceso de socialización de los maestros pero constituyen un análisis parcial, en cuanto que no llegan a tener en cuenta debidamente las situaciones de resistencia manifiesta o subterránea a que nos hemos referido en este apartado. Es preciso ampliar el modelo funcionalista, para poder tomar en consideración la autonomía del individuo.

Una perspectiva dialéctica de la socialización del profesor

Son varios los intentos emprendidos hasta ahora para desarrollar modelos de socialización ocupacional que tengan en cuenta la continua interacción entre individuos e instituciones. Modelos de este tipo se han aplicado tanto para estudiar la socialización de los médicos (Bucher y Stelling 1977) como para analizar la socialización de los profesores maestros (Doyle 1977; Lacey 1977). En el análisis presente, emplearemos parte del sistema de clasificación desarrollado por Lacey (1977) respecto de la socialización de estudiantes para profesores, con el fin de dar una nueva dimensión a la perspectiva funcionalista.

Lacey (1977) desarrolla el concepto de *estrategia social* —conjunto coordinado de sistemas acción-idea—, para analizar las respuestas conscientes y diferenciadas de los estudiantes de profesorado a las limitaciones biográficas y a la estructura social. Según este enfoque, los futuros

profesores pueden, en principio, optar por tres tipos de respuestas, cuando se ven frente a problemas planteados por la experiencia de prácticas, a saber: 1) sumisión estratégica; 2) adaptación internalizada, y 3) redefinición estratégica.

El concepto de adaptación situacional de Becker (1964) abarca tanto la sumisión estratégica como la adaptación internalizada. En el caso de la sumisión estratégica, el individuo se pliega externamente a las exigencias de la situación, pero mantiene ciertas reservas al hacerlo. Esta estrategia es similar al "camaleonismo" descrito por Rosow (1965) y está estrechamente relacionada con los ejemplos de control de la impresión que se causa y enfrentamiento citados más arriba. Se trata primordialmente de una respuesta utilitaria ante las presiones del medio y es potencialmente fuente de inestabilidad para la institución. Por el contrario, cuando recurre a la adaptación internalizada, el individuo cede ante las presiones de la situación, pero creyendo que contribuyen a obtener los mejores resultados. En ambos casos se registra conformidad del comportamiento, pero sólo en el caso de la adaptación internalizada subyace un compromiso de valor. La conformidad de valores y el comportamiento no tienen por qué coincidir en absoluto.

Lacey (1977) desarrolla después el concepto de redefinición estratégica, y describe los casos manifiestos de desviación a los que nos hemos referido antes. Se da redefinición estratégica cuando el futuro profesor intenta activamente cambiar la jerarquía de los comportamientos aceptables dentro de una institución. Este tipo de respuestas son las que aportan un componente más activo y creativo al modelo de socialización del profesor. Si bien parece que Lacey (1977) reserva este concepto sólo para los intentos de redefinición que acaban teniendo éxito, personalmente pensamos que sería más útil ampliar el ámbito de la redefinición estratégica de tal modo que comprendiera también los intentos no logrados; pues, de ese modo, el modelo puede abarcar todos los casos de desviación manifiesta. Es evidente que no se puede determinar cual de estos dos tipos de redefinición estratégica ha tenido lugar mientras no se haya completado el proceso. Además, cada una de las variantes de redefinición estratégica puede dar lugar a resultados diferentes. Así, por ejemplo, si un individuo fracasa en un intento de cambio, puede bien abandonar la institución o bien optar por una de las estrategias de adaptación situacional. Por otra parte, si el intento tiene éxito, la conducta correspondiente pasará a formar parte de las respuestas aceptables dentro de la institución.

Cada uno de estas tres variantes de estrategia social es interpretable únicamente dentro del contexto de situaciones concretas y, por ello, no es necesario que las respuestas del profesor en formación en distintas situaciones sean congruentes. Puede suceder que éste recurra a estrategias diferentes, según sea su valoración de las limitaciones que impli-

ca una situación en un momento concreto. Lo importante, en lo que respecta a la utilización de la noción de estrategia social, es que ahora el individuo puede elegir en cierto modo su relación con la situación social y que tiene libertad para manipular esa situación, aunque ésta le limite al mismo tiempo a él.

