



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios - - - - -

Miriam Aparicio de Santander **1** Competencias, empleabilidad y polivalencia: ¿Prepara hoy nuestra Universidad? **Pág. 1**

Silvia Balzano **2** Procesos de socialización mediante el lenguaje y para el uso del lenguaje **Pág. 16**

Ana Lucrecia Salazar **3** Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras en Belice **Pág. 23**

Reflexiones - - - - -

William Roberto Daros **4** Lineamientos de la pedagogía rosminiana **Pág. 60**

Reseñas - - - - -

Ismael Castillo Osuna **5** Las universidades empresariales **Pág. 78**



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Fernando Aranda Fraga, Edgar Araya Bishop,
Juan Fernando Asturizaga, Juan Alberto Díaz, Tévni Grajales Guerra,
Vicente León Vázquez, Alfonso Paredes Aguirre

Asistentes editoriales: Nelson Barría, Jorge Ramiro Quinteros,
Miguel Ángel Roig, Noel Ruiloba, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,
Nilde Mayer de Luz, Alberto Moncada Gil, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Roberto Badenas,
Fernando Canale, William Roberto Darós, Donna Habenicht, Hernán D. Hammerly,
Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez, José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse,
Johnny Ramírez, María Cristina Richaud de Minzi, Horacio J. A. Rimoldi,
Roberto Rodríguez Gómez, Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 2, No. 1, enero - junio de
2002 Publicación semestral de la Universidad
de Montemorelos en coedición con la
Universidad Adventista del Plata, la Universidad
Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista
de Chile, la Corporación Universitaria
Adventista de Colombia y la Universidad
Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte.,
Barrio Matamoros, Montemorelos, Nuevo León,
C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750,
www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor
responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo
León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 Competencias, empleabilidad y polivalencia ¿prepara hoy nuestra universidad?
Miriam Aparicio de Santander
- 16 Procesos de socialización mediante el lenguaje y para el uso del lenguaje
Silvia Balzano
- 23 Factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras en Belice
Ana Lucrecia Salazar

Reflexiones

- 60 Lineamientos de la pedagogía rosminiana
William R. Daros

Reseñas

- 78 Las universidades empresariales
Ismael Castillo Osuna

COMPETENCIAS, EMPLEABILIDAD Y POLIVALENCIA ¿PREPARA HOY NUESTRA UNIVERSIDAD?

Miriam Aparicio de Santander

CONICET/Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

RESUMEN

Los avances tecnológicos, la flexibilización y polivalencia de las ocupaciones y la globalización de los mercados implican la puesta en juego de competencias diversas que son condición de empleabilidad. El tema, vinculado a educación y trabajo, es relevante desde el punto de vista de la productividad y de la equidad. Urge, por parte de los sistemas educativos, consolidar su formación conforme a las necesidades en un mundo que maximiza la calidad, transferibilidad e innovación. En ese marco, problematizar la noción de competencia tal como es usada científicamente hoy y preguntarnos acerca de las competencias reales que genera nuestro sistema universitario y el rol que asume la empresa es una prioridad. Tal es el objetivo de esta investigación, cuyo eje pasa por la relación entre educación superior y empleo, analizada a la luz de un modelo holístico sui generis (151 variables). La muestra estuvo constituida por graduados de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina (1980-1993) en dieciocho carreras. La estrategia de análisis macro-micro-macro y el abordaje desde los procesos y productos permiten avanzar un diagnóstico de situación en materia de competencias y efectos más notables en el doble plano educacional y productivo

Los avances tecnológicos y organizacionales, la flexibilización y la polivalencia de las ocupaciones, la globalización de los mercados y el trabajo en redes que vincula empresas grandes y pequeñas implican la puesta en juego de competencias diversas, algunas básicas, que son condición para integrarse al empleo y poder adaptarse y reentrenarse a la medida de los nuevos requerimientos.

De hecho, en la actualidad, pocos temas vinculados con la educación y el trabajo gozan de tan amplio consenso como la importancia de las habilidades para el desempeño en el mundo del trabajo. La formación de las mismas es motivo de preocupaciones tanto desde el punto de vista de la productividad como desde el de la equidad. De un lado, quie-

nes no logren adaptarse a las nuevas tecnologías corren el riesgo de la exclusión del mercado de empleo; de otro, los indicadores principales de desempleo son edad y escolaridad. El indicador primario de pobreza es la escolaridad (Gallart, 1995). Urge, entonces, a los sistemas educativos consolidar estos procesos de formación de competencias conforme a las necesidades en un mundo que maximiza la calidad, la productividad y la innovación de las organizaciones. Las transformaciones del mercado imponen nuevas exigencias a los sistemas educativos y a los sistemas de empleo. Del primero se espera que forme recursos humanos y los recicle para afrontar con capacidad los rápidos cambios tecnológicos. De las organizaciones

empresariales se exige crear las condiciones para generar en tales recursos humanos una nueva conciencia y contribuir a la capacitación permanente desde un accionar articulado con el sistema educacional.

En ese marco, es una necesidad problematizar la noción de competencia tal como es usada social y científicamente en la actualidad y los cambios que esconde su conceptualización.

Bajo esta óptica y en el encuadre de la línea de los estudios sobre evaluación de la calidad del sistema educativo realizados durante la última década en la Universidad Nacional de Cuyo (UNC), se implementó este proyecto cuyo eje es el análisis de la *inserción laboral de graduados*, que apunta a develar, globalmente, el grado de articulación o desfase entre sistema educativo y productivo y, en lo que a estas líneas concierne, específicamente, a conocer el rol asignado a las competencias como núcleo interactivo que reclama la intervención de ambos, a la luz de la nueva conceptualización.

El esclarecimiento de la relación educación superior/empleo —analizada a la luz de un modelo holístico *sui generis* que incluye condicionantes personales, pedagógico-institucionales, psicosociales y estructurales— permite completar un programa de investigaciones en torno de la calidad que tuvo como ejes las dimensiones reconocidas: eficacia, eficiencia, efectividad política y relevancia contextual. El presente estudio remite a la problemática de las dos últimas y, especialmente, a la de la relevancia regional de la oferta vista desde la *inserción laboral de graduados* de dieciocho carreras de la UNC que ingresan a partir de 1980. El núcleo lo constituye, pues, la *relación sistema educacional/empresa* en el encuadre de la calidad o excelencia de un

sistema en su conjunto, de cada unidad académica y, en particular, de los actores involucrados.

Definen, pues, a la investigación-marco: (a) la cobertura temporo-espacial y profundidad teórico-metodológica con que fuera abordado cada ángulo (nivel descriptivo, comparativo, estadístico, estructural y sistémico), (b) la perspectiva holística (integradora de sujeto y estructura), (c) el enfoque, que recae no sólo sobre los productos sino, particularmente, sobre los *procesos*, (d) la estrategia de análisis (macro-micro-meso-macro), tampoco habitual en este dominio, (e) la metodología (cuantitativa y cualitativa, validación convergente, *multimethod*), (f) la elaboración de un modelo explicativo/*comprensivo* que reúne los condicionantes diferenciales de logro en el ámbito académico y laboral vistos en su *realimentación*, y (g) por fin, se ofrece una *nueva forma de acercamiento sistémico* al fenómeno que trasciende la dimensión sólo cuantitativa y/o eficientista (Aparicio, 1995).

Detenemos más en la caracterización supera nuestro objetivo, que apunta al análisis de los cambios más notables en materia de calificaciones, competencias y calidad de las respuestas ofertadas desde el sistema educativo y productivo, en un contexto que dice mirar a la excelencia. Antes de ofrecer el balance efectuado, conviene explicitar algunos aspectos.

Aproximación conceptual

Sobre competencias y calificaciones

Intentemos una aproximación a la noción de competencias, tal como se usa actualmente, y a las transformaciones más significativas operadas en los últimos tiempos.

La competencia emerge, pese a que la cuestión es muy conocida, como una

noción polisémica, incierta, no exenta de las incongruencias de lo que no está aún definido o unívocamente delimitado. En las ciencias sociales, se usa en plural para designar los contenidos particulares de cada calificación en una organización del trabajo dada. Entre los psicólogos, en cambio, el término expresa una diversidad de significados: se lo usa tanto como equivalente a calificación, o como aptitudes, habilidades o capacidades (Gallart, 1995).

Ropé y Tanguy (1994) dirán que el término es fruto de una construcción producida en la práctica social y científica. Pese a usarse en distintos sectores (sociología del trabajo y las organizaciones, economía de la educación, psicología, desarrollo organizacional, administración de la educación y sistema educativo, entre otros), suele, de hecho, ir asociado a la noción de eficacia y rendimiento. Aspectos como la relevancia, efectividad y hasta la eficacia pedagógica—incluidos en el encuadre global de la calidad— quedan opacados ante una evidente postura eficientista.

Saberes, conocimientos y calificaciones emergen como nociones superadas o “vestidas de nuevos ropajes” en el contexto de una “pedagogía de las competencias” y de una empresa que agoniza sin un capital humano apto para afrontar el cambio. Del saber-saber se procura pasar a un saber verificable (¿positivismo subrepticio?) en situaciones específicas y variadas (polivalencia).

La noción de calificación se define en ese marco como la *capacidad potencial* para realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto. La competencia, por contraste, es la *capacidad real* para lograr un objetivo o resultado en un contexto determinado. De allí que la norma se complemente con la evaluación:

no interesa recoger evidencias sobre lo que el individuo ha aprendido (el saber) sino sobre el rendimiento real que logra (el saber hacer). A diferencia de la evaluación tradicional, la que concierne a competencias se efectúa frecuentemente en el lugar de trabajo e incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética (Mertens, 1996; Oiry y d’Iribarne, 2001; Paradeise y Lichtenberg, 2001).

Pero ¿qué pasa en sistemas como el nuestro? ¿Hay respuestas concretas al cambio de modelo? ¿Qué problemas se ofrecen en el plano teórico y aplicado? Varias inconsistencias parecen atravesar la problemática.

1. Hoy haber cursado determinado nivel e incluso el universitario no es reaseguro ni de adquisición de esas habilidades ni de inserción en el mercado. Por el contrario, dadas las marcadas diferencias en la calidad de los diferentes centros de formación, al punto de hallar en nuestro estudio verdaderas “tipologías”, la segmentación tiende a marcarse cada vez más (Aparicio, 1995). La exclusión asoma ya en los mismos diarios u otros medios: “Graduados de tales universidades o centros o de tales períodos, no presentarse”. Los pocos que logran entrar al mundo laboral sin el dominio exigido en materia de habilidades, pronto se ven desplazados por la reestructuración productiva y el rápido cambio tecnológico.

