

La reforma educativa y la enseñanza de la Sociología de la educación

Beatriz Pérez González

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 834300/834200. Fax (956) 835163.

(Recibido Septiembre 1997; aceptado Diciembre 1997).

Biblid (0214-137X (1957) 14; 61-72)

Resumen

El presente artículo trata la incorporación de la Sociología de la Educación (como asignatura) a la Diplomatura de Maestro. Se analizan: primero los cambios producidos por la Reforma Educativa; segundo, la inclusión de esta materia en la Diplomatura; tercero la Sociología de la Educación en el curriculum de los maestros.

Palabras clave: efectos de la reforma educativa, cambios en la situación de los enseñantes, transformaciones, demandas de los colectivos educativos, planes de estudio, Sociología de la Educación, la sociología en el curriculum de los maestros

Abstract

This article talks about the incorporation of the Sociology of Education (as a subject) to Teacher Training. We have analysed: first, the changes which have been introduced with the Education Reform; second, the inclusion of this subject in Teacher Training; third, the Sociology of Education in the teacher's curriculum.

Key words: Effects of the educational Reform, changes in the situation of teachers, transformations, demands of education groups, syllabus, Sociology of Education, Sociology in the teacher's curriculum

Résumé

Cet article traite de l'inclusion de la Sociologie de l'Éducation, en tant que matière, dans le Diplôme de Professeur des Écoles. Dans ce but, ont été analysés les aspects suivants: premièrement, les changements dûs à la Réforme Éducative; deuxièmement, l'inclusion de cette matière dans le Diplôme; troisièmement, la Sociologie de l'Éducation dans le curriculum des enseignants.

Mots clés: Effets de la Réforme Éducative, changements dans la situation des enseignants, transformations, requêtes des collectifs éducatifs, programmes d'enseignement, Sociologie de l'Éducation, la Sociologie dans le curriculum des enseignants

Sumario

1.- Cambios educativos y situación actual de los maestros. 2.- Curriculum en la formación del profesorado. 3.- Integración de la Sociología de la Educación.

La Reforma del sistema educativo ha variado las condiciones, contenidos y práctica del profesor. Esto ha producido un debate entre el colectivo de enseñantes y la ciudadanía, que consideramos de interés para la reflexión sobre el trabajo de los docentes y su futuro inmediato.

Para que progresen realmente los esfuerzos en la elaboración del currículum de los profesionales de la educación y el desarrollo adecuado de la Sociología de la Educación, se deben diagnosticar los procesos de cambio de la educación, en aquellos casos en que afecten al colectivo de los profesionales de la educación. Igual de necesario es ubicar la Disciplina en el espacio Legal y profesional en el que se encuentra actualmente, así como tratar la importancia de la Sociología de la Educación en el currículum de los maestros.

1.- Los cambios y la situación actual de los maestros

La reciente Reforma educativa (LOGSE) y los consiguientes cambios de los Planes de Estudio para la formación de los maestros, han transformado el panorama educativo.

El aspecto político ha configurado nuevas realidades educativas. A raíz de éstas se han generado expectativas y ansiedades diversas, tanto para los enseñantes como para los propios padres. La realidad educativa actual, es observada desde su perspectiva, como un proceso complejo y confuso.

La situación educativa, se enmarca dentro de la propia transición política, en la búsqueda de un sistema de calidad dentro de un proceso de modernización social y económica. Pero es un proceso en el que aún no se ha producido consenso. El aspecto político, el cultural y el educativo están relacionados e implicados en dicho proceso.

Se perseguía un modelo para la transformación de la educación, en un contexto de cambio político.

De otro lado, en todas las sociedades, el sistema educativo contiene en sus elementos normativos, las características básicas del sistema político, de los modos de poder... Tanto en la formación de los alumnos como en la de los enseñantes, tienen presencia *las características culturales y estructurales* del sistema social y político. Así, los currícula, programas y la política educativa del profesorado, están relacionados con la distribución del poder de la sociedad. Deben tenerse en cuenta las consecuencias éticas y políticas de dicha relación (LANDEN E. BERYER y KEN ZEICHNER, 1990: 297).

El debate sobre la reforma, sigue manifestándose años después de su implantación entre los diversos colectivos educativos.