Este proceso de elección de una estrategia social determinada es posible mediante el diálogo interno, proceso que describe con notable elocuencia Olsen y Whittaker (1968) y que es confirmado en parte por los postulados básicos de la teoría interaccionista simbólica (Blumer 1969). Según esta teoría, el individuo desarrolla un proceso continuado de interpretación de los acontecimientos y de elaboración de significados de esos acontecimientos, para seleccionar después una actividad basada parcialmente en esas interpretaciones y significados.

Otro componente del modelo dialéctico que es preciso comentar es la relación entre biografía y estrategia social. Lacey (1977, p 70) reconoce la importancia de esta relación: "Es importante", dice "relacionar el concepto de cultura latente con el concepto de estrategia social. La cultura latente proporciona la base y, al mismo tiempo, marca los límites de las estrategias que puede adoptar un individuo en una situación determinada".

Las obras de Lortie (1974) y Wright y Tuska (1968) han demostrado convincentemente que los factores biográficos desempeñan un papel importante en la elección de estrategias sociales. Además, Lacy (1977) muestra cómo la elección de un modelo académico por parte de un estudiante de profesorado influye en su elección posterior de estrategias sociales durante el período de prácticas. Es evidente que las posibilidades de la elección de estrategias no son ilimitadas; pero el actor individual, aunque restringido por factores biográficos y situacionales, desempeña un papel activo en su desarrollo profesional. Una fuente importante de información sobre la socialización de los profesores serían estudios capaces de relacionar la elección de una estrategia social concreta en contextos específicos con la influencia de los factores biográficos.

Pensamos que el modelo explicado aquí añade una dimensión importante al análisis de la socialización del profesor, pero pretendemos que describa plenamente el proceso. Este modelo es apropiado en lo fundamental para estudios de los microsistemas de socialización del profesor. Como señala acertadamente Brofenbrenner (1976), todos los estudios de medios ecológicos deben constar de varios estratos de análisis. Brofenbrenner (1976, pp. 7-8), echando mano de la obra de Brim (1975), describe cuatro niveles de análisis que deben formar parte de cualquier descripción de la influencia social para que sea completa. Son los siguientes:

1. *El microsistema*: medio inmediato en el que los ocupantes asumen roles particulares durante períodos determinados (p. ej., la clase);

2. *El mesosistema*: las interrelaciones entre los principales medios en los que un ocupante asume un rol (p. ej., la escuela y la universidad);

3. *El exosistema*: las estructuras sociales concretas, formales e informales, que encuadran o inciden en el meso-sistema (p. ej., el Ministerio de Educación);

4. *El macrosistema*: las instituciones superiores de una cultura, de la que los micro-, meso- y exo-sistemas son manifestaciones concretas (p. ej., la economía).

Es claro que la socialización de los profesores es influenciada por factores exteriores a los ambientes inmediatos de la escuela y de las clases universitarias. Waller (1932), Greer (1968) y Lortie (1975), por ejemplo, han demostrado claramente cómo influye la estructura de la profesión (a saber, los métodos de selección, las estructuras de recompensa, el estatus dentro de la comunidad) en la socialización del profesorado. Aunque son pocos los intentos realizados hasta ahora para elaborar modelos multifacéticos de socialización ocupacional (p. ej., Bucher y Stelling, 1947), ninguno de esos modelos ha encuadrado todos los niveles mencionados por Bronfenbrenner (1976). Si bien la ampliación del modelo dialéctico de socialización del profesor de modo que abarque las relaciones intersistemas es algo que supera el alcance de este trabajo, diremos que para ser adecuada, cualquier descripción de la socialización del profesor debe prestar cierta atención a estos factores. Es evidente que hay razones por las que determinadas ideologías dominan e incluso se materializan en medios sociales determinados. Pero cómo y por qué llega la realidad a conformarse de un modo determinado es un campo de la investigación sobre la socialización del profesor importante y descuidado hasta ahora, que exige que el análisis sobrepase el nivel de los microsistemas.