Y el problema es generalizado. La Universidad no parece preparar para el nuevo mundo de las organizaciones. Son muchos hoy los jóvenes universitarios que sufren el desempleo o subempleo estructural, signado por el desajuste entre competencias y exigencias de la demanda. Es una tarea urgente formar y/o reforzar esas habilidades, y desbloquear las capacidades de reaprendizaje.

El logro socioprofesional pelagra y detrás de él asoma una peligrosa frustración anómica para cualquier sistema. La conciencia de la inconsistencia sufrida entre el nivel alcanzado en el plano educacional y el ocupado en el plano del empleo se acentúan, precisamente, entre los más educados, quienes pueden encontrarse en mejor situación en materia de formación. Ellos, pese a ser quienes más rápidamente acceden al mercado, no lo hacen en las condiciones esperadas: cargan un inmenso bagaje teórico, pero no están preparados para asumir nuevos roles y adaptar sus estilos personales. Tienen, quizás, algunas habilidades técnicas pero no cuentan con habilidades interpersonales, particularmente las de comunicación, integración y coordinación. La polivalencia les cae por sorpresa, la capacitación es escasa y las estructuras organizativas actuales reclaman agilidad y plasticidad (aprender a aprender). Las competencias para incorporar más información, incluyendo la estratégica, no se desarrollan en la práctica. En fin, las habilidades —aun en la línea de fuego (niveles más bajos)— son imprescindibles para resolver la amplia gama de situaciones no estandarizables que se presentan a diario. No basta ya con el mero entrenamiento orientado a la tarea y para el corto plazo. Es preciso, como enfatiza Valle (1997), que la organización se ocupe de la educación continua de su gente en conexión con las universidades o centros de formación profesional. Desarrollar los atributos requeridos por los tiempos en los recursos humanos es una necesidad reconocida pero escasamente implementada.

He aquí una primera incongruencia: las “competencias” invaden la currícula y el discurso pero los hechos muestran vacancias importantes que, advertidas

desde el mundo empresarial, amenazan con dejar fuera del mercado aun a los más educados y aumentan las tensiones psicosociales en las organizaciones.

2. Esta nueva noción de competencia se afianza desde que se *evalúa* el desempeño institucional conforme a la vigencia de nuevos paradigmas u opciones en lo que atañe a educación y empleo (Aparicio, 1995; Ropé y Tanguy, 1994). En Argentina, como es conocido, la evaluación en la Universidad se institucionaliza hacia la década del 90. Pero, otra vez, aflora la incongruencia en un marco en que la competencia es un lugar común. ¿Cómo evaluar las competencias que no se forman? Lograrlo supone, ciertamente, cambios más profundos que avancen desde las políticas para tocar, en una segunda instancia, la currícula. Es una tarea que no puede encarar la Universidad sola: las experiencias mundiales muestran que el logro y permanencia en el trabajo están asociados al hecho de que la formación se construya sobre la base de situaciones de trabajo y en la que coparticipen instituciones educativas y productivas.

3. Un tercer aspecto que se debe tener en cuenta es que el paso de la lógica de las calificaciones a la lógica de las competencias o pasaje de una educación fundada en saberes disciplinarios a una educación orientada a producir competencias estrictamente verificables frente a situaciones dadas encuentra campo propicio en la educación técnica y profesional; no así en la humanística (por su propia naturaleza) ni en la educación general. En el dominio de las ciencias exactas (física y química, en particular) es difícil ingresar a todas las disciplinas en una misma lógica. En la esfera concreta de la formación y trabajo, se suscita que la lógica de las competencias no

lleva al reconocimiento de lo que se construye con la experiencia (estilo personal, experiencia acumulada e inclinación por diferentes tipos de relación).

Por último, frente a lo dicho cabe hacerse la siguiente pregunta: *¿Preocupación evaluativa o aproximación cognitiva a las capacidades?*

La evaluación podrá adoptar distintas formas, pero si se pretende evaluar competencias que supongan flexibilidad, resolución de problemas, capacidad crítica y de adaptación, polivalencia, entre otras, obviamente, el sistema deberá preparar para ello. Hay varios pasos previos ineludibles y, entre éstos, el avance en el conocimiento de los *procesos* cognitivos subyacentes —tema sobre el que mucho se ha hablado pero del que resta mucho por esclarecer— a efectos de implementar nuevas estrategias cognitivo-didácticas en función del aprendizaje de las habilidades hoy requeridas. La cuestión no pasa, primariamente, por evaluar sino por formar.

¿Cómo medir las competencias para las que no se ha formado? El reto de los sistemas educativos y de empleo está a la vista y comporta un esfuerzo interdisciplinario que compromete a estructuras y sujetos, a ciencias de la eficiencia —si cabe— y ciencias del hombre. Sin dilucidar muchos aspectos que atañen a estas últimas y, en definitiva, al último actor, el hombre, será difícil transformar en plazos acotados un sistema global y subsistemas que miren a la excelencia y competitividad.

Lo dicho basta para comprender que el paso ha sido significativo y, como todo cambio, comporta ajustes. De la lógica de las calificaciones, medidas por el diploma y la antigüedad, se llega a la lógica de las competencias; lógica que toca al reclutamiento, promoción, per-

manencia o exclusión y remuneración, aspectos que confluyen en las relaciones salariales.

Sin sistema educativo atento a los requerimientos no hay formación posible de competencias y sin competencias no hay trabajo sino exclusión.

La problemática es grave: atraviesa o es atravesada por otras como las de equidad, marginalidad, exclusión, pobreza o por las de eficiencia, progreso, competitividad y logro.

Antes y ahora

Los cambios producidos en los últimos años en el mercado laboral en general, y en la reestructuración productiva y la flexibilización ocupacional en particular, han motivado la necesidad de replantear la articulación entre educación y empleo. Con Gallart y Jacinto (1995) podemos sostener que, tradicionalmente, la formación para el trabajo se asociaba a educación técnica o profesional (formal o paraformal) por cuanto ese era el objetivo primario. Hoy, en cambio, todos deben adquirir las competencias básicas, al menos, por razones de empleabilidad, equidad y productividad. Y esto supone un acercamiento del sistema educativo al productivo, con lo que el problema ya está planteado.

De hecho, en Argentina el sistema educativo se mantuvo autónomo y alejado del mundo empresarial hasta hace poco tiempo. La situación comienza a revertir desde las políticas, la escuela y la empresa misma. Hay varias experiencias que desembocan en cambios curriculares y en una articulación mayor. Ejemplos de ello son las escuelas-fábricas, administradas desde la empresa, que siguen el modelo del CONET con planes comunes a las escuelas técnicas, pero realizan pasantías durante las vacaciones

con lo que reemplazan al taller. Otro lo constituyen las escuelas que adoptan el sistema dual, presente en el país desde 1978, pero que a la fecha poco ha prosperado, contando aproximadamente con 1.500 alumnos aprendices. Una tercera alternativa vigente es la de pasantías por contrato o convenios con empresas durante algunos meses o con jornadas de capacitación específica.

Otros ejemplos son el proyecto “Alto Paraná” que propició la formación conjuntamente con la inserción laboral en una zona carenciada y el Proyecto Escuelas ORT, que incluye dos escuelas privadas con 6.000 alumnos y desarrolla programas de reconversión y capacitación de recursos en cooperación con empresas.

No obstante, a la vista de los avances registrados por los países desarrollados, es mucho lo que queda por hacer.

Algunos caminos viables

Más allá de las experiencias concretas de articulación que se limitan a la provisión de fondos, o financiamiento o constitución de consejos de articulación del sistema productivo/educativo —inoperantes en la práctica—, hallamos dos grandes grupos: el de *alternancia o sistema dual*, cuyo paradigma lo constituye el sistema alemán y las asociaciones de tipo Escuela y/o Universidad/Empresa, cuyo modelo lo representan los *partnerships* anglosajones.

Sistema dual o enfoque amplio de la alternancia

A continuación se examinarán algunos casos del sistema dual que busca fortalecer a las pequeñas y medianas empresas. Alemania es uno de los primeros países que avanzó en la línea del sistema dual, caracterizado por un “equilibrio estable entre la demanda de

calificación y de capacitación por parte de los jóvenes y de las empresas” (Montoya, 1995). Considerado también modelo paradigmático de formación de alternancia, parte de la idea de que

la formación para el trabajo, entendida como educación vocacional, no puede darse solamente ni en la escuela ni en la empresa, sino que tiene que haber un equilibrio entre la educación escolar (predominantemente conceptual y teórica), el aprendizaje práctico en el taller y el desempeño en circunstancias reales de producción. Para ello el tiempo del estudiante-aprendiz debe repartirse entre el centro escolar y el lugar de trabajo real. La forma de implementarlo, el número de días por semana o de períodos mensuales en cada uno de estos ámbitos, son variables; pero lo que es común en todos los casos es la corresponsabilidad entre ambas organizaciones, la definición de objetivos educativos vocacionales, de metodología y de curriculum y la participación de personal, docentes y monitores laborales, provistos por ambas instituciones. (Gallart, 1996, p. 15)

La idea es que estos sistemas provean de la experiencia de formación para el empleo vinculada a la realidad y requerida por los empleadores a la hora del reclutamiento en la medida en que supone una adaptación a los cambios tecnológicos y organizacionales.

Entre los países del Mercosur, Paraguay lo implementó hacia 1984 con éxito. Estudios evaluativos muestran un favorable impacto: mejor ubicación de sus graduados, más altos niveles salariales y satisfacción de las expectativas empresariales. Chile, desde el Servicio

Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), permite la supervisión por parte del Estado, sin ingresar en lo que atañe a ejecución.

Otro caso en Latinoamérica es el de la República Dominicana, país que, con apoyo del gobierno alemán, incorporó hacia 1987 el sistema dual de aprendizaje, definido como un método de formación de jóvenes trabajadores que articula la formación práctica con la teórica; la primera en una empresa y la segunda en el centro o escuela de formación. La implementación fue seguida de un estudio de impacto, en el que se advirtieron resultados altamente positivos en el plano organizacional y micro: sus graduados presentaban marcados niveles de productividad y mayor organización en el trabajo.