El turno de debate para la reforma, propiciado en principio por el M.E.C., no concluyó con los resultados que se esperaban. Existía una ignorancia con respecto al contenido y los efectos de la reforma entre el colectivo de profesores y de padres. Sin embargo, ahora que se empiezan a observar las primeras experiencias, es cuando se genera un segundo debate (CARBONELL, J., 1990:11).

Recogemos a continuación los aspectos más significativos de este debate.

En cuanto a la nueva visión del enseñante, hay que resaltar su papel, más activo. Es decir no como un mero transmisor de conocimientos, sino que se potencia sus actitudes investigadoras (M.E.C., 1989b p.52)

Al profesor se le da por ejemplo especial importancia, como agente principal en el desarrollo de la reforma.

Pero el papel del profesor como mediador¹, así como las expectativas de la ciudadanía con respecto a la reforma, hacen pensar que si los objetivos no llegasen a cumplirse, las principales críticas serían dirigidas al colectivo de maestros. (GRANADOS MARTÍNEZ, A., 1989: 245)

La evolución del sistema educativo español, es una evolución hacia *ciertos contenidos democratizadores*. No obstante, pesan sobre la educación modos, técnicas, características socializadoras de otras épocas...

Por ejemplo, en la educación también se plantea un cambio que va más allá de las técnicas, los instrumentos y la transmisión de conocimientos. Transformaciones *que tienen que ver con los contenidos democratizadores* anteriormente citados y con el nuevo papel del enseñante, pero que no han sido matizadas por el Ministerio (MORGENSTERN DE FINKEL, S., 1991: 150 y ss.)

A todo lo dicho se une el malestar sentido por el docente, comentamos algunas de las reflexiones en este sentido.²

-Existe confusión ante las expectativas de renovación y transformación de la escuela.

Se observa con gran complejidad el propio ejercicio de el magisterio, por la multiplicidad de saberes a transmitir, dilemas, decisiones, recursos de organización del aula, secuenciación de contenidos...

El profesorado se siente desorientado y el alumnado en formación, confuso y disperso, debido igualmente a la saturación de mensajes y estímulos, no siempre coinciden-

tes. Este hecho, dificulta también las relaciones entre ellos.

-Los padres suelen responsabilizar a los profesores de los efectos menos deseados del sistema escolar (como por ejemplo el fracaso escolar o la calidad de la enseñanza).

-La posibilidad de promoción de los propios docentes y su adscripción a los niveles educativos, influye también el descontento de los profesores. Se dio preferencia a los profesores de enseñanza básica, especialistas del ciclo superior para impartir docencia en el primer ciclo de la ESO. Solo como medida de transición y para que ocupasen las vacantes producidas en el primer ciclo.

El estancamiento de promociones anteriores, ante el escaso número de puestos ofertado por el Ministerio, el abandono de algunos y la espera de otros, con situaciones precarias, son igualmente aspectos que repercuten sobre el malestar del cuerpo y su desarrollo profesional. Igualmente influyen sobre la demanda ulterior de los estudios de maestro.

-La vieja reivindicación no cumplida de un cuerpo único de enseñantes, influye en este malestar docente.³

Entre las propuestas del colectivo mencionado, destacaba la del cuerpo único de enseñantes. Se pretendía que todos los maestros, independientemente del nivel educativo al que enseñaran, hubiese recibido una formación universitaria del mismo número de años. Ello supondría también un avance en la igualación de los salarios.

¹ Contemplado en el Libro Blanco y entre las consideraciones del Grupo XV en las sugerencias al debate de la reforma.

² Recogidas en parte por CARBONELL, J. (1990:60 y ss.)

³ El origen de esta reivindicación, es el último periodo de la dictadura en el movimiento de "Alternativa para la enseñanza". Un movimiento que desarrolló entre sus demandas objetivos educativos de gran interés y fácilmente practicables.

Otros aspectos que cuestionaban eran el de el acceso al cuerpo (sistema de oposiciones). Esta aspiración, que sigue teniendo fuerza, es difícil de conseguir actualmente, por circunstancias de la propia Administración y de los propios orígenes de los expertos que asesoran.

Las reivindicaciones con respecto al cuerpo único de enseñantes, han sido ignoradas por la reforma. Sin embargo, se podría haber acabado con las tradicionales desigualdades entre el profesorado, que son consideradas como un agravio comparativo con respecto a otros docentes.