Consecuencias de la perspectiva dialéctica de la socialización del profesor

Consecuencias para los formadores de profesores

La elaboración de un modelo dialéctico de socialización del profesor más amplio y más dialéctico tiene importantes consecuencias para los formadores de profesorado y para los trabajos futuros de investigación. Hablaremos de algunas de ellas a continuación. En primer lugar, si se admite que los futuros profesores participan activamente en el control de su socialización profesional, aunque sea solo en grado limitado, se convierte en problemática la hipótesis implícita en numerosos programas de formación de profesorado de que las prácticas y la ejecución de

actividades planificadas llevará en general a los resultados deseados. Como señalan Tabachnick et al. (1978, pp. 39-40) respecto de las prácticas de enseñanza:

“No hay justificación alguna para la ingenua idea de que la experiencia práctica en la escuela tiene que ser útil para iniciar a los estudiantes en un amplio número de capacidades docentes. Tampoco puede darse por sentado que el tiempo pasado en las clases servirá para que los estudiantes entiendan las relaciones entre lo que hacen los profesores y los objetivos y consecuencias de la enseñanza... Las propuestas que quieren “resolver” los problemas de la formación de profesores programando que los estudiantes pasen más tiempo en las clases prácticas se basan en la hipótesis manifiestamente insostenible de que cuanto más tiempo se emplee en ello tanto mejores serán automáticamente los maestros resultantes”.

No todos los efectos de las prácticas docentes son benéficos, como podrían hacernos creer numerosos testimonios y la mayor atención que se presta cada día a las experiencias sobre el terreno; pero esa experiencia no es tampoco un proceso de adaptación de personal nuevo a pautas viejas, como muchos críticos desean que creamos.

La experiencia de prácticas y otras actividades planificadas en el marco de la formación de profesores conllevan inevitablemente conjuntos muy complejos de consecuencias, tanto positivas como negativas, desde el punto de vista de la institución. (7) Como señalan Becker et al. (1961), los estudiantes no se limitan a convertirse en lo que la institución socializadora quiere que se conviertan. El mero hecho de exponer a los neófitos a una serie de actividades bien planificadas y congruentes puede dar lugar con frecuencia a que apliquen abiertamente o de forma encubierta estrategias no deseables. La particular atención prestada recientemente a la aplicación de teorías de sistemas de gestión en la planificación de programas de formación de profesores (p. ej., Hoswan 1971) es un medio inadecuado para lograr que los estudiantes desarrollen las características deseadas. Por otra parte, el tipo de enfoque tentativo para planificar las experiencias de formación de profesorado aplicado por Combs et al. (1975) reconoce el carácter recíproco del proceso de socialización de los profesores y puede valorar el papel del individuo en la formación de su propia identidad profesional.

En segundo lugar, apoyándose en los estudios sobre la influencia del profesor tutor, se está extendiendo una tendencia a proponer que éstos reciban una formación más profunda en lo relativo a la aplicación de tecnologías complejas para el análisis clínico de la enseñanza (p. ej.,

7. Zeichner (1978) ofrece un análisis de los resultados contradictorios obtenidos en estudios relacionados con la experiencia de prácticas de enseñanza.

Copeland y Boyan 1975). No obstante, cuando se acepta el carácter recíproco del proceso de socialización, resulta cuestionable si la utilización de esas nuevas tecnologías, sin introducir los cambios correspondientes en las estructuras de roles y en las relaciones formales de poder, puede cambiar algo más que la estructura superficial de las relaciones de supervisión. Aunque los profesores tutores pueden adquirir destrezas más complejas en el análisis de la enseñanza y de la comunicación, la realidad es que siempre se verán sujetos a las presiones contrapuestas de la cultura estudiantil y se encontrarán con individuos capaces de aislarse de las críticas no deseadas. A pesar de los amplios poderes formales de los roles de profesor tutor y supervisor, seguirá siendo el alumno en prácticas quien rija en gran medida las actividades de supervisión. Podría pensarse que un objetivo deseable para los educadores de profesores sería reducir al mínimo posible el comportamiento ritualizado que tiene lugar en las relaciones de supervisión, con el fin de aumentar las posibilidades de que se produzcan cambios significativos y duraderos. Pero resulta muy difícil imaginar que se puede ayudar a un estudiante en los obstáculos que supone la socialización profesional si el neófito, por temor, no permite que los supervisores accedan a su mundo interior. Las relaciones de poder formal que se dan de hecho en el período de prácticas minimizan, al parecer, las posibilidades de que tales relaciones de supervisión sean auténticas (Tabachnick et al. 1978). Son esperanzadoras, en este sentido, las propuestas para que se mejoren los aspectos interpersonales del proceso de supervisión y que postulan también en las relaciones concretas de poder para lograr mayor colaboración (p. ej., Blumberg 1974).