Francia, en cambio, ofrece experiencias de formación permanente de sus cuadros *desde la empresa* que representan un modelo de interacción pedagógica y organizacional dirigidas al personal de ejecución menos calificado y a la supervisión advirtiéndose que en tal capacitación al interior de las empresas, las competencias operan como factores dinamizantes, por cuanto, al estar orientadas a la resolución de problemas, se combinan bien con la formación por alternancia entre aula y práctica y posibilitan una enseñanza individualizada y con el sistema de módulos.

Como Francia, Singapur o Alemania, entre otros países, han invertido desde las empresas mucho más de lo que justificaba el beneficio individual, pero, en el mediano plazo —dentro de un sistema que recupera la organización y al individuo— derivaron en acumulación de conocimientos y competencias que re-
troalimentan positivamente a los subsistemas educativo y productivo y a la sociedad en su conjunto.

La experiencia británica o “Education Business Partnership”

La experiencia británica constituye otra forma de articulación reconocida entre sistema educativo y productivo pero apunta “no ya a la formación profesional, sino al reconocimiento de que la educación es un proceso que involucra no sólo a la escuela sino a toda la comunidad y que la única manera de superar problemas como la deserción, las carencias de aprendizaje... es mediante el apoyo comunitario... Esta articulación se implementa a través de asociaciones locales entre grupos de instituciones educativas y empresas” (Gallart, 1996, p. 14). Los medios son el establecimiento de actividades en que participan miembros de la institución educativa y del sector productivo, pasantías, contratos que redundan en capacitación y/o educación tecnológica de calidad, venta por parte de las empresas de servicios tecnológicos, entre otros. La autora remite el caso de la empresa Boeing en EE. UU., la que firmó acuerdos con distritos escolares y *community colleges* para establecer programas de educación tecnológica de alta calidad, compartiendo el financiamiento y colaborando con la organización curricular. La motivación por parte de la empresa estuvo dada por la situación que debían permanentemente afrontar: graduados que, no obstante ello, no habían desarrollado las competencias que supone una empresa con tecnología de punta. El impacto ha sido alto: se han llegado a construir *tech prep* o carreras secundarias de preparación tecnológica que permitieron dar respuesta a las demandas del medio en materia de recursos humanos. Por medio de este tipo de experiencias se procura pues, un acercamiento entre el mundo del trabajo y el tipo de competencias realmente requeridas, más allá de la

formación teórico-enciclopédica que caracterizó durante siglos a la educación.

En EE.UU. los *Community College* tienen tres programas diferentes: (a) de transferencia para continuar estudios universitarios, (b) técnico-vocacionales que preparan al estudiante para insertarse en la fuerza laboral (grado asociado en ciencias) y (c) de corta duración (de 6 a 12 meses, sin crédito académico), llamados programas de certificados, los Institutos Tecnológicos (ITU), dedicados al ofrecimiento de educación superior en áreas tecnológicas, preparando para una pronta y concreta salida laboral (grado asociado en ciencias o ciencias aplicadas) (López, 1992, citado en Gallart, 1993, p. 20).

Por fin, las universidades de prestigio prestan especial énfasis a la investigación y actividades de extensión por medio de centros de estudios avanzados y/o tecnología de punta.

En cualquiera de estas instituciones —donde prima una especial visión de futuro y una atenta planificación de la oferta en función de las demandas actuales y potenciales— tiene un lugar especial la educación continua o permanente que abarca desde competencias básicas hasta entrenamiento en la utilización de la nueva tecnología. En algunos casos los cursos se ofrecen dentro de las empresas; en otros, las empresas ofrecen sus equipos para uso y entrenamiento de los estudiantes regulares.

En lo que concierne a nuestro país, el Instituto Desarrollo y Comunidad viene realizando experiencias apoyándose en el modelo británico (EBP- *Education-Business Partnership*) desde el Programa de Asociaciones Escuela-Empresa. Resumidamente, consiste en la asociación de un grupo de instituciones educativas y empresariales para el trabajo conjunto que deriva en el diseño de acciones en orden

a la empleabilidad, la generación de oportunidades de entrenamiento laboral y de preparación para las competencias efectivamente requeridas hoy en el contexto.

Sobre conceptos de competencias y modernos modelos institucionales

A continuación se ofrecen diferentes concepciones de competencia y modernos modelos institucionales (Mertens, 1996).

La perspectiva funcional: Las competencias se establecen a partir de la comparación que se efectúa al interior de las empresas entre resultados, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, buscando detectar los elementos relevantes para la solución de problemas. Congruente con el encuadre funcionalista, los objetivos y funciones de la empresa no han de formularse desde la misma empresa u organización en cuanto sistema cerrado sino en términos de su relación con el entorno: mercado, tecnología, relaciones sociales e institucionales.

El enfoque constructivista: Concibe a la competencia no sólo a partir de la función sino también desde una dimensión personal. Esta metodología incluye a los individuos de bajo nivel educativo, poniendo de relieve, por ejemplo, la necesidad de mejorar la confianza para lograr un mejor desenvolvimiento, el valor del progreso personal y la participación de cada sujeto en la capacitación y elección de tareas. La definición de la competencia se da al final del proceso de aprendizaje por alternancia: es una relación dialéctica entre la capacitación de los empleados y su participación progresiva y coordinada.

El encuadre conductista: Prioriza el desempeño efectivo dentro de la organización (resultados concretos y específicos

medidos por acciones específicas). La “competencia es la habilidad que refleja la capacidad de la persona y describe lo que puede hacer y no necesariamente lo que hace” (Mertens, 1996, citado en Gallart, 1996, pp. 19, 20).

El “*behaviorismo encubierto*”: Conexo con el modelo anterior, es denunciado desde Australia por Paul Hager (Universidad de Sidney) y David Beckett (Universidad de Melbourne) al abordar el tema de las bases filosóficas del concepto integrado de competencia. Entienden los autores que el sistema de creencias, valores, actitudes y aspectos culturales no deben excluirse a la hora de la evaluación de las competencias, tapados por una visión eficientista.

Las *competencias desde la sociología del trabajo*: Pueden distinguirse, básicamente, tres tipos de abordajes: (a) referido a las competencias en cuanto construcciones sociales, (b) en cuanto reflejo del cambio en los procesos de trabajo, y (c) en lo que concierne a las estrategias cognitivas puestas en juego (Ropé y Tanguy, 1994).

Más allá de estos enfoques, podemos enfatizar que las nuevas tecnologías no quedan sin efecto sobre las competencias, cualificación y empleo. Finkel (1994) resume la cuestión en tres posturas.

Teoría del capital humano: El uso de las nuevas tecnologías en las sociedades avanzadas o postindustriales exige el incremento del nivel de las cualificaciones. Para hacer frente a las demandas crecientes de conocimientos –como es suficientemente conocido– es necesario invertir en educación como factor residual que aumenta la rentabilidad.

Escuela de H. Braverman o de la “descualificación”. Braverman opina que “la implantación de la innovación tecnológica y la automatización de los

procesos de trabajo llevan a la disminución y pérdida de los saberes tradicionales de los trabajadores, fenómeno que define como descualificación. El autor sostiene que el trabajo sujeto a los principios del taylorismo (disociación del proceso de trabajo de las habilidades de los trabajadores, separación de concepción y ejecución, monopolio del control del proceso) resulta descualificado. Esta concepción es objeto de numerosas críticas, una de cuyas más importantes es la falta de distinción entre cualificación del trabajo y cualificación del puesto (Iranzo, citada en Gitahy, 1994).

Escuela mixta o de la contingencia: Según sus tratadistas ambos aspectos –cualificación y descualificación– pueden darse simultáneamente en la medida en que los cambios en los productos y tamaños de las empresas sean diferentes y, por lo tanto, los resultados de la implementación de cambios tecnológicos similares pueden ser muy diferentes en términos de sus efectos sobre la cualificación de los trabajadores.

Por último, podemos distinguir con Mertens los modelos institucionales en aplicación: el modelo impulsado por la política gubernamental (Gran Bretaña, Australia, México), el movilizadísimo básicamente por la fuerza del mercado (EE.UU.) y el modelo donde las organizaciones de empresarios y sindicatos son protagónicas (Alemania, Francia, Italia, Canadá, Japón).

El estudio. Sus núcleos y enfoque

Del complejo estudio caracterizado más arriba, el objeto de análisis es aquí el problema de las competencias reales –vistas desde la percepción del empresario y desde la autopercepción de los graduados universitarios– cuya formación compromete a la relación universidad-empresa y denota vacancias flagrantes.

Entre los numerosos componentes abordados se enfatiza, entonces, la faz estructural (mercado de empleo, especialmente) y la dimensión psicosocial y pedagógica, analizada en su relación con un amplio espectro de variables que permiten conocer cuál es la situación laboral del graduado de la UNC y cuáles sean los cambios más notables que sigan la misma en diferentes momentos (graduado/estudiante) *por carrera*.

Asimismo, se contrasta la situación laboral del graduado con la de su grupo familiar a efectos de develar –frente a la muy conocida cuestión de la devaluación de los diplomas– el rol de la educación en distintas generaciones en su relación con empleo, el contraste en las exigencias renovadas del mercado, y, por su medio, el paso de la *calificación* como condición para una segura inserción laboral a la *competencia* en un marco de cambio que, por contraste, no asegura estabilidad y reclama reciclajes continuos. Se analiza, asimismo, la relación oferta educativa-demanda contextual y logro socioprofesional bajo distintos períodos sociopolíticos y, por fin, otros condicionantes individuales y societales del logro, asociados a diversos factores. La situación del graduado en el mercado de empleo no es, pues, visualizada en el vacío sino dentro de un complejo entretelado de relaciones que van más allá de la empresa y fuera del cual –conforme a lo advertido– pierde su sentido.

Hipótesis

A efectos del desarrollo del modelo, se distinguen tres tipos de hipótesis: (a) generales, (b) según áreas y (c) componentes del modelo. Se fue, pues, descendiendo en cuanto a grado de generalidad desde las más extensas y menos comprensivas hasta las que permitían aprehender el interjuego causal entre

variables y, así, captar la realidad más próxima respecto de logro socio-profesional en relación con las nuevas demandas. Aquí por razones de brevedad, se retoma sólo la hipótesis general (1) y se consignan dos hipótesis relativas a la problemática que nos ocupa (2 y 3).