Las razones para seguir manteniendo esas diferencias y "perpetuar" las jerarquías dentro del cuerpo de docentes, son fundamentalmente de tipo político (GRANADOS MARTÍNEZ, A., 1989). Se debe entre otras causas a la procedencia, el perfil y los objetivos de quienes asesoran.

-La angustia del profesorado se hace sentir especialmente en cuanto a la terminología y los contenidos a los que deberán adaptarse y desarrollar por la implantación de la LOGSE.

-Entre las reformas institucionales más importantes, se encuentra la creación en 1984 de los centros de profesores (CEPs) en sustitución de los ICE. La procedencia de la mayor parte del personal de los CEPs representaba un modelo para la transformación de la educación en un contexto de cambio político.⁴

Como la formación de los CEPs es la extensión y el intercambio de experiencias para el desarrollo de nuevos recursos didácti-

cos, han acometido habitualmente "la alfabetización" en la reforma al profesorado.

En algunos casos, la formación de centros, ha derivado en "una inculcación oficialista de la reforma educativa que crea su propia demanda de ponencias y su circuito de ponentes, reforzando la dependencia del profesorado" (GUERRERO, A. y FEITO R., 1987: 86).

El problema, en este caso, es que las convocatorias anuales de formación, no llegan a cubrir las necesidades prácticas de esta adaptación a la reforma. La mayoría de los profesores pide ponentes prácticos que les introduzcan en el uso de la LOGSE y solucione cuestiones concretas, pero realmente, este no es el trabajo que se hace.

Algunos profesores consideran que su indefensión frente a las instituciones educativas o la falta de plasmación de sus reivindicaciones tradicionales, se hace más patente por la falta de organizaciones profesionales que defiendan sus intereses como en otras profesiones. Su actuación como cuerpo es muy marginal, ya que son funcionarios del Ministerio de Educación y su descontento realmente se siente a todos los niveles.

Esto influye igualmente en cuanto a los actuales alumnos de las Diplomaturas de Formación del Profesorado, que se están encontrando con un panorama diverso en un momento de transición por la actual aplicación de la LOGSE.

-Se produce por ejemplo una transformación del ámbito laboral de los Diplomados del magisterio, que serán futuros docentes, en función del título y los estudios cursados.

-La reforma desarrolla las competencias de estos futuros maestros para impartir la docencia hasta los 12 años. Ello implica la definición clara de su campo laboral.

⁴ Habían sido activistas político o participado en luchas a favor de la democratización de la enseñanza. Andalucía, igual que otras CCAA, organizó sus propios centros de profesores.

-Algunas plazas de especialistas (en Educación Infantil y Primaria) solo podrán ser ocupadas por ellos, aspecto que también supone una delimitación de su campo de trabajo según la especialidad cursada. No obstante, esto podría depender de las convocatorias oficiales que podrían variar según la presión de las generaciones anteriores con título y en busca de plaza.

-De otro lado, las transformaciones habidas en la estructura económica y laboral requieren profesionales de la educación con especialización diversa, configurando así una demanda diferente que amplía el campo de la educación no formal.

En las universidades también se sienten las aspiraciones tradicionales de los enseñantes respecto a la formación única para el cuerpo de educadores y se plantean propuestas entre los docentes en este sentido⁵.

Todo lo dicho nos hace pensar que nos encontramos ante un panorama muy amplio, complejo y en plena transformación, en lo que se refiere al campo de la formación educativa.

2.- El Curriculum de los enseñantes en las diplomaturas de formación del profesorado y la integración de la Sociología de la Educación

Las transformaciones en el curriculum de las diplomaturas de formación del profesorado, tienen que ver evidentemente (como comentamos anteriormente) con otros tantos cambios producidos a nivel político en el país y más concretamente con la instauración de la democracia. No obstante, según la visión generalizada, son procesos inacabados, en

los que urge una solución tanto para los profesionales de la educación como para las próximas generaciones de niños y niñas que pasarán por la escuela. (MORGENSTERN DE FINKEL, S. : 1990)

Los Planes de Estudio son desde la LGE elaborados y propuestos por las Universidades para su aprobación por el Ministerio. Por este motivo, se produjo una descentralización en cuanto a la propuesta, pero no en cuanto a la decisión final. En principio, y a raíz de esto, desapareció la uniformidad de la oferta en las diplomaturas.