Otra consecuencia práctica del planteamiento dialéctico de la socialización del profesor se refiere a lo que pueden hacer los formadores de profesorado para sensibilizar a sus alumnos respecto de las numerosas opciones asequibles durante su proceso de educación formal. Tabachnik et al. (1978) concluyen que las acciones de los estudiantes para profesor se ven restringidas frecuentemente por factores internos inexistentes en la estructura social concreta. Así, por ejemplo, los estudiantes justificaban con frecuencia acciones esencialmente mecánicas llevadas a cabo en las clases citando normas y regulaciones inexistentes en realidad. Este descubrimiento coincide con la afirmación de Katz (1974) de que muchos de los individuos en proceso de formación tienden a aceptar los comportamientos prácticos que observan como los límites superiores y externos de lo que puede hacerse en la experiencia docente (excesivo realismo). Los formadores de profesores deberían aumentar al máximo posible las oportunidades de eliminar esas falsas barreras y de crear lo que Katz (1974, p. 59) denomina "equilibrio entre realismo y apertura adecuada al ámbito de lo posible". Al intentar lograr ese equilibrio, los formadores de profesores deberían describir con exactitud la

índole conflictiva de la profesión, de tal modo que los estudiantes puedan optar por estrategias sociales basadas en la mayor información posible. Si bien puede suceder que los futuros profesores fracasen con frecuencia en sus intentos de redefinir situaciones, debe pretenderse, como mínimo, que sean conscientes de que existen definiciones contrapuestas. No saber que la enseñanza está plagada de contradicciones no sirve para otra cosa que para perpetuar el status quo. "Los maestros mal equipados desde el punto de vista educativo y profesional para analizar valores alternativos pueden reaccionar en último término con respuestas tan firmes que no dejen margen para el diálogo" (Grace 1971, p. 117).

Consecuencias para las investigaciones futuras sobre socialización del profesor

Gracias al planteamiento dialéctico de la socialización de los profesores ha quedado claro que muchos de los factores importantes de esa socialización tienen sus cimientos en las continuas interacciones humanas que se producen en el mismo proceso. Como concluyeron Olsen y Whitaker (1968, pp 296-297) en su estudio sobre la socialización en la profesión de enfermeros.

"La socialización profesional no se producía ni en el consejo superior de planificadores del currículum, ni debido a las calificaciones de instructores más sofisticados y comprensivos, ni tampoco en los atracones de estudiar la última noche para los exámenes. Esta tenía lugar entremezclada en el mundo cotidiano, frecuentemente trivial, a veces monótono y a menudo carente de interés".

Esto significa que, para que las investigaciones sobre socialización del profesorado logren iluminar la clave del proceso, han de ser capaces de captar en cierta medida la realidad existencial que implica el proceso de convertirse en maestro. Los diseños de investigación que se centran exclusivamente en la socialización del profesor según categorías predefinidas resultan demasiado inflexibles para poner de manifiesto los aspectos del proceso que emergen cuando la investigación ha empezado ya y están condenados a ser incompletos. Los métodos de observación participante (p. ej., Bogdan 1972) parecen especialmente adecuados para captar tanto el mundo interior como el externo de un profesor en formación, especialmente si se combinan con las metodologías científicas más tradicionales.

Se necesitan hoy muchos y variados estudios sobre socialización de los profesores en la línea de algunos de los análisis más dialécticos de la inducción a las profesiones médicas. Especialmente útiles resultarían estudios que sigan al neófito desde que inicia su educación formal hasta que entra en el campo de la práctica profesional; pero son pocos los

análisis longitudinales de este tipo realizados hasta ahora en el campo de la enseñanza. La tarea de los investigadores de la socialización del profesor se asemeja a la descrita por Davis (1968, p. 251) al referirse a las investigaciones sobre socialización ocupacional en general:

“Conviene seguir el camino marcado por Hughes y generar modelos de socialización profesional más fieles a esta idea de que los actores humanos son pensantes, sensibles, capaces de responder y de calcular, que van abriéndose paso a través de las ambigüedades que plantea la confluencia de su pasado y del futuro que se imaginan; modelos, en otras palabras, que, por su riqueza y complejidad sociológica, trasciendan el predominante en la actualidad, a saber, el de que son receptáculos abiertos y neutrales en los que miembros expertos y conscientes de la profesión van colocando destrezas, actitudes y valores aprobados”.