1. En el logro a nivel *universitario/laboral* confluyen factores individuales (objetivos y subjetivos), pedagógico-institucionales y estructurales (mercado de empleo).

2. El desfase entre habilidades o competencias formadas desde el sistema educativo y los requerimientos cambiantes del mercado evidenciaría la desarticulación, aún predominante, entre la academia y la empresa.

3. Visto desde la calidad del sistema universitario, los resultantes de este vasto interjuego patentizarían la calidad o excelencia desde una óptica multidimensional (eficiencia económica, eficacia pedagógica, efectividad política y relevancia cultural).

Decisiones empíricas y metodológicas

Muestra

El universo del estudio está circunscrito desde el punto de vista temporal y espacial.

Desde la perspectiva temporal, la muestra para la primera instancia del trabajo (relevamiento pedagógico-institucional: expedientes) estuvo constituida por el 20% de los sujetos que ingresaron a la UNC a partir del año 1980. Luego se desagregaron tres muestras: graduados, desertores y sujetos que permanecen en el sistema (estudiantes), siendo los primeros objeto de esta comunicación (N= 516).

Desde el punto de vista espacial, el estudio se efectuó con todas las carreras de la UNC. Muchos fueron, pues, los

COMPETENCIAS, EMPLEABILIDAD Y POLIVALENCIA

perfiles de itinerarios profesionales que emergieron. El colectivo resultó, además, estratégico por cuanto –dados los cambios operados durante el lapso que cubre la investigación en el plano económico y político– estos sujetos estarían llamados a cubrir las nuevas demandas acordes al sistema productivo y serían, por otro lado, los que ingresarían al mercado en momentos en que la crisis laboral se vuelve más pronunciada. De hecho, el subempleo y paro a nivel nacional y mundial crecen a la par que las posibilidades de inserción laboral acorde a los estudios acusan una peligrosa caída.

El muestreo fue estratificado, de arranque aleatorio y sistemático en la primera etapa. La etapa siguiente del relevamiento comportó un trabajo de seguimiento en domicilio, tarea siempre lenta y, especialmente, si se tiene presente que ingresaron en la muestra graduados que habitan en Mendoza, San Juan y San Luis. El intervalo de confianza fue del 95,5% y el margen de error del 4,4%. La unidad de muestreo fue el graduado.

Por fin, el segmento poblacional abordado es particularmente significativo por cuanto incluye dos sistemas de admisión (restringido e irrestringido). Esto es, ingresaron en las tres submuestras sujetos que estudiaron bajo ambas condiciones y debieron insertarse en el mundo del trabajo en momentos sociopolíticos diferentes. Ello permitió extraer conclusiones de interés, fruto de una comparación *ad intra* y *ad extra*.

Técnicas

Se apeló a la validación convergente (teórica y metodológica), a la triangulación. Métodos cuantitativos y cualitativos se conjugaron para lograr un acceso más profundo a la problemática.

Respecto de los primeros, se elaboró una encuesta semiestructurada que involucró variables de distinta índole, cu-

briendo un amplio espectro pedagógico-institucional, estructural, sociocultural y de personalidad para las tres submuestras. Incluyó denominadores comunes que hicieran posible la comparación en lo que concierne a logro académico y ocupacional pero, al par, recupera la problemática específica del graduado, estudiante retrasado o desertor.

La encuesta aplicada a graduados –unidad de análisis del estudio– constó de 151 campos y 280 desagregados. Sobre la base del sistema de hipótesis se procedió luego a la puesta a prueba, tarea ardua dada la amplitud de los aspectos considerados.

Se efectuó un seguimiento en domicilio (de graduados, estudiantes y desertores) a los efectos de la entrevista y aplicación de la encuesta. Ello fue complementado por otras técnicas cualitativas (observación no obstructiva y registro de datos, entre otras).

Por fin, conviene retener que no siendo longitudinal, lo cual exigiría en sentido estricto la aplicación de técnicas a intervalos regulares en distintos momentos de la vida de un sujeto, permite, no obstante, captar vectores de cambios operados en el tiempo. Se trata de una investigación *retrospectiva*, por cuanto hace posible reconstituir, a posteriori, ciertos hechos importantes de la vida del sujeto a los efectos del éxito social-laboral en un mundo tecnologizado, sometido a procesos de reconversión productiva.

Variables

Las variables centrales que componen el modelo elaborado se incluyeron con un doble objeto: (a) visualizar los condicionantes que “en la realidad” favorecen u obstaculizan el logro en el plano universitario y, luego, en el ámbito laboral asociado; (b) hacer, mediante la puesta en relación de “entradas, procesos,

salidas”, un aporte a la *evaluación de la calidad de la universidad*. Por ende, se excluyen otras variables también nucleares a la problemática –tales las de calidad, excelencia, evaluación–, objeto de tratamiento en otros artículos (Aparicio, 1995, 1996a, 1996b, 1999, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e, 2001f).

Las variables –de base, psicosociales, pedagógico-institucionales y estructurales– se integraron bajo las siguientes áreas: características sociodemográficas del encuestado, caracteres del grupo sociofamiliar de origen, historia educacional previa del graduado, historia ocupacional (mientras estudiaba y luego de graduado), la universidad y la oferta-demanda, valoraciones de la institución; la universidad *ad intra*, procesos “durante” los estudios de cara al logro, el mercado laboral, empresa/institución, desempeño en las mismas, relación educación/trabajo, expectativas, estrategias de inserción en la vida profesional, la situación de paro/empleo o subempleo, status contractual, categoría, calificación y especialidad laboral por ramas de actividad, grado de ajuste entre el trabajo y la formación recibida por carreras y expectativas laborales entre otras. Los núcleos del análisis fueron, además, algunas variables de base tales como sexo, edad, estrato social, entorno de zona, nacionalidad del entrevistado y sus predecesores, ascenso social, conflicto cultural, entre otras.

Resultados

Se ofrecen a continuación los resultados relativos a la autopercepción del graduado en materia de formación por parte de la Universidad. Asimismo, las que ponen al descubierto los aspectos priorizados por el empresario y dificultades con que tropieza el diplomado a la hora de la inserción laboral. No se analizan otros aspectos concernientes a la

ubicación en el mundo del trabajo, fortalezas y debilidades por escapar al objetivo de estas líneas.

Dentro del modelo ingresaron (a) factores de base, psicosociales y condicionantes objetivos; (b) factores pedagógico-institucionales; y (c) factores estructurales.

A su vez, bajo ellos se trabajó con múltiples variables reagrupadas por área. En lo que nos ocupa, las variables ingresaron bajo factores “pedagógico-institucionales”, subárea 2.3., denominada “Autopercepción de la Universidad. Oferta académica”.

Fueron consideradas las siguientes variables: (a) transferencia de conocimientos al mundo laboral, (b) importancia dada a la investigación, (c) oferta de especialización, (d) nivel científico-tecnológico, (e) formación del juicio crítico, (f) nivel de formación metodológica, (g) nivel de desarrollo de la iniciativa, (h) nivel de desarrollo de la autonomía, (i) autopercepción de la distancia entre los conocimientos brindados por la Universidad y lo exigido por el mundo laboral, (j) autopercepción de la devaluación de los diplomas en el sistema productivo, (k) oferta de posgrados, (l) factores de desarrollo profesional exigidos por el empresario en relación con la formación proporcionada por la Universidad, (m) aspectos que obstaculizan el desarrollo profesional al interior de las organizaciones, y (n) autopercepción del graduado de los factores prioritarios en el mercado laboral a la hora de la inserción.

Estas variables, en su mayoría nominales, fueron observadas a través de escalas y analizadas por carrera y en relación con las variables relevantes del sistema de hipótesis (Aparicio, 1995).

Centrándonos en el análisis por carreras, el análisis descriptivo mostró altos niveles de inconformismo por parte de los graduados, más acentuado entre

quienes cursaron carreras vinculadas a las “ciencias duras”. La prueba chi cuadrado efectuada arrojó diferencias estadísticamente significativas ($< 0,05$).

Discusión

De los resultados alcanzados en el estudio y vinculados al ámbito de aplicación, se subrayan a continuación algunas tendencias registradas ligadas estrictamente a lo que nos ocupa en estas líneas; tendencias que, por un lado, reflejan la situación real de los graduados de la UNC en el mercado laboral durante un lapso superior a la década; por otro, develan el efectivo grado de desarrollo y conceptualización subyacente respecto de las competencias hoy requeridas por el mercado en una Universidad que comienza a evaluar su calidad.

Las respuestas de graduados y empresarios muestran, particularmente, el nivel de desarticulación entre el sistema académico y el productivo, entre la oferta educativa y la demanda contextual; desarticulación que aparece como factor obstaculizador, no sólo a la hora de la inserción en el mundo laboral sino, también, de la permanencia y promoción en las organizaciones. Las últimas cifras reflejan que un graduado universitario tarda un año y un mes, en promedio, en conseguir un trabajo y que la cifra de desempleados universitarios ha crecido siete veces en 10 años, encontrándose hoy en el orden del 7,8%. En la línea, las cifras arrojan que entre los graduados con menos de 5 años de recibidos están sin empleo el 12,2% y que, entre los que lo consiguen, la promoción al interior de las empresas es muy baja. Asimismo, hay una gran distancia entre lo que ofrece el sistema académico —todavía bastante rígido y enciclopedista— y lo requerido por el empleador: una formación generalista seguida de una especialización, capacidad de síntesis, buenos

niveles de interacción y comunicación, habilidad para trabajar en equipo y, para algunos cargos, capacidad de liderazgo y toma de decisiones, entre otras (Ministerio de Educación de la Nación, 2000).

La pregunta emerge: ¿En qué medida prepara la universidad para el desempeño en un mundo laboral tecnologizado y cambiante? Dentro del sistema siguen primando las carreras tradicionales. En 1999 la carrera de Contador Público continuaba siendo la que más profesionales producía, seguida por Medicina, Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial y Abogacía. Los datos nacionales reiteran nuestros hallazgos desde 1994 en adelante en el contexto de la UNC. No parece haber lugar para las carreras nuevas, cortas, requeridas para cubrir los “nichos” actuales; la lógica de las competencias atraviesa el discurso pero no así las prácticas. Así y todo, la matrícula universitaria sigue aumentando: hay que apostar a los estudios porque las personas que no pasaron por la universidad tienen menos posibilidades aún de trabajar.

