



LA SOCIALIZACIÓN ANTICIPADA EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO Y EDUCACIÓN SOCIAL

GLORIA DE LA FUENTE(*)
MARÍA EDUVIGIS SÁNCHEZ MARTÍN(*)

RESUMEN. El artículo aborda la socialización para la profesión que lleva a cabo la Universidad, basado en una investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense. A partir del concepto de «socialización anticipada» de Merton, se trabaja con tres hipótesis sobre los factores sociales que condicionan este proceso: el grado de definición de la profesión, el estatus y movilidad social que puede adquirirse a través de ella y las expectativas laborales que ofrece. Hemos analizado estas variables y el proceso de socialización en los estudiantes de Magisterio y Educación Social, que van a ser los futuros educadores, mediante una encuesta y la observación directa.

La principal conclusión es que se produce una socialización, para la profesión, no funcional, es decir, poco eficaz en el aprovechamiento de los recursos que la Universidad ofrece y en la preparación de los estudiantes para la inserción en el mercado laboral, los cuales adoptan una actitud puramente instrumental con un rechazo parcial a la institución.

INTRODUCCIÓN¹

El trabajo que presentamos aquí tiene su origen en nuestra preocupación, como docentes, por el conocimiento de las características de nuestro alumnado, la formación que adquieren en la universidad y sus posibles salidas profesionales. Hemos elaborado una investigación que permite aproximarnos a esta realidad y para ello

hemos desarrollado una estrategia y una metodología determinada que explicaremos más adelante. No podemos negar, sin embargo, que nuestra experiencia como profesoras de los dos colectivos analizados, no solo ha incidido en la forma de plantear la investigación, sino que también influye en la manera de analizar la información que hemos obtenido. Hay datos que surgen de la investigación y que

(*) Universidad Complutense de Madrid.

(1) Agradecemos a Julio Carabaña la ayuda prestada en el proceso de elaboración de esta investigación, así como los comentarios realizados a este artículo. En última instancia, la responsabilidad de lo expuesto aquí es exclusivamente de las autoras.

adquieren más claridad a la luz de nuestras experiencias diarias en el aula, aunque desde el punto de vista científico serán necesarias más comprobaciones.

Podemos decir, por tanto, que en este trabajo se yuxtaponen dos motivaciones y dos finalidades, una más específicamente científica, otra más profesional y académica. En primer lugar abordamos un tema relativamente inédito en la sociología de la educación, como son los procesos internos en el aula universitaria, a partir de un concepto clásico en sociología, como es la socialización anticipada, que en su día elaborara Merton (Merton, 1968). En segundo lugar, nos mueve el interés por reflexionar sobre la calidad de la enseñanza universitaria, concretamente acerca de uno de los aspectos que se consideran centrales en el proceso actual de evaluación institucional de las universidades españolas, como es el aprendizaje de los estudiantes (Mora, 1998). En este sentido, nos gustaría que este trabajo hiciera reflexionar sobre la preparación profesional que proporciona la universidad, sobre la imagen que los estudiantes tienen de la universidad y de sus profesores y de como todo ello puede influir en su aprendizaje. De acuerdo con estos objetivos, hemos pensado que no podíamos limitarnos única y exclusivamente a exponer los resultados teóricos de la investigación y hemos dedicado un último apartado a formular algunas propuestas sobre problemas que se perciben, a partir de los datos que hemos obtenido, y que afectan a la preparación y al aprovechamiento de las enseñanzas que la universidad ofrece a los estudiantes.

Para todo ello, nos basamos en los resultados de una investigación en curso sobre la formación e inserción laboral del alumnado de las diplomaturas de Educa-

ción Social y de Magisterio, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Se trata de una investigación longitudinal cuya primera fase realizada en el curso 1994/95, se centró en el análisis de las características socioculturales y las expectativas de estos dos grupos de estudiantes en el momento de su entrada en la universidad. Sus resultados se han dado a conocer (De la Fuente y Sánchez Martín, 1997) y nos hemos apoyado en ellos para continuar en una segunda fase, realizada en el curso 1996-97, que dedicamos al estudio del proceso de socialización llevado a cabo durante los tres años que estos jóvenes han permanecido en la facultad. En este proceso de socialización hemos hecho especial hincapié en el concepto de la socialización anticipada, para la profesión que van a desempeñar, y la motivación y expectativas que tienen ante su futuro empleo².

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El seguimiento longitudinal de los dos colectivos se ha llevado a cabo mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. La encuesta ha sido el principal instrumento de recogida de información, una encuesta mixta –de opinión y situación– aplicada en dos tiempos separados –al comienzo de los estudios y a la terminación de los mismos. La encuesta de esta segunda fase, cuyos resultados presentamos aquí, consta de varios bloques de preguntas en torno a cuatro temas:

- Expectativas respecto a la universidad.
- Valoración de la formación recibida y en particular, del plan de estudios.

(2) La investigación se completa con una tercera fase en la que nos encontramos actualmente y en la que analizaremos el proceso de inserción laboral de estos jóvenes.

- La imagen de la profesión que van a desempeñar.
- Expectativas de trabajo.

En lo que se refiere a la imagen de la profesión, nos hemos basado en los discursos profesionales existentes, uno más consolidado (el de Magisterio), otro más incipiente (Educación Social), y hemos querido saber si dicha imagen ha sido formada en la universidad, observando a sus futuros colegas o por otros medios. En lo que se refiere a los tres temas restantes, hemos elaborado las preguntas tomando como referencia otras encuestas realizadas a estudiantes universitarios³. La técnica de la encuesta se ha completado con la observación directa (debates en clase con todos los grupos).

La muestra de estudiantes a la que se ha aplicado la encuesta ha sido la misma que se había tomado para la primera parte de la investigación, es decir, todos los alumnos de Educación Social pertenecientes al curso elegido y un grupo de Magisterio de cada una de las especialidades siguientes: educación infantil, primaria, educación especial, audición y lenguaje y educación física. Se ha producido una ligera mortandad, considerada lógica en este tipo de seguimientos, donde se advierte el factor de abandonos de estudios, además de otros problemas intrínsecos. El total de estudiantes encuestados, en esta segunda fase, ha sido de 208.

SOBRE LA SOCIALIZACIÓN ANTICIPADA Y EL APRENDIZAJE DE UNA PROFESIÓN EN LA UNIVERSIDAD

En general, el término «socialización anticipada» designa el proceso por el que el in-

dividuo adopta los valores del grupo al que aspira, al que todavía no pertenece. Esta adaptación anticipada parece facilitar su acceso a dicho grupo y su integración, una vez que se ha llegado a formar parte de él. Este concepto está asociado al concepto de *grupo de referencia*, grupo que constituye una referencia normativa y un marco de comparación y distinción de la persona, respecto al resto del colectivo social. El proceso de socialización anticipada es el resultado de la educación y adiestramiento formal, pero Merton enfatiza, en ella, la importancia de lo que hoy llamaríamos *curriculum oculto*, es decir una preparación *implícita, inconsciente e informal* (Merton, 1968, p. 345).