Las demandas tradicionales de adecuación entre las ofertas de la universidades para la formación de los docentes y las exigencias de los procesos productivos y el mercado de trabajo, han tenido cierta plasmación en la especialización que recogen los nuevos planes de estudios.

La oferta de estudios en la formación de futuros docentes, fue valorada de especializada y diversa, pero poco flexible (CARABANA, J., 1990), al tener mayor importancia la especialidad que la opcionalidad. Pero la reforma ha tratado de orientarse más hacia la especialización y flexibilidad. No obstante, la ciudadanía parece seguir demandando una adecuación entre la formación, los procesos económicos y el mercado de trabajo.

Con respecto a los Centros de Formación del Profesorado, tradicionalmente han gozado de poco prestigio académico y una escasa relación con los Departamentos o Facultades a las que están asignados sus profesores. La investigación a este nivel, también ha sido mínima, exceptuando casos muy contados (MORGENSTERN DE FINKEL, S., 1991:140)

Ante la reforma, los profesionales de la educación han presionado desde diversos colectivos para el alargamiento del título y el desarrollo de especialidades relevantes para

⁵ Pero en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz, el alumnado aún está alejado de esta problemática.

un trabajo más práctico y de mayor calidad, pero solo se ha conseguido el segundo aspecto.

Así, los estudios del magisterio, se definen como de primer ciclo, con relación al resto, que son licenciaturas, a pesar de las demandas en contra y las reivindicaciones tradicionales.⁶

Las actuales Escuelas de Magisterio, están integradas en la nueva estructura de la Facultad, que abarca los tres ciclos: un primer ciclo de tres años, un segundo de dos y los programas de doctorado que son de tercer ciclo. De esta forma, se integra la actual Escuela de Magisterio con otras secciones de Ciencias de la Educación, agrupadas en diferentes departamentos en la Facultad de Ciencias de la Educación. Pero en cuanto a esta estructura jerárquica de conocimientos, no existe una correspondencia directa entre titulaciones de segundo ciclo y las otras de primero, como conocimientos previos para los posteriores (CARABAÑA, J., 1990).

Esta estructuración jerárquica, no acorde con el deseo de unificación del cuerpo de enseñantes, redundando en el desprestigio de la Diplomatura. Y ello porque no se ha traducido en efectos positivos la incorporación de esta diplomatura a la estructura de la facultad. Sigue existiendo la separación y una absoluta falta de intercambio (docente, investigadora, curricular...) entre ambas titulaciones. La única relación la establecen los alumnos, que continúan los estudios de un ciclo a otro. Pero eso mismo ocurre en el paso por ejemplo de primaria a secundaria.

El Plan de Estudios de la Diplomatura, tiene un alto grado de especialización y cada especialidad está orientada hacia un campo

profesional y práctico. El primer ciclo no está pensado como aprendizaje para la práctica o base para la reflexión y teorización del segundo ciclo, (en esto coincidimos con CARABAÑA, J.). Se trata más bien, de una "yuxtaposición de especialidades: las de primer ciclo de docencia y las de segundo ciclo en actividades para y peridocentes".

En otro sentido, la especialización no ha evitado que sigan siendo excluidos muchos temas de gran importancia (como el etnocentrismo, el grupo étnico o el género y la educación, entre otros), dado que asignaturas que podrían haberlo incluido en sus programas, no contaban con créditos suficientes para hacerlo. La formación de educadores está privada en muchos casos de *temáticas sociales* de especial relevancia en su formación y para su futura práctica docente⁷. El ahorro de créditos se traduce por tanto en *una selección* (no siempre la más idónea) de los contenidos fundamentales, en la mayoría de las asignaturas. Ello ha sido posible al primar criterios sesgados, en la asignación de un mayor peso a otras áreas del currículum.

En cuanto a la metodología y didáctica en las aulas, el desarrollo de las materias sigue siendo principalmente de tipo expositivo y eso teniendo en cuenta que la práctica es un aspecto de especial relevancia para el futuro profesor. Las prácticas se encuentran pocas veces vinculadas a la Teoría y es muy limitado el tiempo que se le dedica así como su alcance (MORGENSTERN DE FINKEL, S., 1991:140)

La crítica puede extenderse igualmente a los métodos en el desarrollo de los programas. Existe un exceso de teoría y una escasa

⁶ Demandas del cuerpo de docentes, citadas ya en el punto anterior.