La tarea a la vista de los resultados es importante en un contexto de globalización y competitividad creciente, en el que las escasas oportunidades de aplicación del “saber saber” sumadas a la casi nula experiencia previa al egreso y las débiles posibilidades de transferencia, se vuelven contra la “empleabilidad”.

En cuanto al sector educacional *ad intra* la tarea incumbe a todas las áreas: conducción, planificación, ejecución, evaluación (Aparicio, 2001a, b, c y d). Este ángulo coloca, claramente, a la Universidad ante un desafío, la que no aparece preparada para afrontar las competencias demandadas por el sistema productivo. Rever las tendencias y modelos así como el camino recorrido por otros países que —aunque sin superar el problema actual del empleo— registran menores

índices de subutilización de recursos humanos altamente calificados y han otorgado un lugar predominante a la formación continua, es una urgencia en este marco.

Mirando al sector educacional *ad extra*, esto es, atendiendo a la relación sistema de educación superior/sistema productivo y a los efectos de una mayor articulación, estimamos importante retener algunos puntos:

1. Propiciar la formación de los "facilitadores de innovación y transferencia" desde la universidad y los sistemas de I + D, a través de oficinas de enlace y apoyándose en otras experiencias.

2. Auspiciar el denominado modelo interactivo de educación-trabajo.

La universidad tiende a buscar fuentes de financiamiento externas y éstas se hallarán en la medida en que los proyectos ofertados comporten la asunción de un modelo de vinculación con efectos sinérgicos. Un modelo tal supone:

De parte de la universidad

1. Integrar las necesidades del medio externo y del desarrollo productivo con la formación y el aprendizaje haciendo una realidad la "empresa conjunta" en el marco de una nueva cultura: "la academia debe visitar el mercado".

2. Estimular los estudios de prospectiva, de modo de dar respuesta a las prioridades regionales en materia de competencias para el mediano plazo.

De parte del empresario

1. Convertir la empresa en un ámbito donde la capacitación se imparta no sólo a quienes han ingresado en sus cuadros sino, también, a los estudiantes, reconociendo en ella la condición indispensable para mejorar la eficiencia.

2. Revitalizar el reentrenamiento que asegure el desarrollo profesional de los jóvenes más calificados, reforzando el acercamiento de la empresa no solamen-

te al sistema educacional sino, también, al sistema científico-tecnológico.

3. Abrirse a las acciones de cooperación y a la institucionalidad de la capacitación buscando vías de articulación (organización de pasantías, prácticas rentadas, becas para la especialización en áreas prioritarias y contratación de servicios de la universidad a la empresa).

En ese marco de cooperación es asimismo preciso:

1. Acompañar la transformación productiva con la reformulación de las políticas de formación profesional y capacitación específica desde el enfoque de la competencia laboral con el fin de afianzar la "empleabilidad".

2. Analizar puntos críticos que atañen a formación, evaluación, certificación y reconocimiento de competencias laborales.

3. Fomentar el vínculo universidad-empresa, sin olvidar las diferencias que les son propias como "locus del saber" y "locus de la tarea productiva".

Por fin, será preciso tener claro que del conjunto de medidas que se adopten o reajusten resultará la agudización de la segmentación y ruptura o, por el contrario, el diseño de acciones concretas que mejoren las probabilidades de empleabilidad de los jóvenes universitarios.

Referencias

- Aparicio, M. (1995). *Educación superior y empleo: Propuesta de un modelo sistémico*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, Argentina.
- Aparicio, M. (1996). Higher education, continuous training and world of work: An analysis considering socioeconomic development. *Psicopedagógica*, 2(2), 97-129.
- Aparicio, M. (2001a). La deserción en la universidad: Algunos ejes para el replanteo de las políticas universitarias y de empleo. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 1(1), 1-22.
- Aparicio, M. (2001b). *La calidad de la universidad y el sistema productivo ¿quiénes triunfan?* La

COMPETENCIAS, EMPLEABILIDAD Y POLIVALENCIA

- Plata: UCALP.
- Aparicio, M. (2001c). Réussite, exclusion et logiques associées dans le système productif anticipé par le système éducatif. Une analyse à partir du modèle consommation-investissement. *Psychologie du Travail et Ressources Humaines* (en prensa).
- Aparicio, M. (2001d). La psychologie de sous-emploi structurel. Une étude dans des organisations à la lumière de modèles attributionnels. *Psychologie du Travail et Ressources Humaines* (en prensa).
- Finkel, Lucila. (1994). *La organización social del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Gallart, M. A. (1995). Sobre educación y trabajo. *Educación y Trabajo*, 6(2), 13-20.
- Gallart, M. A. (1996). Escuela-empresa: Un vínculo difícil y necesario. *Educación y Trabajo*, 7(1), 13-16.
- Gallart, M. A. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave para la articulación educación-trabajo. *Educación y Trabajo*, 6(2), 13-18.
- Gitahy, Leda (org). 1994. *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*. Campinas: CIID-CENEP, CINTERFOR-OIT, IG-UNICAMP.
- Mertens, Leonard. (1996). *Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos*. Comunicación al Seminario Internacional "Formación basada en la competencia laboral: situación actual y perspectivas", Guanajato, México.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2000). *Estudio sobre graduados*, Buenos Aires: El autor.
- Montoya, S. (1995). *Capacitación y reentrenamiento laboral: Argentina durante la transición*. Córdoba: Fundación Mediterránea, Konrad-Adenaur-Stiftung.
- Oiry, E. y d'Iribarne, A. (2001). La notion de compétence: Continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du travail*, 1(43), 49-66-.
- Paradeise, C. y Lichtenbergger, I. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du Travail*, 1(43), 33-48.
- Ropè, F. y Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences*. París, L'Harmattan.
- Valle, D. (1997). Dónde quieren trabajar los gerentes del 2007. *Mercado*, 960, 20-40.

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE Y PARA EL USO DEL LENGUAJE

Silvia Balzano
CONICET, Argentina

RESUMEN

En los trabajos etnográficos tradicionales, referidos a la transmisión de las pautas culturales de una generación a otra, pocas veces se ha prestado atención al lenguaje como vehículo de esta transmisión. En las últimas décadas ha habido un importantísimo aporte al tema de la socialización desde el campo de la lingüística. Diferentes autores han señalado en dicho proceso una doble dimensión: la socialización para el uso del lenguaje y la socialización por medio del lenguaje.

El presente artículo presenta cómo los niños van adquiriendo las habilidades necesarias para transformarse en miembros competentes de su grupo social por medio del lenguaje y su adecuado uso en el contexto de la interacción con otros miembros que ya han adquirido dichas destrezas. Más específicamente se presentan dos ejemplos en donde se advierte cómo el proceso de socialización —en su doble dimensión— es puesto en práctica mediante el concepto de educación dentro del contexto de interacción de una familia de origen mexicano, residente en los Estados Unidos. En este proceso de socialización lingüística los niños no sólo aprenden fórmulas de cortesía, sino también adquieren un conocimiento empírico de los valores que sustenta el grupo.

En la literatura referida a socialización y enculturación, en especial en las descripciones etnográficas, se hace referencia a los procesos de transmisión del bagaje cultural de una generación a otra. Existen excelentes descripciones de ritos de iniciación, de pubertad y referencias sobre la infancia en los pasajes atinentes al ciclo vital de un grupo. Un aspecto llamativo en estas descripciones es que pocas veces se ha prestado atención al lenguaje como vehículo de transmisión de las pautas culturales de un grupo dado.

En las últimas décadas ha habido un importantísimo aporte bibliográfico al tema de la socialización desde el campo de la lingüística. A partir de los trabajos de Ochs y Schieffelin (Ochs 1982, 1999; Ochs y Schieffelin, 1983, 1985; Schief-

felin y Gilmore, 1986 y Shieffelin y Ochs 1985) y Heath (1982, 1983), se ha revitalizado el estudio de dichos procesos, aportando al concepto de socialización una doble dimensión: la socialización para el uso del lenguaje y la socialización por medio del lenguaje.

El propósito de esta presentación es ejemplificar cómo los niños van adquiriendo las habilidades necesarias para transformarse en miembros competentes de su grupo social por medio del lenguaje y su uso adecuado en el contexto de la interacción con otros miembros que ya han adquirido dichas destrezas. Más específicamente se presentan dos ejemplos en donde se advierte cómo el proceso de socialización —en su doble dimensión— es puesto en práctica mediante el con-

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE

cepto de *educación* dentro del contexto de interacción de una familia de origen mexicano, residente en los Estados Unidos.

Esta investigación comenzó hacia septiembre de 1989, cuando me integré al Grupo de Comportamiento Social de la Universidad de California, en calidad de antropóloga, para trabajar en un proyecto dedicado a estudiar el contexto social de la alfabetización entre los niños latinos del distrito de Lennox, en el área metropolitana de Los Angeles. Uno de los objetivos del proyecto era tratar de entender, entre otros temas, el porqué del alto grado de inasistencia y las altas tasas de deserción escolar en la población latina en los Estados Unidos. Dicho proyecto aún sigue en vigencia y los detalles de sus avances pueden consultarse en <http://www.npi.ucla.edu/homeproj>

Método

El proyecto de estudio longitudinal, dirigido por Ronald Gallimore, consistía en una muestra de 121 niños entre 5 y 6 años, seleccionados al azar, de los cuales se tomó una submuestra de 30 casos para realizar estudios en profundidad. Como parte del trabajo, fueron entrevistadas 16 de las 30 familias, y las maestras de los niños, y se realizaron observaciones en clase durante las horas de lectura. En cada entrevista se hacían preguntas de tipo abierto, relacionadas con la conexión entre la escuela y el hogar y una variedad de otros temas, tales como los contactos entre padres y maestros, las definiciones de lo que es aprender, la percepción del sistema escolar norteamericano, las aspiraciones y expectativas con relación al futuro de los hijos. Asimismo, cada niño era observado durante la hora de lectura, al menos tres veces por año. Finalmente, las maestras de los niños fueron entrevistadas para obtener información acerca de sus percepciones

sobre cada estudiante y su rendimiento académico.