Aplicado a nuestro estudio, podríamos decir que la figura de una futura profesión es para los estudiantes un *grupo de referencia* al que quieren pertenecer y que les puede proporcionar una identidad social. Se espera que sea durante el período de formación en la universidad, cuando se produzca ese proceso de socialización anticipada y, por tanto, cuando adquieran los conocimientos, las habilidades y valores básicos de dicho grupo, no sólo a través de las enseñanzas que reciban, sino también, a través de la relación con el profesorado y con otros estudiantes, así como a través de su contacto con el mundo profesional en las prácticas. Si la universidad prepara para la profesión y facilita su acceso a ella, es previsible que haya una identificación y conformidad con la institución como tal, en otras palabras, que se constituya como su grupo de pertenencia. Pero si estas funciones no están claras —por diferentes razones que analizaremos después— puede surgir una falta de confianza, incluso un rechazo, más o menos abierto,

(3) Las encuestas tomadas como referencia han sido, en primer lugar, la realizada por Blas Areitio, en la Facultad de Psicología, para el estudio citado en la bibliografía, una encuesta aplicada a los titulados de la Universidad de Alcalá de Henares, por del Río y Wiedmaier y la utilizada en una investigación entre los estudiantes de la Politécnica y de la Autónoma de Madrid, por de la Torre y López Quero.

hacia la institución. Si esto ocurre, los estudiantes pueden sentir que no forman parte de la comunidad universitaria y no sólo adoptar una actitud instrumental, sino ver, incluso, en la universidad, un grupo de referencia negativo. Frente a un grupo de referencia negativo, el individuo no sólo tiende a no aceptar sus normas, sino a contraponer otras alternativas. Por ello «ciertas actitudes, valores, y conocimientos que son personal y socialmente funcionales pueden ser rechazados sólo porque están identificados con un grupo de referencia negativo» (Merton, 1968, p. 382). Esto puede tener consecuencias adversas para la socialización anticipada y para el aprendizaje, en general, porque llevaría a rechazar conocimientos ofrecidos por la universidad, sólo por el hecho de la falta de identificación con la institución, lo que acarrearía que la formación que podría recibirse fuera desaprovechada.

HIPÓTESIS DE PARTIDA

Nuestra hipótesis de partida es que hay tres variables importantes que condicionan el proceso de socialización anticipada en la universidad que son: *la definición de la profesión, el estatus y la movilidad social que se puede alcanzar a través de la titulación y las expectativas laborales*, en general⁴. Esto es, cuando una carrera conduce a una profesión bien definida, ofrece un alto estatus social y/o una movilidad social ascendente, y unas buenas expectativas laborales, es previsible que la identificación con los roles y funciones de la futura profesión sea muy intensa y que ello conlleve la aceptación de las normas y valores uni-

versitarios. En caso contrario, el proceso de socialización anticipada se resentirá y será tanto menos eficaz cuanto más se aleje la situación real de las condiciones ideales que hemos definido.

Comenzaremos, pues, analizando estas condiciones en los casos reales que hemos estudiado, los estudiantes de Educación Social y de Magisterio. Comentaremos, conjuntamente, la situación de los dos colectivos, señalando tanto los puntos comunes como las peculiaridades y diferencias de cada uno de ellos.

ALGUNAS CONDICIONES DEL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: LA PROFESIÓN COMO GRUPO DE REFERENCIA, LA POSICIÓN SOCIAL QUE PROPORCIONA Y LAS EXPECTATIVAS LABORALES DE LOS ESTUDIANTES

La socialización anticipada de una determinada profesión está condicionada, en primer lugar, por el grado de definición y consolidación social de dicha profesión. Entendemos por definición de una profesión, el grado en el que se encuentran definidas y delimitadas las tareas y funciones que desempeña una persona que cuenta con dicho título profesional. Este hecho suele estar asociado:

- Al monopolio o control exclusivo de dichas tareas, que se puede establecer por ley, o por aceptación social o dominio del mercado (Brint, 1995).
- Al desarrollo de una cultura profesional, es decir, al conjunto de

(4) Estamos considerando, por tanto, factores extrínsecos a la propia enseñanza y dejamos de lado, los factores intrínsecos como pueden ser la calidad de la formación que se imparte, la idoneidad de la formación y de los métodos empleados por el profesorado, la organización del prácticum.... Todos estos aspectos van a ser evaluados institucionalmente y quedan, por tanto, fuera del alcance y posibilidades de nuestra investigación, aunque en el futuro, los resultados de esta evaluación puedan enriquecer y complementar nuestros análisis.

creencias compartidas sobre lo que la profesión es o debe ser y los patrones aceptados de relación con el «cliente».

Desde el punto de vista de nuestra investigación hay una relación, directamente proporcional, entre el grado de definición de la profesión y el proceso de socialización anticipada en la universidad. Y esto por dos razones, fundamentalmente: primero, porque una profesión consolidada supone la existencia de un posible grupo de referencia para el estudiante que entra en la universidad. Segundo, porque proporciona a la institución universitaria una base de conocimientos sobre los recursos técnicos y la cultura profesional. De manera que en estas condiciones ideales, los estudiantes tienen un modelo hacia el que orientarse y el profesorado una base sobre la que construir una preparación profesional específica.

Podemos decir que, en términos generales, estas condiciones se dan en el colectivo de los estudiantes de Magisterio por tratarse de una profesión tradicional, conocida y definida ya históricamente. Por otro lado, a través de su experiencia personal dentro del sistema educativo, los estudiantes conocen detalladamente cuáles son las funciones y roles que desempeña un maestro, aunque ciertamente estén hoy más que nunca en continua revisión. No podemos obviar la incertidumbre producida en algunos sectores sociales (profesores y padres de alumnos) por la continua reforma del sistema de enseñanza, aún con la reconocida justificación de una necesaria adaptación del sistema educativo a los tiempos modernos. Esta reforma, explicitada en sucesivas leyes, LODE y LOGSE, fundamentalmente, ha ido cambiando el perfil profesional del maestro, cuyo objetivo es la educación integral del niño, pero pasa de ser un profesional vocacional a ser un profesional especialista, lo cual supone un considerable cambio,

tanto en su formación como en las cualidades específicas. Por otro lado, a raíz de la creación de algunas especialidades dentro de la carrera (maestro de educación especial y maestro de audición y lenguaje), aparece cierto grado de ambigüedad en cuanto a la especificación y límite de las funciones a desarrollar por estos profesionales, porque no se sabe con certeza si estos maestros han de diagnosticar, aplicar terapias, enseñar, o todo ello a la vez. Aún así, podemos decir que sigue siendo una profesión bien definida y delimitada, porque, además, la titulación garantiza casi la exclusividad o monopolio sobre la enseñanza en algunos niveles escolares (Infantil y Primaria).

Si la definición de las funciones de la profesión no están consolidadas, las condiciones previas de aprendizaje de los estudiantes que se forman para ella son forzosamente peores. Este sería el caso de los futuros educadores sociales. La educación social es una profesión emergente, o, si se prefiere, un conjunto de ocupaciones en proceso de profesionalización, con la implantación de los estudios universitarios y la unificación en un título, que acredita para el ejercicio de distintas actividades (educador de menores, educador de calle, animador socio-cultural, educador de adultos, educador familiar, rehabilitador de jóvenes en situaciones de riesgo como drogodependencia o delincuencia) (Muñoz Sedano, 1994). No existe, por el momento, un ámbito profesional acotado exclusivamente para la educación social. Puede que paulatinamente se vayan reconociendo algunas actividades como propias de los educadores sociales (por ejemplo, la educación de calle o las funciones de seguimiento y evaluación de los programas en los Servicios Sociales) pero otras áreas ya mencionadas pueden quedar necesariamente abiertas, al menos a corto plazo, a diversos profesionales como trabajadores sociales, pedagogos, maestros o incluso titulados no universitarios

en animación sociocultural (educador en centros de menores, educador de adultos, animador sociocultural).

A partir de la experiencia, ya larga, en la intervención socioeducativa y de la implantación de los estudios universitarios, se ha ido difundiendo, en congresos y literatura afín, una cierta cultura profesional en la que el educador social se perfila como un agente de cambio social, con una metodología plural que se caracteriza por sus *técnicas* no directivas y su relación directa y continua con el sujeto, rompiendo así con la tradicional figura de experto. A pesar de la novedad y falta de consolidación de la educación social, tenemos, pues, algunos discursos elaborados en torno a su figura, aunque esto no puede compensar la inexistencia de un colectivo profesional que no existe aún.