⁷ VÁZQUEZ RECIO, R. M^a. (1996): "Especialización y profesionalismo..." .*Tavira nº 13 Revista de Ciencias de la Educación. Cádiz*. Ofrece una visión del alumnado en este sentido. (p. 131)

vinculación con el mundo real de la educación. La falta de conexión con la práctica real es un déficit en la formación de los futuros enseñantes.⁸ Aspecto este que no ha sido cubierto por el Plan de Prácticas actual (por falta de acuerdo en cuanto al diseño, la participación y el tratamiento sistemático de un proyecto).

La pretensión de dotar a la Diplomatura de unas prácticas de importancia similar a las que se realizan entre los profesionales de la salud (Médicos, Diplomados en Enfermería...) es aún una reivindicación que no tiene plasmación en el desarrollo del Plan de Prácticas de esta Diplomatura.

MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1991:140) señala por ejemplo, que "lejos de convertirse en un estímulo para la reflexión posterior, las prácticas docentes se perciben como formalidades aburridas que hay que cumplir"

De otro lado, la inclusión de nuevas materias, o el reciente desarrollo de otros títulos en Ciencias Sociales, puede considerarse un avance.

Se han incluido en los Nuevos Planes de Estudio, materias de carácter crítico. Y esto es una prueba de la evolución hacia contenidos democratizadores.⁹ No obstante, hubo vacilaciones. Cuando se reorganizó la estructura departamental universitaria según áreas de conocimiento, surgieron problemas con materias que fueron asignadas a otras áreas, quedando así fuera del control de los pedagogos. Este fue el caso de la *Sociología*.

Las comisiones de expertos¹⁰ de las áreas de conocimiento que trazaron las líneas fundamentales de los currícula para los nuevos planes, establecieron un "currículum nuclear", haciendo así posible la presencia de nuevas materias comunes a todas las especialidades. Se hizo así posible la coherencia y homogeneidad necesarias del modelo académico universitario¹¹

La inclusión de la Sociología entre las materias comunes del currículum nuclear, se realizó en el último momento y presumiblemente en contra de muchos Departamentos docentes. Ello hace pensar en la resistencia del cuerpo docente anterior, así como "el oscurantismo ideológico manifestado en la voluntad de mantener segregada la formación del profesorado de cualquier contaminación sociológica o política" (MORGENSTERN DE FINKEL, S., 1991:149)

El Ministerio sin embargo, se enfrentó a esta resistencia corporativa, imponiendo incluso elementos de tipo crítico del currículum de Sociología.

De lo anterior se concluye que el problema de la formación inicial aún está por resolver del todo. La evolución iniciada en el sistema educativo español, tiene que ver con la evolución política hacia contenidos democratizadores. Es un proyecto inacabado, y urge seguir avanzando al igual que en *la cultura* de la propia sociedad española y sus efectos socializadores, en los que el profesor y la escuela son agentes mediadores de primera magnitud.

3.- Sociología de la Educación para el currículum de los maestros

⁸ Nos referimos también al Practicum que se oferta actualmente al alumnado de la Diplomatura de Maestro en Cádiz.

⁹ MORGENSTERN DE FINKEL, S., (1991: 150 y ss.)

¹⁰ Nombradas por el Ministerio en 1987, R.D. 497/87

¹¹ MORGENSTERN DE FINKEL, S., (1991: 145)

El conjunto de saberes que se aplica en el Plan de Estudios de las Diplomaturas de Maestro, y en concreto en lo que se refiere a esta disciplina, no son saberes que se vayan a transmitir a alumnos de educación primaria, pero indudablemente tienen un valor más importante que el que se suele creer.

Estos conocimientos, son saberes que van a hacer posible la transmisión y comprensión de los otros saberes (ANAYA, G. 1983: 23). Por este motivo no se suelen ofrecer temáticas específicas en los programas de Sociología de la Educación , para cada una de las especialidades del título de Maestro.

Sin embargo, es necesario que el futuro docente conozca al menos, y no por orden de importancia:

- Qué determinantes influyen sobre el desarrollo de su rol profesional, para que sepa ejercer mejor su tarea y tenga más autonomía frente a presiones externas

- Cuál es la función social del magisterio y de la escuela, pues al conocerlo podrá actuar mejor en el "hábitat educativo", anticipándose a las situaciones.