Como ya se mencionó, además de la información contenida en la encuesta longitudinal, se utilizaron datos etnográficos recabados de cada una de las 16 familias mexicanas con las que se trabajaría a lo largo de los cuatro años en los que se realizó la investigación.

La investigación tuvo lugar en la comunidad de Lennox, al este del aeropuerto internacional de Los Angeles. Se trata de una zona residencial de departamentos económicos y casas pequeñas. Según el censo de 1990, la población total de Lennox era de 22.750 habitantes. De la población total, el 65% estaba conformada por extranjeros. El 85% de la población total es de origen latino, de los que el 63% es de origen mexicano.

Se trata, como se ha dicho, de inmigrantes recientes de origen mexicano, proveniente de las zonas rurales de los estados de Jalisco, Michoacán y Zacatecas. Para ese entonces habían permanecido ya un promedio de 10 años en los Estados Unidos y poseían un grado de instrucción aproximado de 7 años en su país de origen. Con relación a lo laboral, la mayoría de los padres de los sujetos de la muestra trabajaban en el área de servicios (30,4%), reparaciones (23,2%) y fábricas (34,4%). Sólo el 3,2% de dichos padres declararon estar desempleados (Gallimore, Reese, Balzano, Benson y Goldenberg, 1991).

Resultados

En trabajos anteriores se hace referencia al concepto de *educación*¹ sustentado por inmigrantes mexicanos, residentes en los Estados Unidos (Balzano, 1993, 1997, 2000). Básicamente la noción alude al desarrollo del carácter moral de la persona, pero si se ahonda en su significado, es posible advertir que los padres mexicanos enfatizan diferentes

aspectos en el proceso de educación de sus hijos, de acuerdo con su edad. Hasta los 4 años, los padres se preocupan especialmente por hacer del niño un hábil actor social. Entre los 5 y 7 años, los padres empiezan a interesarse en el desarrollo moral del niño. A los 7 años, el desarrollo intelectual se transforma en un aspecto tan importante como los otros dos.

La llegada de los 12 ó 13 años marca una etapa diferente. Los padres perciben que es el momento cuando los niños empiezan a tomar sus propias decisiones y que ellos dejan de ejercer control sobre sus hijos. El ejercer dicho control, es decir, el *mantenerlos por el buen camino*, es una obligación que deben satisfacer quienes se preocupan por sus hijos. Sin embargo, la posibilidad de que se *salgan del camino correcto* está constantemente presente en la mente de estos padres. Esta es la razón por la cual deben estar muy atentos a la clase de amigos que sus hijos frecuentan. Las *malas compañías*, usualmente llamados *cholos*², son jóvenes a los que tildan de *desorientados*, de *maleducados*.

La percepción de esta falta de control se ve agudizada también por el hecho de ser inmigrantes. A lo largo de los años de investigación en el proyecto Lennox, los pros y contras respecto de su instalación en los Estados Unidos fueron un tema recurrente. Si bien, nadie dudaba de los beneficios económicos, temían que la inmigración pudiera afectar el desarrollo moral de sus hijos. De su país de origen añoraban fundamentalmente lo que resumían en la expresión *la tradición de los ranchos*, en la que el respeto filial, la unidad de la familia, y la preponderancia del grupo por sobre los intereses individuales eran las características salientes. En contraposición, la deserción escolar, el uso de drogas, la pertenencia a pandillas eran y son moneda corriente

entre los jóvenes latinos de Los Ángeles. Los padres estaban convencidos de que, si desde pequeños, infundían en ellos el valor de la *educación*, sus hijos tendrían menos posibilidades de transformarse en individuos socialmente ineptos. Esto nos indica que el concepto de *educación* también debe entenderse como la preservación de los valores tradicionales amenazados por el proceso de inmigración y la consecuente exposición a valores diferentes.

En cuanto al proceso de socialización entre los niños mexicanos en los Estados Unidos, Eisenberg (1982, 1986), quien ha trabajado intensamente en el tema de la adquisición del lenguaje con familias mexicanas de California del Norte, observó que los niños mexicanos son llevados a interactuar con otros desde muy temprana edad. Señala que, desde la perspectiva paterno/materna, no importa tanto el contenido de la interacción, sino la interacción misma: el interés está puesto en que los niños participen y que disfruten de ella. Esto lleva a que los niños desarrollen un sentido de unidad muy fuerte con los miembros no sólo de la familia nuclear, sino también de la familia extendida.

Desde mi perspectiva, esta tendencia sociocéntrica hace que las reglas de *educación* —entendida en este caso como un modelo cultural que indica cuál es el modo apropiado para dirigirse a la gente— comiencen a ponerse en práctica en una etapa tan temprana de la vida. Pese a que los padres mexicanos sostienen que el proceso de *educación* comienza entre los tres y cuatro años de edad, aun los niños que no hablan son socializados dentro de este modelo cultural a fin de que vayan transformándose en participantes competentes en la interacción con su grupo social.

Eisenberg (1982) sostiene que durante los primeros años de vida del niño se

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE

emplea la fórmula “*dile X*” a fin de informarlo de lo que debe decirse en cada situación. Agrega además que el concepto unificador en todas las situaciones en que se emplea esta fórmula es la enseñanza de reglas de cortesía (pp. 113-114). Como se ve, la perspectiva de Eisenberg alerta claramente sobre el uso de determinadas estructuras durante el proceso de socialización relativo al correcto uso del lenguaje, pero poco dice de la socialización por medio del mismo.

Durante las observaciones en las casas, se pudo comprobar que la fórmula era utilizada frecuentemente en los casos en que el niño o la niña era aún incapaz de responder por sus propios medios. En esos casos la madre ejemplificaba la rutina que se debía seguir, emitiendo ella misma el contenido y la forma de lo que debía decirse, con la apropiada entonación y calidad de voz. “*Dile: ‘Por favor’*”, “*Dile: ‘Gracias’*” y “*Dile: ‘Hola’*” eran por cierto las fórmulas más comúnmente usadas.

Desde nuestra perspectiva, como grupo investigador, creemos que el empleo de esta fórmula va más allá de enseñar el uso correcto del lenguaje. Por lo pronto, nunca es de naturaleza diádica, sino que al menos tres interlocutores participan de ella. Creemos, por lo tanto, que, además de enseñar reglas de etiqueta, informa a toda la audiencia participante que el niño es un potencial interlocutor y actor social, y, al mismo tiempo, que ningún interlocutor debe ser ignorado, sino, más bien, tratado con deferencia. Por otra parte, pone de relieve la importancia de la interacción con el otro o los otros, ubicando al sujeto en un plano de interdependencia con su grupo, en tanto que le exige estar alerta ante cualquier interpelación. En este sentido, el uso de la fórmula “*dile X*” constituye también una forma de socialización por medio del lenguaje en la medida en que

adiestra al niño en la premisa de que el grupo está por encima del individuo.

El pasaje que se presenta a continuación tuvo lugar durante la primera entrevista realizada en la casa de una de las familias integrantes de la muestra. Este pasaje ejemplifica lo que ocurre con niños mayores, que ya tienen capacidad para emitir sus propios mensajes. En el mismo, Teresa, la madre (M) de Ángel (A) trata de que el niño responda a mis saludos (S). Era la primera vez que veía a Ángel, que tenía en ese entonces cinco años. El símbolo ⇔ se utiliza para indicar a quién se dirige la conversación.

S ⇔ A: ¡*Hola, hola!* ¿*Cómo te va?*

A: [Silencio]

M ⇔ A: ¡*Salude, m'ijo!* ¡*Salude a la señora!*

A: [Silencio]

S ⇔ A: ¿*Cómo te va?*

A: [Silencio]

M ⇔ A: ¡*Salude!*

A ⇔ S: ¡*Hola!* (Ángel se acerca y me da un beso).

En sí, el ejemplo dado nada tiene de particular. Es una instancia más de cómo un agente de socialización, en este caso la madre, indica cuál es el modo apropiado de proceder en el contexto dado. Sin embargo, fue escogido porque sirve para hacer una interesante comparación. Dos años después, se dio una situación similar. Estaba nuevamente en la casa de Ángel y me dejaron sola por algunos minutos en el living de la casa; Teresa, la madre de Ángel, había ido a contestar el teléfono. Desde la sala podía ver a Ángel (A) y a su hermana Vero (V), de apenas cuatro años, en la cocina. Como ya habíamos intercambiado saludos con Ángel, dirigí mis saludos a la niña. Esta secuencia tuvo lugar mientras yo permanecía en la sala y los niños en la cocina.

S ⇔ V: ¡*Hoooooola, Vero!*

V: [Silencio]

A ⇔ V: ¡*'Hola', te están diciendo!*

V: [Silencio]

A ⇔ V: ¡Te llama!

V: [Silencio]

S ⇔ V: ¿Veeerooo?

V: [Silencio]

A ⇔ V: ¡Te llama! ¡Está esperándote! (Ángel le insiste de modo desesperado, urgiéndola a acudir al lugar de la interacción y responder a mi saludo).

Discusión

Pese a que Ángel no fue muy exitoso en hacer que Vero respondiera a mis saludos, la secuencia muestra que, a la edad de siete años, Ángel está totalmente entrenado para saber exactamente cuál es la respuesta apropiada para la situación. El modelo de *educación* no sólo forma parte integrante de su mapa cognitivo; también la rutina interactiva —relativa a la secuencia del acto de saludar como una instancia del modelo de educación— ya ha sido totalmente incorporada. Por lo tanto, ya a la edad de siete años, Ángel se ha convertido en un incipiente agente socializador dentro de su grupo social, aunque no haya desarrollado aún una estrategia efectiva para la transmisión de dicha rutina.

Además de urgir a que su hermana saludara, otro aspecto interesante, y que refuerza lo anteriormente dicho, tiene que ver con sus comentarios en el momento en que Teresa vuelve, luego de concluida la comunicación telefónica. Ángel “acusa” a su hermana de ser “*una maleducada*” por no haberme saludado. La madre la excusa diciendo “*Vero es muy chiquita. No entiende todavía*”.

Varias veces durante el proceso de trabajo de campo tuve la oportunidad de observar a las madres solicitar a sus niños que hicieran tareas menores dentro de la casa, tales como traer objetos, levantar los juguetes tirados en el piso o sugerir que se sirvieran ellos mismos una fruta si tenían hambre. De hecho, más

del 60% de la muestra longitudinal reportó pedir a los niños que hicieran algún tipo de tarea mientras estaban entre la edad de 1 y 5 años. Sin embargo, la idea de que *no tienen entendimiento* era muy común en el discurso de todos los padres. ¿No hay una contradicción flagrante entre la idea de *no tener entendimiento* y el ser un participante activo en una serie determinada de interacciones y requerimientos?