Además de la definición de la profesión, hay otros dos factores que consideramos importantes, como son, el estatus, la movilidad social y las expectativas laborales que la profesión ofrece. Consideramos que existe una relación compleja entre el estatus social que puede proporcionar unos estudios determinados y la socialización anticipada que puede llevarse a cabo en la universidad. El estatus social de una profesión no es solo importante en términos absolutos, sino también, en términos relativos a la posición social inicial del estudiante; en otras palabras, en términos de la movilidad social que le proporcione. Si la profesión ofrece una movilidad social ascendente será mayor el nivel de motivación de los estudiantes y la receptividad ante los conocimientos y valores transmitidos por la universidad que no solo les proporciona una preparación para la profesión sino también una identidad social que habrían perdidos al estar desclasados. En cualquier caso y, como han señalado algunos estudios sobre las profesiones, cuanto mayor es el estatus social de una profesión, más aparece la identificación vocacional como motivación social para

elegirla (Moreno y De Miguel, 1982). En suma, parece haber una relación positiva: a mayor estatus y movilidad social relativa que promete la carrera, mejores pueden ser las condiciones para la socialización profesional.

Sin embargo, hay que señalar que la relación entre estos factores también puede ser negativa cuando hay un choque cultural entre estudiantes de clases desfavorecidas y la universidad. En esos casos, los estudiantes se sienten desplazados al ser incapaces de asimilar la enseñanza, porque existe un gran desnivel entre su preparación, valores y estilos cognitivos y las exigencias, métodos y valores del profesorado. En estos casos, que han sido tratados en algunos estudios (Bourdieu y Passeron, 1968; Adler y Adler, 1985), se advierte un rechazo de los estudiantes e incluso una *desocialización* en los valores que transmite la universidad, que obviamente no puede ser muy beneficioso para la preparación profesional.

Otra variable importante son las expectativas laborales, o sea, las posibilidades que los estudiantes creen que tienen, no sólo de encontrar un trabajo (factor clave en el momento actual), sino de que éste sea adecuado a su formación, duradero en el tiempo, y que pueda desempeñarse racionalmente y con posibilidades de promoción. Podemos decir que cada una de estas expectativas aumentan la motivación intrínseca del logro en el seguimiento de los estudios y en el establecimiento de metas de realización personal, pero, además, aumenta también su capacidad de *adaptación* a las normas de la institución universitaria.

En la sociología de la educación reciente, ha sido Boudon quien ha analizado extensamente este fenómeno: la actitud de los estudiantes ante la universidad y los costes que están dispuestos a asumir, dependen de las ventajas económicas y sociales que esperan conseguir con sus

estudios. Como estas expectativas tienden a decrecer en los últimos años, la cantidad de tiempo y esfuerzo que los estudiantes dedican a la universidad tiende a reducirse también, así como la identificación y confianza en la institución (Boudon, 1968). En el caso español se dan estas mismas circunstancias. Los universitarios son los jóvenes españoles mejor situados en el mercado de trabajo, pero sus posibilidades de caer en el subempleo han crecido con el tiempo (De la Fuente, 1995). En la medida en que las expectativas de conseguir un buen trabajo son menores, pensamos que la universidad (es decir, el profesorado) pierde autoridad y legitimidad a los ojos de los estudiantes y, sea cual sea lo enseñado, se tiende a subvalorar lo aprendido en la institución. Esto es grave porque esta actitud perjudica no sólo la posible socialización profesional sino la propia formación general.

¿Cuál es la situación de los estudiantes analizados en esta investigación? Diremos en primer lugar, que las profesiones para las que se preparan tienen unos bajos niveles de estatus y prestigio social, en comparación con otras ocupaciones universitarias. Diversos estudios han señalado que el magisterio y el trabajo social (junto con enfermería, por ejemplo), se encuentran en la base del colectivo profesional por sus bajos ingresos y su menor poder social (Brint, 1995). Recientemente se ha medido también el prestigio que los españoles les atribuyen y ha resultado ser, también, más bajo que el de la mayoría de profesiones de nivel medio y superior (Carabaña y Gómez Bueno, 1996).

Ahora bien, ya hemos dicho que consideramos no sólo la posición social objetiva de la futura profesión, sino la relación entre ella y la extracción social de origen de los estudiantes. En el caso de Educación Social, para una buena parte del alumnado, el acceso a la universidad puede suponer un proceso de movilidad social objetiva, aún cuando el prestigio social del trabajo social ocupa un lugar muy bajo en la escala de valoraciones de los españoles⁵. Para muchos de estos estudiantes, procedentes de familias de clase baja y media baja⁶, la realización de estos estudios les convierte en miembros de la minoría «privilegiada» de jóvenes de clases populares en la universidad y les da posibilidades de superar el limitado techo laboral de muchos jóvenes en su misma posición social. Pero sus expectativas laborales son realmente escasas, casi la mitad de los entrevistados tienen pocas o ninguna esperanzas de encontrar un empleo ¡en los próximos cinco años! (tabla I). En suma, parecen ser conscientes de la escasa visibilidad social de su futura profesión, de su falta de monopolio sobre algún ámbito específico de acción, y de la lucha que van a tener que desarrollar con otros profesionales por un espacio propio.

Respecto de la profesión de Magisterio, partimos de la base de que se ha producido históricamente una importante movilidad social ascendente, tal y como lo demuestran abundantes trabajos sobre el tema, que reflejan, en términos generales, que las categorías de las ocupaciones de sus padres, eran inferiores al estatus que se

(5) En la escala construida por Carabaña y Gómez Bueno, antes citada, el trabajo social obtiene una puntuación de 128, una de las más bajas entre las profesiones universitarias y sólo un poco superior a otras ocupaciones no universitarias como mecánico de automóvil (107) y fontanero (97).

(6) Según la primera encuesta realizada entre estos estudiantes, en el 46% de los casos, el padre trabaja como obrero y en el 24%, como empleado (De la Fuente y Sánchez Martín, 1997). En 1990, y según datos de la propia Universidad Complutense, los estudiantes pertenecientes a familias de clase trabajadora, baja o media baja, suponían el 19,5% del total del alumnado.

TABLA I
Posibilidades de encontrar empleo

	EDUCACIÓN SOCIAL	MAGISTERIO
EN EL PLAZO DE UN AÑO		
Ninguna	29,5%	48,3%
Pocas	63,6%	44,3%
Muchas	6,8%	7,3%
EN EL PLAZO DE TRES		
Ninguna	2,3%	5,3%
Pocas	58,1%	50,0%
Muchas	39,5%	44,7%
EN EL PLAZO DE CINCO		
Ninguna	2,3%	3,4%
Pocas	43,2%	30,6%
Muchas	54,5%	66,0%

adquiría a través de la profesión de maestro⁷. Ahora bien, de nuestra investigación se deduce que estos estudiantes no seguirán, en términos generales, una línea ascendente de movilidad social, a causa de su mayor extracción social de origen, y que en todo caso conservarán la posición social familiar. El 51% de la muestra analizada, pertenece a clases medias funcionales y patrimoniales y la profesión de Magisterio se puede incluir en esta misma clase media funcional⁸. Por tanto, este porcentaje de estudiantes quedaría situado, en el futuro, en el mismo lugar de la estructura social. El 49%, restante, que

procede de clase obrera adquiere, ciertamente, una profesión con más prestigio social, que se encuentra situada en un punto medio entre algunos profesionales como el médico y las ocupaciones de baja cualificación como el fontanero⁹, pero con una remuneración que, en muchos de los casos, no va más allá de la que disfrutaban familiarmente en origen. Este fenómeno se debe, en parte, al incremento general de bienestar social.

Las expectativas profesionales, o sea, la previsión de encontrar empleo, a corto plazo, son aún más bajas que las de los estudiantes de Educación Social (tabla I). Se

(7) Los estudios, al respecto, son abundantes y pormenorizados; por citar algunos de ellos incluimos a Elejabeitia y Real, 1983; Varela y Ortega, 1985; Agustín de Velasco, 1988; Zubieta y Susinos, 1990; Ortega y Velasco, 1991; Guerrero, 1993; EDE, 1993. Todos ellos recogen la extracción social de origen y la movilidad social que les produce la profesión, considerándose como claramente ascendente.

(8) La clasificación la hemos tomado de Torres Mora, 1992.