- Cuáles son los procesos sociales que vive la comunidad escolar, no como una institución aislada, sino sometida a todo tipo de fuerzas internas y externas muy diversas.

Acerca de este tipo de conocimientos tiene mucho que decir la Sociología y la Sociología de la educación.

La Sociología de la Educación puede ser un instrumento imprescindible e irrenunciable para que se produzca *la nueva formación del maestro*, una vía para la reflexión general, que debería presidir la práctica habitual en las escuelas. La reflexión que esta disciplina genera, puede trasladarse incluso a la reelaboración de itinerarios más detallados,

que hagan posible la renovación de las prácticas escolares y también las relaciones con los alumnos, la organización del centro, la relación con los padres y con la comunidad... Es decir mucho más de lo que a primera vista se piensa.

Pero para que esto fuera así, la observación, el análisis, la interpretación sociológica, deber descender al terreno de lo cotidiano, a la escuela y su contexto exterior. (CAIVANO, F. ,1983: 39)

Los temas y problemas que plantea la Sociología de la Educación, implican de alguna forma, la interpelación sobre las funciones sociales de la formación, sus consecuencias, y sobre otros dilemas que se dan en la sociedad y que tienen relación directa con el proceso educativo.

Como decía PASSERON (1983:53) "la Sociología de la educación no se reduce evidentemente a la sociología del sistema de enseñanza, plantea cuestiones que obligan al seguimiento y registro de características bastante más allá de la escolaridad".

Por este motivo, nuestros alumnos deben conocer las herramientas del análisis sociológico para poder no solo trabajar en la escuela, sino para poder analizar profundamente, investigar e intervenir en dicha realidad.

Se trata pues de que los futuros docentes puedan reunir el mayor grado posible de "sabiduría social" proveniente de las diferentes disciplinas y sepan integrarlas y adaptarlas a la competencia social que tengan como docentes.

Entre los aspectos más significativos de la renovación pedagógica, siguiendo a CAIVANO, F. (1983:37) habría que citar al menos dos: "uno, la consideración de la importancia de los procesos de aprendizaje, a veces por encima de los contenidos concretos; dos la

interacción imprescindible entre sujeto y objeto a conocer, entre institución escolar y medio...A la segunda cuestión puede aportar un arsenal metodológico y conceptual las ciencias sociales en general y la sociología de la educación en particular”

Conclusiones

Los sistemas educativos no permanecen invariables a lo largo del tiempo, sino que van incorporando modificaciones que son reflejo de otros tantos cambios de carácter político, ideológico y cultural, que se generan en la sociedad. De todo ello dan cuenta las polémicas habidas en Sociología en cuanto a la innovación y la resistencia al cambio. Debates difícilmente resumibles, pero que de alguna manera debemos mencionar aquí.

Las relaciones entre educación y sociedad, habitualmente se estudian como relaciones de causa-efecto: la acción causal de la educación respecto a las características de la sociedad.

En síntesis la educación es considerada por unos autores como agente causal de los cambios sociales, o al menos como el medio más importante para ello, al ser el principal transmisor de la cultura.

En contra, están los que piensan que precisamente por este motivo, es poco probable que se generen cambios. Matizan otros que la educación no es la causa del cambio social, sino la resultante de las modificaciones sociales y que los cambios educativos siguen a otros cambios sociales, pero no los inician.

De una forma o de otra, es fácilmente deducible que existen “zonas” de la realidad “más sensibles” que otras a las modificaciones, o que ciertos cambios son aceptados más rápidamente que otros. El cambio cultural, junto a las transformaciones en la estruc-

tura social, son algunas de las zonas que se resisten más a la innovación. Y sin embargo, ambos aspectos podrían ser transformados de forma positiva por la educación.

De otro lado es indudable la influencia sobre los sistemas educativos, de lo político y los sistemas de organización de la sociedad.

El sistema educativo, ha ido transformándose a impulso de los cambios políticos en España. Comparándolo con épocas pasadas de la historia reciente, hoy la educación es más flexible, plural y democrática, resultado de un sistema democrático ciertamente consolidado. Y ello a pesar de que se sigan manifestando de vez en vez ciertos coletazos de modificación o de resistencia, según los turnos políticos, que en ocasiones favorecerán y en otras no tanto.

La influencia de la política se deja sentir sobre el desarrollo de los sistemas educativos, así como otras muchas circunstancias (como el grado de desarrollo del país, el nivel científico..., y especialmente la situación económica).