Esperamos que este trabajo contribuya en cierto modo al desarrollo de modelos de socialización del profesor de ese tipo; es mucho e incitante el trabajo aún sin realizar.

REFERENCIAS

- ANDERSON, D. S. *The Development of Student-Teachers: A Comparative Study of Professional Socialization*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 1974.
- APPLE, M. "What Correspondence Theories of the Hidden Curriculum Miss." *The Review of Education*, in press.
- BECKER, H. "Personal Change in Adult Life." *Sociometry* 27 (1964): 40-53.
- BECKER, H.; GREER, B.; HUGHES, E.; AND STRAUSS, A. *Boys in White*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- BELL, R. "A Reinterpretation of the Direction of Effects in Studies of Socialization." *Psychological Review* 75 (1968): 81-95.
- BERGER, P.; AND LUCKMANN, T. *The Social Construction of Reality*. Garden City, N. Y.: Doubleday, 1967. (trad. cast. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979)
- BLUMBERG, A. *Supervisors and Teachers: A private Cold War*. Berkeley: Mc Cutcheon, 1974.
- BLUMER, H. *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1969. (trad. cast. *El interaccionismo simbólico*. Barcelona. Hora, 1982)
- BOGDAN, R. *Participant Observation in Organizational Settings*. Syracuse, N. Y.: Syracuse University Press, 1972.
- BOSCHEE, F.; PRESCOTT, D., AND HEIN, D. "Do Cooperating Teachers Influence the Educational Philosophy of Student Teachers?" *Journal of Teacher Education* 29 (1978): 57-61.

- BRIM, O. "Socialization Through the Life Cycle." In *Socialization After Childhood: Two Essays*, edited by O. Brim and S. Wheeler. New York: Wiley, 1966.
- BRIM, O. "Macro-Structural Influences on Childhood Development and the Need of Childhood Social Indicators." *American Journal of Orthopsychiatry* 45 (1975): 516-524.
- BRONFENBRENNER, U. "A Theoretical Perspective for Research on Human Development." In *Childhood and Socialization*, edited by H. P. Dreyfus. New York: Macmillan, 1973.
- BRONFENBRENNER, U. "The Experimental Ecology of Education." *Educational Researcher* 5 (1976): 5-15.
- BUCHER, R.; AND STELLING, J. *Becoming Professional*. Beverly Hills: Sage, 1977.
- COMS, A.; BLUME, R.; NEWMAN, A.; AND WASS, H. *The Professional Education of Teachers*. Boston: Allyn & Bacon, 1974.
- COPELAND, W. "Processes Mediating the Relationship between Cooperating Teacher Behaviour and Student-Teacher Classroom Performance." *Journal of Educational Psychology* 70 (1978): 95-100.
- COPELAND, W.; AND BOYAN, N. "Training in Instructional Supervision: Improving the Influence of the Cooperating Teacher." In *Developing Supervisory Practice*, edited by R. Heidelbach. Washington, D. C.: Association of Teacher Educators, 1975.
- COULTER, F.; AND TAFT, R. "The Professional Socialization of School Teachers as Social Assimilation." *Human Relations* 26 (1973): 681-693.
- DAVIS, F. "Professional Socialization as Subjective Experience." In *Institutions and the Person*, edited by H. Becker et al. Chicago: Aldine, 1968.
- DIAMONTI, M. "Student Teacher Supervision: A Reappraisal." *The Educational Forum* 41 (1977): 477-486.
- DOYLE, W. "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 51-55.
- DREITZEL, H. P., ed. *Childhood and Socialization*. New York: Macmillan, 1973.
- DURKHEIM, E. *The Rules of Sociological Method*. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
- EDGAR, D.; AND WARREN, R. "Power and Autonomy in Teacher Socialization." *Sociology of Education* 42 (1969): 386-399.
- FIEDLER, M. "Bidirectionality of Influence in Classroom Interaction." *Journal of Education Psychology* 67 (1975): 735-744.
- FRIEBUS, R. "Agents of Socialization in Student Teaching." *Journal of Educational Research* 70 (1977): 263-268.
- FULLER, F.; AND BOWN, O. "Becoming a Teacher." In *Teacher Education*. The seventy-fourth yearbook for the National Society for the Study of Education, edited by K. Ryan. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- GIBSON, R. "The Effects of School Practice: The Development of Student Perspectives." *British Journal of Teacher Education* 2 (1976): 241-250.
- GOFFMAN, I. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N. Y.: Anchor, 1959. (trad. cast. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1981)
- GRACE, G. *Role Conflict and the Teacher*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- GRACE, G. *Teachers, Ideology, and Control*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