Me tomó algún tiempo darme cuenta de que la contradicción flagrante no era más que el resultado de mi propio prejuicio de creer que el desarrollo de un niño está centrado primariamente en su capacidad cognitiva. La literatura etnográfica provee otros modelos que logran superar este prejuicio occidental de interpretar la afirmación de la “*falta de entendimiento*” de los niños como una deficiencia en su capacidad cognitiva. Una revisión de esta literatura muestra que la percepción del desarrollo cognitivo del niño no está en absoluto separado de su desarrollo social o moral³.

Volviendo al ejemplo previo, cuando Teresa afirma que Vero “*no entiende*”, lo que intenta decir en realidad es que aún no ha aprendido cuál es el comportamiento social apropiado en la situación dada y, por lo tanto, no puede haber consecuencias sociales por esta supuesta “*falta de educación*”. A la edad de cuatro años no existe aún una expectativa social de interacción competente, conformada a las pautas establecidas.

Como puede verse en los ejemplos dados, el proceso de socialización de estos niños mexicanos, enmarcado dentro del modelo cultural de *educación*, se pone en funcionamiento antes de que los niños puedan llegar a emitir sus propios mensajes. En esta etapa preverbal es frecuente el uso de fórmulas que modelan —en forma y contenido— las pautas lingüísticas y de interacción aceptadas.

PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN MEDIANTE EL LENGUAJE

Ya a la edad de siete años, los niños se convierten en incipientes agentes socializadores, en la medida en que saben cuáles son las rutinas que van a seguir. Sin embargo son sólo incipientes dado que aún carecen de las estrategias que los miembros adultos poseen para hacer efectiva la transmisión.

En este proceso de socialización lingüística los niños no sólo aprenden el uso adecuado del lenguaje, sino también adquieren un conocimiento empírico de los valores que sustenta el grupo. En el caso específico de Ángel, se acentúa la consideración por el otro, cuya presencia no puede ser ignorada, y cuyos requerimientos no deben ser desatendidos. Esto pone de manifiesto la expectativa social respecto de la descentralización del individuo en función de la interdependencia con el grupo.

Podemos concluir finalmente que, durante la infancia y niñez temprana, el modelo de *educación* sustentado por estos inmigrantes mexicanos tiende a enfatizar primariamente la competencia social del niño por sobre cualquier otra posible competencia.

Notas

¹Según la tradición de la Antropología Cognitiva iniciada por Goodenough y Frake y continuada por Lakoff y Johnson, Quinn y Holland y D'Andrade, los modelos culturales o folk son construcciones culturales del mundo que están dadas por supuestas, son compartidas por los miembros de una sociedad de un modo no siempre consciente y juegan un papel muy importante en la forma en el que el mundo es percibido y, por lo tanto, en el comportamiento en él. Desde una perspectiva cognitiva, el modelo cultural de *educación*, en su esquema moral, está estructurado en función de la metáfora de un camino o sendero. Los padres se refieren a la tarea de educar a sus hijos con expresiones tales como "encaminarlos", "ponerlos en la buena senda", "cuidarlos de que no se descarrilen". Asimismo, de los niños cuyos padres no se responsabilizan por ellos, se dice que "son dejados a la aventura", "que navegan", "que se pierden", "que no tienen rumbo". El modelo cognitivo subyacente a estas metáforas admite dos posibilidades: o se

está dentro del camino o fuera de él. Aquellos niños que desobedecen las indicaciones de los padres "se han salido del camino".

²La expresión "cholo" tiene varios significados según el contexto en el que se use. En términos generales, es un joven de origen mexicano al que se le atribuye haber perdido los valores tradicionales de la sociedad de origen. En su aspecto exterior, un "cholo" usa ropa que está de moda. Las chicas usan mucho maquillaje, medias calzas con vestidos muy cortos. Los varones, redes en el pelo, camperas negras y jeans cortajeados. Son percibidos como pandilleros y drogadictos.

³La noción de que los niños en su primera infancia "no entienden" es muy frecuente en las descripciones etnográficas. Por ejemplo, Briggs (1979, p. 71), trabajando entre los Esquimales, identifica esta falta de entendimiento como *ihuma*; Shostak (1983, p. 52), entre los !Kung de Botswana, traduce la expresión por "no tener sentido común"; Lutz (1993, p. 334), entre los Ifaluk del Pacífico occidental, la identifica con el término *repiy*.

Referencias

- Balzano, S. (1993). *Educación and estudios: Mexican values fostering education*. Tesis doctoral, University of California at Los Angeles.
- Balzano, S. (1997, julio-agosto). *El modelo cultural de "educación" entre inmigrantes recientes mexicanos en Los Angeles*. Ponencia presentada en el V Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Balzano, S. (2000, octubre). *Una perspectiva antropológica sobre la construcción cultural del desarrollo moral: El caso de los inmigrantes mexicanos en Los Angeles*. Documento presentado en las Jornadas Segundo Encuentro Nacional de Docentes Universitarios Católicos.
- Briggs, J. (1979). *Never in anger: Portrait of an Eskimo family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eisenberg, A. (1982). *Language acquisition in cultural perspective: Talk in three mexican homes*. Tesis doctoral, Universidad de California, at Berkely.
- Eisenberg, A. (1986). *Teasing: Verbal play in two mexican homes: Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallimore, R.; Resse, L. Balzano, S.; Benson, C. y Goldenberg C. (1991, abril). *Ecocultural sources of early literacy experiences: Job-required literacy, home literacy environments, and school reading*. Documento presentado en la reunión anual de la American Educational

BALZANO

- Research Association, Chicago.
- Heath, S. (1982). Questioning at home and at school: A comparative Study". En G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action*. (pp.102-131). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cmbridge: Cambridge University Press.
- Lutz, C. (1993). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a Micronesian Atoll and their challenge to Western Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language Society*, 11, 77-100.
- Ochs, E. (1999). Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2),230-233.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1983). *Acquiring conversational competence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1985). Language acquisition and socialization. En Richard Schweder y Robert LeVine (Eds.), *Culture theory* (pp. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. y Gilmore, P. (1986). *The Acquisition of literacy: ethnographic perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Schieffelin, B. y Ochs, E. (1985) Introduction. En B.Schieffelin y E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 1-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shostak, M. (1983). *Nisa: The life and words of a !Kung woman*. New York: Vintage Books.

FACTORES PREDICTORES DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

Ana Lucrecia Salazar
SHAPES/UNICEF, Belice
Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Los(as) investigadores(as) del comportamiento organizacional consideran la satisfacción laboral como una variable dependiente importante. Esta investigación pretendió conocer qué factores son predictores de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. El estudio fue de tipo ex post facto, descriptivo y correlacional. La unidad de observación fue la educadora que labora en el nivel de enseñanza parvularia, primaria y secundaria en centros escolares gubernamentales y denominacionales de Belice. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario que se aplicó a 1,360 educadoras en 269 centros escolares beliceños. Se utilizaron diferentes pruebas de significación estadística como la prueba de regresión lineal múltiple y el análisis multivariado de varianza, entre otras. Los resultados muestran que ocho variables de investigación son predictoras de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. También se observaron efectos significativos sobre la satisfacción laboral de algunas variables demográficas. La mayoría de las educadoras beliceñas indicaron estar satisfechas en su trabajo debido a su amor por los(as) estudiantes y por la profesión docente. Las educadoras expresaron sus razones y aportaron recomendaciones al respecto. En general, los hallazgos de esta investigación son positivos, aunque existen aspectos susceptibles de ser mejorados relacionados con las condiciones laborales, la supervisión, el reconocimiento de logros y el trato equitativo, entre otros. Los resultados obtenidos mediante esta investigación proveen al Ministerio de Educación de Belice y a las instituciones denominacionales que administran centros escolares en el país, información que podrá ser utilizada para tomar las medidas correctivas que sean necesarias en los programas de calidad de vida en el trabajo, que apuntan a lograr que la labor educativa sea más gratificante para sus trabajadores(as).

Todas las profesiones y ocupaciones conllevan responsabilidades y la docencia, siendo una profesión de gran trascendencia social, tiene las propias. Al trabajar en la docencia se aceptan responsabilidades con el (la) alumno(a), con sus compañeros(as) de trabajo, con la institución que propicia el logro de obje-

tivos de aprendizaje y con la comunidad (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 1972).

Buscaglia (citado en Chaín Palavicini, 1998) enfatiza que el trabajo, considerado como una de las principales actividades humanas, debe potenciar la experiencia personal de alegría y satisfacción, como

parte intrínseca del propio ser. Galinsky (citada en Evan y Honeyman, 1999) afirma que ahora se conoce mejor cómo el trabajo afecta la vida fuera del ambiente laboral y cómo esto, en consecuencia, afecta el trabajo de las personas. Los trabajos que demandan mucho del(a) empleado(a) ponen en peligro su bienestar individual y familiar. Los(as) investigadores(as) humanistas argumentan que en cualquier tipo de institución la satisfacción de los(as) empleados(as) debe ser un objetivo legítimo, donde las mismas organizaciones son responsables de ofrecer empleos que representen desafíos y recompensas intrínsecas a sus trabajadores(as).

Antecedentes

La satisfacción laboral se refiere “a la actitud general que adopta la persona con respecto a su trabajo” (Robbins, 1994, p. 180). En términos laborales un individuo muy satisfecho adopta actitudes positivas con relación al trabajo, mientras que la persona que no está satisfecha con su trabajo adopta actitudes negativas hacia éste. Robbins (1994) asegura que la satisfacción en el trabajo es una actitud general ante el mismo, más que un comportamiento. Herzberg (citado en Robbins, 1994) señala que la relación entre el individuo y su trabajo es básica y que su actitud ante el trabajo puede determinar el éxito o el fracaso de la persona. Albers (1984) sostiene que la idea de que el trabajo es una carga se ha impartido al ser humano desde su más tierna edad y sostiene que debería hacerse una distinción entre lo que las personas dicen acerca del trabajo y las satisfacciones que realmente se logran con él. La satisfacción se refiere al placer que se experimenta cuando se satisface un deseo o una meta (Koontz y Weihrick, 1994). La Sociedad Geológica de Lon-

dres, al considerar algunos puntos sobre la satisfacción laboral, señala que la expresión que comúnmente se escucha de los consejeros profesionales es *satisfacción laboral*. En esencia esto implica hacer un trabajo que se disfruta, hacerlo bien y ser recompensado por los esfuerzos. Hagedorn (1998) dice que la satisfacción laboral tiene una naturaleza subjetiva, porque el grado con que cada individuo evalúa positivamente su trabajo depende de valores individuales y personales.