El debate político y su resultado (las reformas educativas), tienen un efecto directo sobre la ciudadanía, pudiendo generar descontento entre la comunidad escolar (incluidos padres y madres), alimentando así nuevas discusiones.

Los profesionales de la educación aceptan, disienten o responden activamente a los cambios que se introducen en el sistema. Se sienten víctimas y verdugos a la vez.

En lo que se refiere a la LOGSE, comunidad escolar y profesorado han respondido con cierta resistencia durante los últimos años, y desde su aplicación.

Si se hiciera real el texto de la reforma, sería un gran avance social, pero hasta el

momento quizá solo es un conjunto de buenas intenciones escritas.

En cuanto a la respuesta del profesorado hacia la reforma, más que trabajar en la alfabetización en dicha reforma, habría que traducir "la letra escrita" en acciones prácticas y en realidades.

Se debería trabajar en este sentido con el profesorado en formación y también con el más experimentado.

Si el profesorado más experimentado rechaza ciertas innovaciones, será una reforma poco sentida que no se desarrollará.

Faltan pues "traductores" de la reforma y no "aleccionadores", de lo contrario, los avances de más interés nunca tendrán oportunidad de *mejora y modificación*. Pues lo que se ha diseñado hoy, no es lo definitivo, ni siquiera lo más perfecto.

Teniendo en cuenta todas estas cuestiones, un aspecto de interés en la formación del profesorado, sería la mejor disposición hacia los cambios, y que tuvieran medios y preparación para hacer posible la adaptación de niños y niñas, no en la sociedad de hoy, sino en la del futuro: una sociedad distinta y mucho más compleja.

Pero en ningún caso podríamos defender un análisis que culpabilizase al profesorado de los efectos de la implantación de un nuevo sistema educativo. La responsabilidad, en todo caso estaría en quienes asesoran y diseñan, descuidando los medios necesarios para que trasciendan de la teoría, prácticas razonables.

El trabajo en el cambio de mentalidades, en los elementos de la cultura que no favorecen la igualdad, es uno de los aspectos claves en la educación, pero es un trabajo que se produce lentamente.

El segundo de los aspectos a tratar es el papel de la Sociología de la Educación en el campo de la formación de profesionales de la educación.

Consideramos especialmente positiva (pese a las resistencias iniciales), la incorporación de nuevas materias de carácter más crítico como es la Sociología de la Educación. También ha sido un progreso la oferta de nuevas titulaciones en Ciencias Sociales.

La introducción de esta disciplina contribuye al análisis más objetivo y a la comprensión de los cambios y transformaciones de la sociedad, aspectos que deben reflejarse en los programas de las Diplomaturas de formación del profesorado, así como en nuevas titulaciones.

La Sociología de la Educación, aparece como fuente del currículum junto a la Psicología Pedagógica y la Epistemología.

El diseño curricular base de cada centro, deberá recurrir a dichas fuentes. La Sociología de la Educación experimentará un incremento mayor en Facultades y Centros de Formación del Profesorado.

En este sentido, podrían existir grandes posibilidades de crecimiento para la Sociología de la Educación y otras disciplinas con la nueva oferta de cursos, especialidades, seminarios optativos... En definitiva una oferta variada para que los alumnos y las alumnas puedan construir su propio currículum.

En general, esta disciplina contribuye a su crecimiento personal, al tratamiento más científico de los temas nucleares en la formación del profesorado, proporciona técnicas e instrumentos para el análisis de la realidad educativa, ofrece una nueva dimensión teórica y una temática más diversa.

Pero su reciente incorporación es la causa de un cierto aislamiento en la estructu-

ra de las Facultades, de escasas posibilidades de actuación y control, al contar con pocos créditos en relación a otras Áreas, monopolio tradicional de los pedagogos.

Con la reforma que siguió a la aplicación de los Nuevos Planes de Estudio, se definió una nueva estructura departamental que encontró resistencias y aparecieron conflictos entre los diferentes departamentos. Diferencias que se superaron, pero aún se sigue dando cierta desventaja en aquellos casos en que el Área no tiene suficiente presencia en las Facultades, y no existir así posibilidad de formar Sección Departamental. Por tanto sus Departamentos no tendrán vinculación con la Facultad en la que se desarrolla la disciplina, al no estar integrados en el mismo espacio o estructura de actuación. Esto afecta especialmente en lo que se refiere a decisiones de interés, al control y la participación en asuntos de tipo económico y la oferta pedagógica de las diferentes Áreas.