(9) En la escala de Carabaña y Gómez Bueno, los médicos alcanzan una puntuación de 211, el maestro, 141 y el fontanero, 97.

supone que es una profesión cuya tasa de desempleo es de las más altas; aunque este dato no se puede concretar estadísticamente¹⁰, si se puede deducir de la experiencia del contacto con los estudiantes que han terminado la carrera, entre los que existe una inmensa mayoría que se encuentran subempleados, esperando encontrar un puesto de maestro. Otro factor importante, que influye en estas expectativas es el dato demográfico del descenso acusado de la natalidad, unido a la contención de los presupuestos estatales destinados a la educación.

Los resultados del análisis de estas dos variables nos lleva a considerar que no existe una base motivacional para el seguimiento y terminación de los estudios, lo cual nos induce a pensar que la socialización anticipada, que se produce a lo largo de los tres años, se realiza en unas condiciones más bien negativas, en cuanto a la aceptación de los valores y las normas universitarias. ¿Cómo influyen estas circunstancias en la socialización y aprendizaje universitario de estos estudiantes de la Facultad de Educación? Es lo que trataremos de analizar en el siguiente apartado.

BALANCE DE LA FORMACIÓN RECIBIDA EN LA UNIVERSIDAD. UN PROCESO CONTRADICTORIO Y SUS POSIBLES RAZONES

Dentro del proceso de formación o socialización profesional, en la universidad, hemos considerado, en primer lugar, la socialización en la imagen de la profesión, que sería uno de los principales ingredientes de la socialización anticipada. Para ello hemos analizado dos elementos claves de su cultura profesional, las ideas que tienen estos estudiantes sobre lo que debe ser un profesional

de la educación social o del magisterio y sus objetivos, en relación con la población que atienden. Para conocer la idea de rol profesional hemos preguntado qué ideales han transmitido los profesores de la facultad de cómo debe ser éste (maestro o educador social), qué imagen les han transmitido los profesionales en los centros de prácticas y finalmente cuál es su propia idea.

En lo que se refiere al trabajo social hay dos concepciones profesionales, una más antigua, ligada al desarrollo de los servicios sociales, en la etapa de expansión del estado del bienestar, y otra, más reciente, producto de la experiencia y de las nuevas ideas sobre la acción social (García Roca, 1991). En el primer caso, la figura profesional es la de un *técnico o experto* capaz de corregir y compensar las carencias y desviaciones de la población que atiende. En el segundo caso, el modelo es el de un agente de cambio social, un profesional comprometido y crítico con lo establecido, que potencia las posibilidades y recursos de la población con la que trabaja, dando prioridad al desarrollo del sujeto frente a su asimilación a lo convencional. Este discurso construye un modelo profesional —ciertamente algo ambiguo— para la nueva acción social de todo tipo de «trabajadores» sociales, educadores o no. Cuando los estudiantes de Educación Social llegaron a la facultad, tenían ya formadas algunas ideas al respecto, en la mayoría de los casos, aunque se dividían entre los que mantenían un discurso más tradicional (25%) y los que entreveían ya el nuevo modelo (39%). Terminado su proceso de formación universitaria, el discurso crítico ha ido ganando terreno y es el que mantiene dos tercios del colectivo (De la Fuente y Sánchez Martín, 1997).

Sin embargo, su imagen de la profesión difiere notablemente de la que, a su

(10) Consultadas algunas fuentes del sindicato de enseñantes y EPA, no se han encontrado tasas de desempleo desagregadas, que correspondan sólo a los maestros.

juicio, la universidad les ha transmitido. Una parte de los entrevistados opinan que en las aulas no han recibido un modelo profesional claro, otros consideran que el modelo transmitido es la antítesis del que mantienen los estudiantes, hasta el punto de que si comparamos los dos discursos, el propio de los estudiantes y el transmitido por la facultad parecen dos figuras simétricas opuestas: el agente social frente al técnico y el orientador o promotor del sujeto frente al experto tradicional y conservador. Cuando los estudiantes analizan las pautas de conducta de los profesionales de la intervención social, también aparecen divergencias, porque sólo un tercio de los jóvenes creen que ese modelo comprometido de agente transformador, se da entre los actuales educadores, y una cierta mayoría considera que el profesional actual sigue el modelo de experto tradicional (tabla II).

Ante estas divergencias, nos preguntamos por qué vías y medios, los estudiantes han adquirido estas ideas, que son alternativas a las que declaran haber recibido en la facultad. Diremos, en primer lugar, que la inmensa mayoría de ellos reconoce estar teniendo experiencias, para su formación profesional, fuera de la universidad, con el desempeño, con frecuencia simultáneo, del trabajo de voluntariado, el seguimiento de cursos relacionados con la especialidad y también, aunque en menor medida, el trabajo profesional¹¹. Por otra parte, el prácticum es una fuente importante de formación, puesto que es uno de los aspectos más va-

lorados, por su utilidad, de cara a su futura actividad profesional (véase más adelante tabla IV). Y, junto con el prácticum, las relaciones con los/as compañeros/as, son también relaciones muy valoradas porque se las considera muy enriquecedoras. Parece claro, por tanto, que existe una variedad de contextos y fuentes de formación y de socialización que han debido tener grandes influencias en estos jóvenes. Como puede verse en la tabla II, sólo un tercio de los estudiantes se sienten reflejados en los profesionales actuales porque consideran que siguen el mismo modelo de agentes de cambio que ellos mantienen. Para la mayoría, pues, no existe un grupo de referencia claro, aunque la intensa actividad en las ONG, y el apoyo en los compañeros, puede indicar que es, a partir de estas experiencias y contactos, como ellos van a intentar construirse una identidad profesional.

Ahora bien, ¿es realmente tan escasa la influencia de la universidad en la socialización profesional de este colectivo? Para responder a esta pregunta es necesario analizar la valoración que hacen los estudiantes de Educación Social, de la formación recibida a lo largo de la carrera. Podemos adelantar que el balance es contradictorio y difícil de explicar a primera vista. Por una parte, los estudiantes tienen una visión bastante negativa de su experiencia, puesto que la mayoría se sienten decepcionados respecto a sus expectativas iniciales, y son enormemente críticos con el profesorado y con la enseñanza recibida¹². Su alternativa a esta enseñanza se expresa en sus propuestas

(11) Ocho, de cada diez estudiantes, reconocen formarse en otros contextos diferentes a la universidad, el 70%, con actividades de voluntariado, el 89%, con cursos o cursillos y más del 25%, con actividades profesionales.

(12) El 64% de los estudiantes consideran su experiencia más negativa que sus expectativas, el 83%, sólo volvería a elegir la carrera en caso de que se hicieran modificaciones y el 91%, propone una serie de cambios en el plan de estudios (planificación y contenido de alguna asignaturas, entre otros) y en el perfil y los métodos del profesorado. El profesorado es citado por el 46% de los estudiantes, como uno de los aspectos que deberían modificarse de la carrera y su actuación es considerada como deficiente (se valora de 1 a 3 en una escala de 1 a 7) por el 51%.

TABLA II
Modelos de profesional de la educación social

	Alumno	Facultad	Profesionales en activo
Agente de cambio social	71%	20%	32%
Técnico/Experto	11%	31%	46%
Ningún modelo		44%	2%

de modificación del plan de estudios, que van en el sentido de aumentar el prácticum y las asignaturas con una aplicación más directa, es decir, todas aquéllas que tratan algún ámbito específico de la educación social (como las técnicas de intervención, por ejemplo). Coherentemente con todo ello, los estudiantes parecen traslucir una actitud básicamente *instrumental* y un sentimiento de *desencanto* al hacer un balance de su experiencia universitaria. Así, afirman que la universidad debería servir para *preparar para el ejercicio de actividades profesionales y para proporcionar unas experiencias humanas y sociales interesantes*, pero, en realidad, lo que han conseguido es un *título académico* y también, en alguna medida,

incrementar sus conocimientos y su cultura general (tabla III).