- GREER, B. "Occupational Commitment and Teaching Profession." *School Review* 74 (1966): 31-47.
- HALLER, E. "Pupil Influences in Teacher Socialization: A Socio-Linguistic Study." *Sociology of Education* 40 (1967): 316-333.
- HELSEL, A.; AND KRCHNIAK, S. "Socialization in a Heteronomous Profession: Public School Teaching." *Journal of Educational Research* 66 (1972): 89-93.
- HOOPER, D.; AND JOHNSTON, T. "Teaching Practice: Training or Social Control? *Education for Teaching* 92 (1973): 25-30.
- HOROWITZ, M. "Student-Teaching Experiences and The Attitudes of Student Teachers." *Journal of Teacher Education* 19 (1968): 317-323.
- HOWSAM, R. "Teacher Education and Systems" In *Systems and Modeling: Self-Renewal Approches to Teacher Education*. Washington, D. C.: A.A.C.T.E., 1971.
- HOY, W. "Organizational Socialization: The Student Teacher and Pupil Control Ideology." *Journal of Educational Research* 61 (1967): 153-155.
- HOY, W. "The Influence of Experience on the Beginning Teacher." *School Review* 76 (1968): 312-323.
- HOY, W. "Pupil Control Ideology and Organizational Socialization: A Further Examination of the Influence of Experience on the Beginning Teacher." *School Review* 77 (1969): 257-265.
- HOY, W.; AND REES, R. "The Bureaucratic Socialization of Student Teachers." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 23-26.
- IANNACOONE, L. "Student Teaching: A Transitorial Stage in the Making of a Teacher." *Theory into Practice* 2 (1963): 73-80.
- IANNACOONE, L.; AND BUTTON, W. *Functions of Student Teaching: Attitude Formation and Initiation in Elementary Student Teaching*. Washington, D. C.: U.S.O.E. Cooperative Research Project No. 1026, July, 1964.
- JERSEN, P. "What is Your E. P.: A Test Which Identifies Your Educational Philosophy." *Clearing House* 46 (1972): 274-278.
- KARMOS, A.; AND JACKO, C. "The Role of Significant Others during the Student Teaching Experience." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 51-55.
- KATZ, L. "Issues and Problems in Teacher Education." In *Teacher Education: Of the Teacher, by the Teacher, for the Child*, edited by B. Spodek. Washington D. C.; National Association for the Education of Young Children, 1974.
- KEDDIE, N. "Classroom Knowledge." In *Knowledge and Control*, edited by M. F. D. Young. London: Collier-Macmillan, 1971.
- LACEY, C. *The Socialization of Teachers*. London: Methuen, 1977.
- LORTIE, D. "Laymen to Lawman: Law School, Careers, and Professional Socialization." *Harvard Educational Review* 29 (1959) 363-367.
- LORTIE, D. "Teacher Socialization: The Robinson Crusoe Model." In *The Real World of the Beginning Teacher*. Report of the nineteenth annual TEPS conference. Washington, D. C.: N. E. A., 1966.
- LORTIE, D. "Observations on Teaching as Work." In *The Second Handbook of Research on Teaching*, edited by R. Travers. Chicago: Rand McNally, 1973.
- LORTIE, D. *School Teacher*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MADDOX, H. "A Descriptive Study of Teaching Practice." *Educational Review* 20 (1968): 177-190.
- McAULAY, J. "How Much Influence has a Cooperating Teacher?" *Journal of Teacher Education* 11 (1960): 79-83.