Confiamos en que a corto plazo se desarrollen unos niveles mayores de investigación entre los especialistas en la materia, así como una colaboración interdisciplinar más fructífera, entre las distintas áreas en las Facultades de Educación. Será sin duda un signo de tolerancia y madurez científica, que haga posible un intercambio renovador.

Referencias bibliográficas

- ANAYA G. (1983): "La incorporación de la dimensión social a la formación y al ejercicio de la profesión docente". *Revista de la E. U. de Magisterio (Granada) n° 2* (pp. 21-30)
- BAUDELLOT C. (1983): "La Sociología de la educación ¿para qué?" *Revista de la E. U. de Magisterio (Granada) n° 2* (pp. 41-52)
- CAIVANO F. (1983): "¿Tiene alas la Sociología?". *Revista de la E. U. de Magisterio (Granada) n° 2* (pp. 31-40)
- CARABAÑA, J. (1992): "Apuntes sociológicos sobre la reforma de los planes de estudio" en: V.V.A.A., La reforma de los estudios universitarios de educación, Ponencias de las Jornadas de la Universidad de la Laguna, celebradas del 26 al 30 de Noviembre, 1990 Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Laguna (pp.35-45)
- CARBONELL, J. (1990): *La reforma educativa... a lo claro*. Madrid, Ed. Popular
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1989): "Sobre la reforma educativa: breves apuntes para un análisis sociológico. II Congreso Educación y Sociedad, Granada, Octubre, (pp 241-247)
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1992): "De los perfiles profesionales a los planes de estudio: un modelo general aplicable en Ciencias de la Educación", en: V.V.A.A., La reforma de los estudios universitarios de educación, Ponencias de las Jornadas de la Universidad de la Laguna; Universidad de la Laguna, (pp. 89-95)
- GUERRERO, A. y FEITO, R. (1997): "La formación de Centros. Como aves precursoras" en *Cuadernos de Pedagogía n° 255* (pp.86-89)
- BEYER LANDON, E. Y ZEICHNER, K. (1990): "La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción" en: S. POPKEWITZ, T. S.(ed.): *formación del profesorado. Tradición, Teoría y práctica*. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- LUHMANN, N. y EBERHARD SCHORR, K. (1990): "Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos

de la pedagogía moderna" *Revista de Educación* nº 291 (pp. 55-779)

MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1990): "No basta hacer planes". , en: V.V.A.A., *La reforma de los estudios universitarios de educación*, Ponencias de las Jornadas de la Universidad de la Laguna, Universidad de la Laguna, (pp 47-51)

(1994): "La formación del profesorado en España: una reforma aplazada" en PO-PKEWITZ, T. (comp.) ¹² *Modelos de poder y regulación . social en Pedagogía Crítica comparada a las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares- Corredor S.A. (pp. 128-160)

PASSERON, J.C. (1983): "El mapa y el observatorio" *Revista de la E. U. de Magisterio (Granada)* nº 2 (pp. 53-70)

RAMOS REQUEJO, R. (1989): "La formación del Profesorado en el Marco de la Teoría crítica". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 6, (pp. 343-349)

RIERA NOGUERAS, M. Y LLOP GIREN, M.

J. (1989): "La figura del enseñante en el Proyecto de Reforma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 6, (pp: 373-382)

V.V.A.A. (1989): "Conclusiones aprobadas en el IV Seminario estatal de Escuelas de Magisterio celebrado en Soria" (del 10-13 de Mayo) *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 6, (pp. 681- 683)

V.V.A.A. (1989): " Valoración de la propuesta del M.E.C. sobre la Reforma del sistema educativo y de la formación inicial de los futuros docentes de Infantil-Primaria y de Secundaria. La situación de la Escuela de Formación del Profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 6, (pp.289-296)

V.V.A.A. (1983): Documento-conclusiones "La Sociología de la Educación en las Escuelas de Magisterio" II Jornadas de la Sociología de la Educación en las E. U. de Magisterio. Nombre genérico de las jornadas: *La Sociología de la Educación en la formación y el ejercicio profesional del maestro* Granada, 12-14 de Mayo.

¹² Artic. elaborado en 1991