Sin embargo, esta experiencia *epidémica* y estas críticas no impiden que la mayoría, el 71%, valoren como medio y alto el grado de satisfacción con la carrera y sólo un 20% esté poco satisfecho. Una mayoría encuentran bastante o muy útiles, para su *futura profesión*, diversos aspectos de la enseñanza recibida tales como los conocimientos teóricos transmitidos, los métodos para la intervención, las capacidades genéricas adquiridas y los trabajos realizados en los cursos (además del prácticum mencionado antes) (tabla IV). La única excepción son los exámenes, que la mayoría rechaza¹³.

TABLA III
*Función de la universidad para los estudiantes de Educación Social*¹⁴

	DEBE SERVIR	ME HA SERVIDO
Para conseguir un título	11%	78%
Preparar ejercicio actividades profesionales	89%	18%
Formación básica y general	15%	51%
Producir conocimientos científicos	18%	—
Proporcionar experiencias interesantes	62%	31%
No me ha servido para casi nada	—	20%

(13) Este rechazo hacia los exámenes trasluce, a nuestro juicio, no sólo el rechazo hacia métodos memorísticos, sino la falta de confianza en la legitimidad y capacidad del profesor para juzgar su trabajo, que es una consecuencia y un aspecto clave de la falta de identificación con la comunidad universitaria, a la que nos referiríamos más adelante.

(14) Se pidió a los entrevistados que escogieran las dos funciones más importantes.

TABLA IV

Valoración de los estudiantes de Educación Social de la formación recibida

	POCA	BASTANTE	MUCHA
Prácticum	13,4%	2,1%	84,5%
Conocimientos teóricos adquiridos	15,0%	31,1%	53,3%
Técnicas para la intervención	24,1%	17,8%	57,8%
Capacidades genéricas adquiridas	18,1%	15,5%	66,0%
Relaciones sociales adquiridas	6,7%	8,6%	84,5%
Trabajos de curso realizados	24,0%	17,8%	57,8%
Exámenes	66,2%	20,2%	13,3

Estas contradicciones sólo pueden explicarse, a nuestro juicio, porque hay una falta de identificación de estos estudiantes con la cultura, los valores y la comunidad universitaria como tal. En este caso, se puede aplicar la hipótesis sobre la relación negativa entre el origen social del alumnado y su proceso de integración e identificación con la universidad. Este alumnado, que en una gran proporción proviene de familias con un nivel cultural básico,¹⁵ se ha formado en ambientes no académicos (desde la FP hasta los cursos diversos de la Comunidad Autónoma, etc.) y está inmerso en el mundo del voluntariado, las ONG y la crítica social, donde ha adquirido una cultura de la «práctica» y unos valores radicales sobre la realidad social. Al entrar en la universidad se han encontrado con una cultura fundamentalmente teórica, una enseñanza académica, respetuosa con la tradición y con los valores establecidos y poco crítica con la realidad social. Sin duda, estos factores combinados de clase y subcultura juvenil han influido decisivamente en su actitud hacia la universidad y en su receptividad hacia los mensajes del profesorado. Ahora bien, todos estos factores culturales y de clase ten-

drían probablemente un peso menor si existieran unas buenas salidas laborales. La falta de expectativas de los estudiantes de Educación Social produce, a nuestro juicio, una crisis de confianza en la institución y viene a reforzar los factores anteriormente comentados. En definitiva, la *incoherencia* aparente en la valoración de la formación parece indicar que los estudiantes se ven a sí mismos como una especie de *autodidactas*, que aprovechan lo que encuentran en la universidad, pero no reconocen ni se identifican con la institución universitaria, por las razones que acabamos de mencionar y porque, además, a falta de un grupo ocupacional de referencia, se ven impelidos a construirse a sí mismos como profesionales. Sólo una minoría parece salirse de este patrón. Son sin duda, el 17% que se considera bien preparado por la universidad, el 15% que valora positivamente al profesorado, el 13% que volvería a elegir la carrera sin modificaciones. Y son también, según nuestra experiencia docente, la minoría que sigue regularmente las clases con interés y participación, con actitud de «querer aprender», que dedica tiempo y esfuerzo a la asignatura, más allá del aprobado y que

(15) Sólo el 19%, de los padres, y el 13%, de las madres, tienen estudios universitarios. La media en la UCM es el 38% y el 26%, respectivamente. Véase De la Fuente y Sánchez Martín, 1997.

suele ver al profesorado como un *ayudante*, alguien que le puede aportar algo, más que como un poder arbitrario. Sin embargo, dado que éste es un fenómeno minoritario, y la encuesta deja pocas dudas al respecto, tenemos que concluir que, por unas y otras razones, la socialización anticipada de los estudiantes de Educación Social se produce, en gran medida, fuera de las aulas y hay motivos para pensar que existe poca conexión entre lo aprendido fuera con lo que se enseña dentro.

En el caso de los estudiantes de Magisterio, al estudiar este factor de socialización en la imagen de la profesión, en uno de los aspectos en que más hemos incidido ha sido en el del rol profesional, si bien, este concepto es de importancia en todo proceso socializador, en este colectivo sobre mayor interés, al ser asimilado en unas condiciones en las que las funciones de los sujetos del proceso socializador, sujeto agente (profesores) y sujeto paciente (alumnos) se ven de forma similar. Un estudiante de arquitectura se forma como arquitecto por profesores que pueden o no ser arquitectos pero actúan como profesores; pero un estudiante de Magisterio, futuro profesor, se forma como profesor por profesores. En esta similitud de funciones y roles se pueden advertir ciertamente, ventajas, pero en el caso de estos estudiantes hemos observado que en esta redundancia es donde se producen algunas de las disonancias de la socialización, al darse en ellos una identificación de su futuro rol con el rol del profesor de la universidad.

Las opiniones de estos estudiantes se centran en torno a una serie de discursos, de carácter operativo, que resumen la idea

de rol y que denominamos: *técnico/instructivo* y *moral/formativo*, dependiendo de si la idea que define la actuación del maestro gira en torno a la transmisión de conocimientos y a su evaluación, o, si se centra más en una ayuda al escolar y a la transmisión de valores formativos. En esta misma clasificación se tiene en cuenta si el discurso va dirigido en una línea de igualdad al conjunto de los escolares, o, si atiende a la individualidad, y, en este sentido, se añaden otros dos tipos de discurso: el *homogeneizador*, siguiendo el principio de igualdad de oportunidades enunciado en la LODE, y el discurso *diversificador* que atiende más a la personalidad latente de cada sujeto, tal y como enuncia la LOGSE. Estos discursos legislativos se han convertido en discursos sociales al interiorizarse y expresarse en los grupos de este colectivo. Por último, se añade una tercera dimensión, la social, si se hace referencia a algún aspecto social o al bien común, etc., o la dimensión individual, en caso contrario.

De la combinación de estos aspectos resultan cuatro tipos de discursos:

- Técnico/instructivo homogeneizador.
- Moral/formativo homogeneizador.
- Técnico/instructivo diversificador.
- Moral/formativo diversificador¹⁶.

A todos ellos se le incorpora la dimensión social o, en su caso, la falta de esta dimensión.

En un primer momento, cuando los estudiantes ingresan en la facultad, las opiniones se centran en forma generalizada alrededor de dos discursos: el *técnico/instructivo* y *homogeneizador*, sin apenas dimensión social, discursos LODE, inte-

(16) Entre la gama de discursos elaborados, citamos algunos ejemplos. La expresión de un discurso LODE, técnico instructivo, sin dimensión social, sería: un maestro es un profesional de la enseñanza cuyo objetivo es transmitir conocimientos, así como evaluar a todos los alumnos. La expresión de un discurso LOGSE, diversificador formativo, sería: un maestro es un profesional de la enseñanza cuyo objetivo es ayudar a desarrollar la personalidad de cada alumno.

riorizado, durante una década, tanto en los docentes como en los alumnos y el discurso *moral/formativo homogeneizador*, que denominamos histórico, que ha venido considerando al maestro como un ser vocacional, algo misionero, situándolo en un orden de significación moral casi desde la Ley Moyano hasta la Ley General de Educación. En estos momentos, siguiendo la línea comparativa, las opiniones se centran en un discurso moral/formativo de *ayuda a la formación y al desarrollo integral de la personalidad*, sin que apenas se advierta dimensión social.