- MERTON, R.; READER, G.; AND KENDALL, P. *The Student Physician*. Cambridge: Harvard University Press, 1957.
- MILSS, C. W. "Methodological Consequences of the Sociology of Knowledge." In *Power Politics and People: The Collected Essays of C. W. Mills*, edited by I. Horowitz. New York: Ballantine, 1963.
- MORRIS, J. "The Effects of the University Supervisor on the Performance and Adjustment of Student Teachers." *Journal of Educational Research* 67 (1974): 358-362.
- OLSEN, V.; AND WHITTAKER, E. *The Silent Dialogue*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- POPKEWITZ, T. *Teacher Education as a Process of Socialization: The Social Distribution of Knowledge*. Madison, WI: U. S. O. E./Teacher Corps, Technical Report No. 17, 1976.
- POPKEWITZ, T. "Teacher Education as a Problem of Ideology." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April, 1977.
- PRICE, R. "The Influence of Supervising Teachers." *Journal of Teacher Education* 12 (1961): 471-475.
- PRUITT, K., AND LEE, J. "Hidden Handcuffs in Teacher Education." *Journal of Teacher Education* 29 (1978): 69-72.
- ROBERTS, R.; AND BLANKENSHIP, J. "The Relationship Between the Change in Pupil Control Ideology of Student Teachers and Student Teachers Perception of the Cooperating Teachers Pupil Control Ideology." *Journal of Research in Science Teaching* 7 (1970): 315-320.
- ROSENFELD, V. "Possible Influences of Student Teachers on their Cooperating Teachers." *Journal of Teacher Education* 20 (1969): 40-43.
- ROSOW, I. "Forms and Functions of Adult Socialization." *Social Forces* 44 (1965): 35-45.
- SALZILLO, F.; AND VAN FLEET, A. "Student Teaching and Teacher Education: A sociological Model for Change." *Journal of Teacher Education* 28 (1977): 27-31.
- SCOTT, W.; AND BRINKLEY, S. "Attitude Changes in Student Teachers and the Validity of the MTAI." *Journal of Educational Psychology* 51 (1960): 76-81.
- SEPERSON, M.; AND JOYCE, B. "Teaching Styles of Student Teachers as Related to Those of Their Cooperating Teachers." *Educational Leadership* 31 (1973): 146-151.
- SHIPMAN, M. "Theory and Practice in the Education of Teachers." *Educational Research* 9 (1967): 208-212.
- SORENSEN, G. "What is Learned in Practice Teaching?" In *Teacher Education: Trends, Issues, Innovations*, edited by L. Horton and P. Horton. Danville, Ill.: Interstate, 1974.
- STEPHENS, J. *The Processes of Schooling*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1967.
- STRATEMEYER, F.; AND LINDSAY, M. *Working with Student Teachers*. Teachers College Press, 1958.
- TABACHNICK, B. R. "Intern-Teacher Roles: Illusion, Desillusion, and Reality." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, April, 1977.
- TABACHNICK, B. R.; POPKEWITZ, T.; AND ZEICHNER, K. "Teacher Education and the Professional Perspectives of Student Teachers." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, March, 1978.

- WALLER, W. *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley, 1932.
- WILLIS, P. *Learning to Labour*. Westmead, England: Saxon House, 1977.
- WILLOWER, D. "The Teacher Subculture and Rites of Passage." *Urban Education* 4 (1969): 105-114.
- WRIGHT, B.; AND TUSKA, S. "From Dream to Life in the Psychology of Becoming a Teacher." *School Review* 76 (1968): 253-293.
- WRONG, D. "The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology." *American Sociological Review* 26 (1961): 183-193.
- VAN GENNEP, A. *Rites of Passage*. London: Routledge & Paul, 1960.
- YEE, A. "Source and Direction of Causal Influence in Teacher-Pupil Relationships." *Journal of Educational Psychology* 59 (1968): 275-282.
- YEE, A. "Do Cooperating Teachers Influence the Attitudes of Student Teachers?" *Journal of Educational Psychology* 60 (1969): 327-332.
- ZEICHNER, K. "The Student Teaching Experience: A Methodological Critique of the Research." A paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Las Vegas, February, 1978.
- ZEVIN, J. "In the Cooperating Teachers Image: Convergence of Social Studies Student Teachers Behaviour Patterns with Cooperatin Teachers' Behaviopr Patterns." A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April, 1974.