En la tabla V se puede observar cómo la función del profesor se ha desplazado hacia los imperativos de la LOGSE. Estos alumnos salen del nivel secundario del sistema educativo, con la idea de que un maestro debe ser un profesional cuya función es transmitir conocimientos para que el alumno los aprenda; después de pasar tres años en la Facultad de Educación, esta idea se ha cambiado y se ha ido

abriendo hasta incluir aspectos como la individualidad y la diversidad, implícitos en el discurso LOGSE.

Podemos decir, pues, que ha sido el fruto de una interiorización de actuaciones y mensajes recibidos a lo largo del proceso de socialización. La forma en que se ha llevado a cabo el cambio de su idea de rol es debido al modelo profesional que los distintos agentes socializadores les han transmitido, sobre todo, los profesores de la facultad.

En el estudio de los diferentes modelos se advierte que los alumnos, mayoritariamente el 71,4%, tienen un discurso LOGSE pero, según ellos, sólo el 34,2% de los profesores de la facultad transmiten ese discurso. La pregunta que nos surge espontáneamente es ¿de donde le viene entonces esta fuerte interiorización sobre la formación de la personalidad de los escolares? Sin duda de los contenidos que les transmiten los profesores. Ahora bien, recogiendo las expresiones de sus respuestas,

TABLA V
Discursos sobre el rol profesional de los estudiantes de Magisterio

Discursos	Al inicio de la carrera			
	INDIVIDUAL		SOCIAL	
	Diversificador	Homogeneizador	Renovador	Integrador
Técnico/instructivo	13,2%	21,4%	1,6%	3,6%
Moral/formativo	20,0%	17,6%	0,8%	10,8%
Sin discurso	14,8%			
Discursos	Al terminar la carrera			
	Diversificador	Homogeneizador	Renovador	Integrador
Técnico/instructivo	0,5%	2,8%	1,6%	0,6%
Formativo	71,4%	2,5%	0,0%	2,4%
Discurso mixto	19,3%			

a preguntas abiertas de la encuesta, se advierte un complejo juego de influencias en su formación a través de lo que se puede denominar el armazón de la socialización: el currículum formal o escrito y, el currículum denominado oculto. Ellos, lejos de ocuparse de recoger sólo las informaciones curriculares que se encuentran en los mensajes orales o escritos que les transmiten los profesores y dejar de un lado la actuación personal y didáctica de éstos, descubren una manera de actuar de los profesores que no es acorde con un discurso LOGSE. Expresiones como «los profesores explican la dinámica de grupos pero, luego, ellos, no dan la clase en forma de dinámica de grupos», o «no tienen para nada en cuenta la individualidad del alumno» o «me cuidaré mucho de ser como algunos de los profesores que he tenido», u otras por el estilo, que son frecuentes entre sus expresiones, demuestran que en los estudiantes se da una identificación de roles, del rol y las funciones del profesor de la Facultad, con el papel y las funciones del maestro, cuando realmente son diferentes puesto que atienden niveles bien diferentes. De esta confusión de roles nacen contradicciones, produciéndose discrepancias entre lo que, a su entender, el profesor transmite en el currículum escrito, y lo que hace o transmite en el currículum oculto. El resultado de todo esto es la desconfianza en el profesor, que viene a situar su relación con ellos en una línea aproximativa a lo ocurrido en las investigaciones de Everhart (1983). Los profesores son concebidos como personas que se sustentan por su poder, y su consideración guarda escaso correlato con los conocimientos que enseñan. Tiene que ver más con sus conductas hacia ellos. Estas contradicciones que ya advertían los estudiantes de Educación Social, en este caso se centran más en los modos de proceder que en cuestiones ideológicas.

El ver cómo van construyendo los estudiantes su identidad profesional nos

conduce al grupo de referencia, respecto al cual podemos hacer algunas reflexiones. A simple vista, se podría pensar que se identifican con el papel de los profesores de la facultad; éstos podrían ser su grupo de referencia, pero existen ciertos indicios que orientan hacia lo contrario; la actitud de disconformidad frente a las normas oficiales que dictan «la lectura de los libros», «el respeto al horario de clase», «la imposición del silencio», «la participación en el aula», se puede describir como una actitud en contra de las normas de un grupo al que no se pertenece y que no se toma como sistema de referencia. Del estudio se deducen unas minoritarias conductas de aceptación, que reflejan expresiones de conformidad y del buen parecer de lo que ocurre entre los estudiantes y los profesores dentro de clase, pero en mayor medida (60%), el estudio refleja conductas divergentes donde la aceptación de las normas y de los valores llega al límite de lo justo para la superación de los cursos y sacar el título. Esto lo expresan en juicios, fuertemente críticos, sobre el plan de estudios, y sobre sus agentes socializadores (institución y profesorado). El grupo de profesores, lejos de actuar como grupo de referencia normativo, proporcionando una fuente de valores para ser asimilados, actúa como grupo de referencia de tipo «de comparación», sobre todo para una porción amplia de estudiantes (60%). Es decir, les suministra una estructura de comparación en relación con la cual se valoran a ellos mismos y a los demás. Las relaciones entre los profesores y los alumnos no son todo lo buenas que sería de desear por parte de éstos, y eso hace que las normas que se establecen se hagan menos obligatorias para ellos.

Lógicamente, su grupo de referencia debería estar situado en el grupo de profesionales al que van a pertenecer y esto ocurre, ciertamente, con una pequeña porción pero no es el único referente, podemos decir que existen otros grupos

con los que se identifican, dependiendo de las distintas especialidades y así, para los estudiantes de la especialidad de educación física sí actúa como grupo de referencia el de los profesores de la facultad, pero para los de educación infantil, su grupo de referencia está situado en los maestros en ejercicio; y para los grupos de educación primaria, audición y lenguaje y educación especial, no hay un grupo definido. En la primera parte de esta investigación quedó reflejado que un 36% no habían elegido libremente el acceso a estos estudios, por tanto el grupo de referencia puede muy bien estar en otro sitio distinto, cuyas funciones sean diferentes para las que se están socializando. Esto podría conducir a casos de desarraigo profesional, al producirse una disociación o extrañamiento frente al grupo en que se incluirán profesionalmente, quedando en pie la cuestión de que el sistema social los incluya dentro sin identificación plena.

Siguiendo la línea de análisis del proceso socializador, veamos qué opinión dan sobre los contenidos de la carrera. La valoración que hacen de ella se expresa de diferentes maneras. En primer lugar, se da una resistencia a la aceptación del currículum escrito, expresada contra todo el plan de estudios, y así, un 53%, modificarían el plan de estudios, en general, y al profesorado, conjuntamente y, el 25%, sólo al profesorado.

Sin detenernos en los detalles de valoración de programas, metodologías, técnicas etc., diferenciamos, fundamentalmente, dos vertientes. Una vertiente que hace referencia a la formación general, y otra referida a la formación específica de cada especialidad. El conjunto de asignaturas que constituyen el currículum formal de los estudiantes no tienen para ellos el mismo peso específico, y esto lo reflejan en el perfil formativo que ellos diseñan. Este perfil resalta positivamente el denominado prácticum y los conocimientos de asignaturas de carácter específico, con el deseo de un aumento del tiempo dedicado a ellas (más créditos), por el contrario, las asignaturas de carácter general son menospreciadas y proponen una reducción de su dedicación o, en raras ocasiones, el conservarlas con el mismo número de créditos, pero nunca aumentarlas ni aumentar su tiempo. Se constata un claro y expreso deseo de la disminución de los contenidos que atienden a la formación general, y un aumento de los que, piensan, les van a proporcionar una utilidad profesional.

En segundo lugar, la valoración de la carrera se observa, también, a través de las discrepancias que se advierten ante el cumplimiento de sus expectativas (tablas VI y VII). Los estudiantes, al llegar a la universidad, tienen formada su propia idea, generalmente bastante

TABLA VI
Función de la universidad para los estudiantes de Magisterio

	DEBE SER	HA SIDO
Para expedir títulos académicos	5,0%	73,9%
Preparación al ejercicio de actividades prof.	90,1%	23,6%
Para incrementar conocimientos y cultura general	24,2%	46,0%
Para disfrutar experiencias humanas y sociales	48,4%	37,9%
Para producir conocimientos científico-técnicos	24,2%	-
No me ha servido para nada	-	10,6%

TABLA VII
Sus expectativas y la universidad

	Total %
La experiencia ha sido más positiva que las expectativas	27,0
La experiencia ha igualado mis expectativas	13,8
La experiencia ha sido más negativa que mis expectativas	45,3
La experiencia ha sido mucho más negativa que mis expectativas	13,8

diferente a lo que realmente descubren que es. Esta discordancia entre el «deber ser» y el «ser» los sitúa en el juego peligroso de una oferta y una demanda desajustada. La oferta de la universidad va en un sentido, haciendo hincapié en la transmisión de una formación teórica, con un conjunto de programas poco ligados a las necesidades objetivas del mundo del trabajo. La demanda de los estudiantes va en otro muy distinto, una visión instrumentalista de la universidad, y una desvalorización de todo lo que no tenga que ver con su futuro laboral, y el interés práctico que se orienta hacia la comprensión para poder manejar el medio en que van a desarrollar su trabajo.

Y por último, la valoración de los estudios realizados está basada en las distintas

adquisiciones conseguidas a lo largo de la carrera, reflejadas en la tabla VIII, donde parecen ser excelentes las relaciones sociales, así como los resultados del prácticum. Tampoco quedan muy mal parados los conocimientos teóricos, ni las capacidades genéricas adquiridas, al menos por los dos tercios de los estudiantes.

A simple vista, estos resultados podrían parecer contradictorios con lo que hasta aquí veníamos exponiendo, acerca de la actitud negativa y poco receptiva de estos estudiantes que aun dentro de la fuertes críticas, sin identificarse con la institución, pasando de las normas y valores, reconocen la valía de conocimientos y capacidades adquiridas. Cabe pensar que ésta no deja de ser una valoración parcial, probablemente hecha de forma comparativa, donde la mayoría de las veces se

TABLA VIII
Valoración de los estudiantes de Magisterio de la formación recibida

	POCA	BASTANTE	MUCHA
Prácticum	9,4%	4,2%	86,3%
Conocimientos teóricos adquiridos	33,0%	38,1%	28,3%
Técnicas para la intervención	53,0%	21,2%	25,6%
Capacidades genéricas adquiridas	30,5%	22,6%	47,3%
Relaciones sociales adquiridas	6,3%	8,1%	85,4%
Trabajos de curso realizados	31,3%	25,2%	43,3%
Exámenes	65,7%	19,4%	14,6%

encuentran aspectos positivos. Por otro lado, podemos pensar que es una valoración hecha a sí mismos, porque ellos han recogido sus conocimientos teóricos, han desarrollado sus capacidades genéricas, han realizado sus trabajos a su manera; todo ello, un poco al margen del dictamen de los profesores.

En definitiva, la valoración global que los estudiantes hacen de su carrera pone en entredicho una serie de cuestiones que a los profesores nos induce a una seria reflexión y cambio. Pero aun con esta asumible preocupación cabe el interrogante de si ¿podrían otras condiciones hacer más suaves estos desajustes entre las expectativas de los estudiantes y las respuestas de la universidad? Desde el comienzo de esta investigación nos estamos planteando la existencia de condiciones favorecedoras y adversas en el proceso de la socialización anticipada. Hemos desentrañado algunas de estas últimas que parecen ser responsables de las actitudes negativas de los estudiantes, por la escasa fuerza motivadora que transmiten.

CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos podemos concluir que nuestras hipótesis de partida quedan, al menos parcialmente, confirmadas. Hemos encontrado, entre los colectivos estudiados, varias condiciones que predecíamos iban a influir negativamente en su proceso de formación y de socialización anticipada:

- Unas expectativas de trabajo muy escasas y a muy largo plazo, en ambos grupos de estudiantes.
- Una promesa de elevación de estatus y/o movilidad social muy dudosa o inexistente, también, en ambos casos.
- Una profesión sin institucionalizar en el caso de Educación Social.

Ya dijimos, al principio, que no hemos considerado cómo pueden influir otras variables como son la organización de la enseñanza y el plan de estudios, por ello, no podemos establecer que dichas condiciones sean los principales determinantes, pero esperamos haber demostrado a lo largo de este trabajo qué medios y qué procesos afectan negativamente al proceso de socialización.

En cualquier caso, nuestra principal conclusión es que estamos ante un fenómeno de socialización para la profesión *no funcional*, es decir, *poco eficaz* en el aprovechamiento de los recursos que la universidad ofrece y en la preparación de los estudiantes para su inserción en el mercado laboral. Los problemas que encontramos en este proceso de socialización anticipada y que nos llevan a definirla como poco eficaz son los siguientes:

- Como consecuencia, al menos en parte, de la falta de expectativas, en un grupo mayoritario de estudiantes se da una escasa motivación frente a la realización de actividades, aceptación de normas o imposición de tareas, dentro del ámbito académico de la facultad, junto con un rechazo en cuanto al contenido y a la organización del currículum, tanto formal como oculto, que se pone de manifiesto en sus críticas al plan de estudios, así como a los modos de actuación –didáctico/pedagógica y personal– de los agentes socializadores, los profesores. Solamente una pequeña fracción se orienta positivamente hacia los valores y normas transmitidas por el profesorado y considera la enseñanza recibida como valiosa para su integración laboral.
- La imagen que tienen sobre el desempeño de la profesión, los estudiantes de Magisterio, es una

imagen distorsionada por la identificación de roles que se produce. Identifican el rol que ellos, como profesionales, han de desempeñar, con el rol del profesor universitario al que están continuamente observando. En esta identificación de rol se igualan también las funciones y la manera de actuar, cuando en la realidad son bien distintas porque bien distintos son los niveles de enseñanza (primaria y universidad). Como resultado de esto se da un rechazo y desacuerdo en la actuación que supuestamente han de imitar y la imagen que los profesores les transmiten de la profesión es negativa. Ahora bien, los estudiantes tienen claro cuál es la imagen que ellos, como profesionales de la enseñanza, van a dar y esta imagen se la han transmitido los profesores a través de sus enseñanzas teóricas, aunque esto no es explícitamente reconocido por ellos.

Los estudiantes de Educación Social han adquirido un discurso genérico sobre la profesión, en gran medida, a través de su formación extraacadémica, de las experiencias que viven como voluntarios en las ONG y de las prácticas universitarias. Pero, en cualquier caso, no reconocen que la universidad les proporcione una orientación en ese sentido.

- El grupo de referencia que juega un papel importante en toda socialización anticipada no está claramente definido. Para los futuros maestros son varios, unos se identifican con los profesionales a los que va a pertenecer (maestro), y otros no encuentran el apoyo de referencia tan claramente. El grupo de los profesores de la universidad actúa, en el mejor de los casos, como grupo de referencia comparativo, sumi-

nistrando una estructura de comparación en relación con la cual se valoran a sí mismos; pero no actúa como referente normativo, o sea, fijando y manteniendo normas para ellos. En algunos casos actúa como grupo de referencia negativa.

Los estudiantes de Educación Social no tienen un grupo profesional de referencia claro, porque no se ven reflejados en los profesionales que trabajan actualmente en el campo de la intervención social o de la animación sociocultural, y por tanto, se ven impelidos a apoyarse de forma más intensa en su grupo de iguales. El choque cultural, entre su subcultura familiar y juvenil y la subcultura universitaria, que se produce en muchos casos, además de la falta de expectativas, antes comentada, hace que subvaloren o rechacen las orientaciones ofrecidas por la universidad.

PROPUESTAS PARA LA ACCIÓN

Analizados los resultados de esta investigación, una de nuestras principales observaciones es que existe una gran distancia entre las expectativas, ideas previas y demandas de los estudiantes y las tendencias dominantes entre expertos, profesorado y administración educativa, sobre las funciones que debe desempeñar la universidad.

Quando el estudiante llega a la universidad tiene la idea de que es el lugar donde le deben proporcionar, sobre todo, los conocimientos y las técnicas adecuadas para desempeñar la futura profesión, de manera parecida a lo que acontece en un centro de formación profesional. Por encima de otros aspectos (formación básica y cultura general...), todo su afán se centra en lo que ellos estiman ser la *preparación para el puesto de trabajo*, y, lo que es más

importante, esta preparación se concibe como una serie de *recetas prácticas* más que como una base que les proporcione herramientas con las que resolver los problemas que puedan encontrarse en su profesión. A lo largo de este artículo, hemos expuesto diversos datos que confirman esta apreciación.

Sin embargo, los debates sobre la universidad del futuro van generalmente en otra dirección. Hay un gran consenso en señalar la necesidad de que la universidad proporcione una sólida formación básica y general, orientada al contexto laboral actual, en el que las personas necesitan una formación continua para adaptarse a frecuentes cambios en su vida profesional. Se enfatiza que la capacidad para desarrollar una formación permanente, y la flexibilidad para adaptarse a situaciones complejas y cambiantes, requiere tener una sólida formación de base, y en los casos que nos ocupan esto es particularmente cierto. Los profesionales de la enseñanza tienen que adaptarse a frecuentes reformas educativas y, en general, la figura del enseñante está pasando por un proceso de profunda transformación. En cuanto a los educadores sociales, sus ámbitos profesionales son muy diversos y sus cometidos no están definitivamente perfilados.

La distancia entre las posiciones de unos y otros se agudiza debido a la realidad actual de la enseñanza universitaria, que incluye un currículum en el que hay un exagerado cúmulo de materias y de conocimientos que tienen que impartirse en un tiempo récord. La sobrecarga lectiva hace más difícil que los estudiantes puedan adquirir una formación general conectada con las experiencias prácticas.

Probablemente, unos y otros, tienen parte de razón, la universidad puede y debe mejorar la preparación profesional y el estudiante debe ser consciente de la importancia de la preparación genérica o de base. Por todo ello, queremos proponer algunas líneas de acción que tendrían

como objetivo aumentar la información de los estudiantes sobre la universidad y el mercado de trabajo, mejorar sustancialmente la comunicación entre estudiantes y docentes o expertos educativos, y por último, reformar el currículum universitario, para que pueda cumplir esos objetivos deseables de preparación de base profesional, entre otros. Las propuestas serían las siguientes:

- Promover los debates públicos a distintos niveles. Dentro de los centros escolares, una de las funciones de los departamentos y gabinetes psicopedagógicos, de los centros de educación secundaria que se incluyen en su Plan de Orientación Académica, es ayudar al alumno a elegir su futuro académico y personal, además de ofertarle la información sobre las distintas opciones educativas y laborales. Sería necesario expresar con claridad, dentro de este espacio formal, las funciones de la universidad y los objetivos de los estudios superiores. A nivel de los medios de comunicación, el debate público sería otro frente para abordar estos aspectos. Es necesaria una información más específica, centrada en el ámbito puramente universitario. Cuando el estudiante va a realizar una carrera concreta, previa a su matriculación, se debe proporcionar una información detallada sobre los objetivos de la titulación, las características del plan de estudios y la situación en el mercado laboral de los profesionales.

A partir de estos debates, se debería avanzar hacia un modelo de universidad en torno al que existiera un cierto consenso social. Una universidad abierta a revisión y al cambio, y una sociedad (estudiantes, padres/madres, empresas...) con el compromiso de conocer las funciones y limitaciones de la institución.

- Aumentar la participación de los estudiantes en su proceso de socialización. Para ello sería necesario una serie de cambios

en la democratización interna de la universidad, abriendo cauces de participación regulares, que permitan plantear sus demandas de la vida diaria y en los procesos periódicos de evaluación de las titulaciones. En cualquier caso, se trata de promover todas aquellas medidas, directamente relacionadas con la vida académica, que aumenten, por un lado, su participación, pero a la vez también el compromiso y la responsabilidad personal de los estudiantes, con su proceso de socialización y aprendizaje y con la institución en la que están inmersos.

- Revisar los planes de estudios para lograr un mejor equilibrio, entre las asignaturas de formación general y las de formación más especializada, y lograr una coordinación efectiva entre profesorado y sus materias, para que el estudiante reciba una formación integrada. Aumentar, por otro lado, el tiempo consagrado al trabajo tutorizado, para responder mejor a las necesidades individuales de cada alumno.

En este sentido, el proceso de evaluación institucional, en marcha en este momento, puede ser un primer paso, fundamental, para fijar unos objetivos previos comunes de los que derivar una perspectiva integrada y coordinada del plan de estudios.

BIBLIOGRAFÍA

ADLER, P. y ADLER, P.: «From idealism to pragmatic detachment: the academic performance of college athletes», *Sociology of Education*, 58 (1985), pp. 241-250.

BLAS, F. A.: *Las funciones sociales de la universidad (Un estudio organizacional sobre la universidad)*. Campus de Somosaguas, Universidad Complutense, Madrid, 1996.

BOUDON: *Effets pervers et ordre social*. París, 1977.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1973.

BRINT, S.: «Profesiones y mercado», en *REIS*, 59 (1992).

DE LA FUENTE, G.: «Higher education and employment in Spain», en *European Journal of Education*, junio (1995).

DE LA FUENTE, G. y SÁNCHEZ MARTÍN, M^a. E.: «Los educadores del año 2000», en *Revista Complutense de Educación*, 8, 1 (1997).

ELEJABEITIA TAVERA, C. y DEL REAL, P.: *Significación sociológica de la angustia colectiva de los enseñantes*. Madrid, ICEUM, 1983.

ESTEVE, J. M.: «Al borde de la desmoralización», en *Cuadernos de Pedagogía*, 61 (1989).

EVERHART, R.: *Reading Rawling and Resistance*. Londres, Routledge, 1983.

GARCÍA ROCA, J.: *Público y privado en la acción social*. Madrid, Popular, 1991.

GENESCA, E.: *Motivación y enriquecimiento del trabajo*. Barcelona, Hispano Europea, 1977, pp. 17-25.

GUERRERO SERÓN, A.: *El Magisterio en la comunidad de Madrid*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1993.

MARTÍN-MORENO, J. y DE MIGUEL, A.: *Sociología de las profesiones*. Madrid, CIS, 1982.

MERTON, R.: *Teoría y Estructuras Sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1968.

MCCLELLAND, D. C.: *Human Motivacion*. Glenview (IL), Scott & Foresman, 1985.

MICHAVILA, F. y CALVO, B.: *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*. Madrid, Editorial Síntesis, 1998.

MORA, J. G.: «La evaluación institucional de la universidad», en *Revista de Educación*, 315 (1998), pp. 29-44.

MUÑOZ SEDANO, A. (Ed.): *El educador social, profesión y formación universitaria*. Madrid, Popular, 1994.

ORTEGA, F. y VELASCO, A.: *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE, 1991.

- TORRES MORA: *Las desigualdades educativas en España*. Madrid, CIDE, Servicio de publicaciones del MEC, 1992.
- VARELA, J. y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- VELASCO, A.: «El profesor ese desconocido», en *Cuadernos de Pedagogía*, 61 (1988).
- ZUBIETA IRÚN, J. C. y SUSINOS, M^a. T: *La satisfacción e insatisfacción de los enseñantes*. Santander, CIDE, 1990.