Existen cuatro respuestas ante la insatisfacción: (a) abandono del empleo, (b) sugerencia de mejoras o actividad sindical, (c) la espera pasiva de que la situación se mejore y (d) la negligencia, con una actitud pasiva que empeora la situación (Robbins, 1994). Werther y Davis (1995) concuerdan en que el resultado de la insatisfacción laboral puede afectar la productividad de la institución y deteriorar la calidad del entorno laboral.

La Universidad de Harvard (1998) menciona tres indicadores importantes de la posición profesional relacionados con la satisfacción en el trabajo: lograr desafíos, enfrentarse a ellos exitosamente y sentir la satisfacción del logro que brinda el éxito. Ésta sería la esencia de la satisfacción laboral. Tokar y Subich (1997) reportan que las dimensiones personales (neurotismo, extroversión, conciencia, acuerdo, apertura) contribuyen significativamente a la satisfacción de los(as) trabajadores(as). Koustelios y Bagiatis (1997) consideran que la satisfacción laboral tiene para los(as) empleados(as) importantes implicaciones tanto físicas como mentales.

French (1986) menciona que a lo largo de los años se ha preguntado a los(as) trabajadores(as) qué factores del trabajo consideran más importantes en

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

términos de satisfacción o insatisfacción en el trabajo. Herzberg y sus coinvestigadores han resumido 16 de estos estudios, donde unos 11,000 trabajadores(as) en muchas ocupaciones en Estados Unidos e Inglaterra calificaron la importancia de diferentes factores para la satisfacción laboral. Entre ellos encontraron los siguientes: seguridad, interés en el trabajo, oportunidad de avance, apreciación del(a) supervisor(a), la administración y la compañía, aspectos internos del trabajo (salarios, supervisión), aspectos sociales, condiciones de trabajo, comunicación, horario, facilidad y beneficios. Kouestelios y Bagiatis (1997) encontraron seis factores relacionados con la satisfacción laboral con una consistencia interna alta: (a) condiciones laborales, (b) supervisión, (c) salario, (d) trabajo en sí mismo, (e) organización en general y (f) promociones. En otra investigación Marini (1996) descubrió diferencias distintivas y pocas similitudes entre hombres y mujeres con relación a valores y expectativas asociadas con el empleo. Las mujeres le dan más importancia a recompensas intrínsecas, altruistas y sociales. Un estudio posterior sugirió diferencias significativas de género con relación a recompensas extrínsecas. Tack y Patitu (1992) argumentan que los factores del estilo de vida usualmente tienen un efecto más dramático en mujeres que en hombres porque las normas sociales acerca de las prioridades femeninas deben ponerse en sus familias. Hoy, las mujeres reciben salarios más bajos que sus colegas, se encuentran en posiciones inferiores, son empleadas a menudo en posiciones de medio tiempo que de tiempo completo, representan disciplinas típicamente reservadas para mujeres y trabajan en instituciones menos prestigiosas. Está demostrado que cuando la

sociedad brinda a las mujeres la oportunidad de participar en los procesos de desarrollo, está evitando el rezago de un sector de su población cuantitativamente significativo y todos los beneficios derivados de su desarrollo se duplican o triplican, como lo prueba un estudio realizado en 1994 por el Banco Mundial en Latinoamérica (citado en Rodríguez, 1998).

El *World Education Report* preparado por UNESCO (1998), indicó que de acuerdo con las estadísticas, la mayoría de los(as) maestros(as) del mundo son mujeres, aunque el porcentaje varía grandemente de país a país. En el caso de Belice el total de educadores(as) de enseñanza primaria y secundaria en el año 2000 fue de 2,741 de los cuales 1,757 (64%) son mujeres. Sin lugar a dudas, las actitudes positivas o negativas que demuestran las educadoras hacia su trabajo se reflejarán en su comportamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, en las relaciones interpersonales que cultiva en la escuela donde labora y en su disposición frente a la comunidad en general con quien se vincula en el desempeño de su trabajo docente. En la presente investigación fue esencial “comprender que un estudio sobre la mujer no pretende presentar a los hombres como los malos y a las mujeres como las víctimas, sino que es importante referirse siempre a la dimensión sistémica y estructural de la desigualdad de género” (Rodríguez, 1998, p. 133).

Tack y Patitu (1992) hallaron que la mayoría de las investigaciones sobre satisfacción laboral han sido originadas en el sector empresarial y muy a menudo han intentado adaptar los resultados al campo educativo. Thompson, McNamara y Hoyle (1997) mencionan

que el estudio de la satisfacción laboral ha sido de gran interés para los(as) investigadores(as) de las ciencias de la conducta, desde el primer trabajo de Hoppock en 1935. Cranny, Smith y Stone (1992, citados en Thompson, McNamara y Hoyle, 1997) realizaron una estimación, según la cual se publicaron más de 5,000 estudios sobre satisfacción en el trabajo desde 1930.

Los(as) investigadores(as) educativos han estudiado la satisfacción laboral en el trabajo de administradores(as) en educación superior, superintendentes, administradores(as) de oficinas centrales, directores(as) y personal docente. Thompson, McNamara y Hoyle (1997) notan que otros investigadores han estudiado la relación entre satisfacción laboral e involucramiento en la actividad docente por parte del(a) maestro(a), ambigüedad de roles, ambiente escolar, agotamiento, efectividad escolar, participación en toma de decisiones, ausentismo, motivación laboral, género, raza, edad y años de experiencia. Viera (1997) investigó acerca de las expectativas formales e informales del sistema educativo como predictoras de la satisfacción en el trabajo en 912 docentes de enseñanza secundaria, en el Estado de Nuevo León, México. Grajales y Salazar (2000) realizaron una investigación para conocer los factores relacionados con la satisfacción laboral de las educadoras salvadoreñas del sector público. King y Peart (1992) reportan que el personal docente en las escuelas en las que los(as) directores(as) proveen retroalimentación positiva, apoyan en la disciplina y otras áreas y comunican claramente metas y políticas escolares, están altamente satisfechos(as) con sus trabajos.

Jones y Nowotny (citados en Tack y Patitu, 1992) aconsejan que los oficiales

institucionales deben reconocer los factores que conllevan a una insatisfacción en el trabajo y eliminarlos. Al mismo tiempo, deben conocer y reconocer todos los factores que aumentan la satisfacción laboral y destacarlos.

Verdugo, Greenberg, Henderson, Uribe y Schneider (1997) aseguran que los especialistas han hecho una distinción entre influencias intrínsecas y extrínsecas al abordar la satisfacción laboral del personal docente. Esta investigación trató de conocer el nivel de satisfacción en el trabajo de las educadoras beliceñas de las escuelas gubernamentales y denominacionales y los factores predictores internos —generados directamente de la experiencia personal— y externos —facilitados por agentes externos— de dicha satisfacción laboral. Se abordó desde la perspectiva psicológico-social, ya que el enfoque de la satisfacción laboral a través de la psicología puede llevar al conocimiento y comprensión de actitudes, habilidades y conductas que las educadoras manifiestan en diferentes esferas sociales en las que interactúan.

Thompson, McNamara y Hoyle (1997) presentan tres marcos teóricos de trabajo, localizando las teorías más conocidas sobre satisfacción laboral dentro de estas categorías teóricas. El primer marco teórico contiene teorías de satisfacción laboral que pretenden explicarla en términos de necesidades que deben satisfacerse o valores que deben alcanzarse. El segundo marco teórico contiene teorías de proceso o de discrepancia de satisfacción laboral que intentan explicarla en términos de cómo las categorías de variables se relacionan o combinan para causar satisfacción laboral. El tercer marco teórico intenta explicar cómo se combinan las categorías de variables para relacionar a la satisfacción

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

laboral. Hagedorn (1998) asegura que a pesar de que la satisfacción laboral se ha considerado de mucha importancia en las relaciones laborales en el transcurso del siglo XX, es sorprendente encontrar que se han propuesto sólo un número limitado de teorías o modelos. Herzberg y sus colegas han presentado en 1959 una teoría sobre la satisfacción laboral generalmente aceptada. Herzberg se dio cuenta de que la presencia de factores específicos influenciaban las actitudes en el trabajo de una manera positiva, mientras que su ausencia no producía insatisfacción y por otro lado, otros factores creaban insatisfacción mientras su ausencia no conllevaba a la satisfacción. A pesar de que la teoría de Herzberg tiene más de 40 años, permanece como un modelo clásico de satisfacción laboral.

La presente investigación pretendió desarrollarse dentro del primer marco teórico de trabajo que explica la satisfacción laboral en términos de necesidades que deben satisfacerse o valores que deben alcanzarse. Se tomó la teoría de motivación e higiene de dos factores de Herzberg como referencia básica en esta investigación.

Para medir la satisfacción en el trabajo dos son los enfoques que más se usan. El primero se refiere a una calificación que es la suma de una serie de aspectos del trabajo que se califican a partir de escalas estandarizadas. El segundo enfoque consiste en pedir a los individuos que respondan a una pregunta acerca de cuán satisfechos están con su trabajo. La presente investigación tomó como base el primer enfoque.

Caracterización general de Belice

Belice es el país ubicado en Centroamérica que obtuvo su independencia de Inglaterra el 21 de setiembre de 1981.

Limita al norte con México, al oeste y al sur con Guatemala y al este con el Mar Caribe. El país está dividido en seis distritos: Belice, Cayo, Corozal, Orange Walk, Stann Creek y Toledo. La población total del país para 1998 fue calculada en 230,000 habitantes. Aproximadamente el 49% de la población vive en las áreas rurales. La densidad de población es de 9.7 habitantes por kilómetro cuadrado. La expectativa de vida para las mujeres es de 74 años y para los hombres de 70. La tasa de crecimiento de la población es de 3.4% y la tasa de fertilidad de 4.6%. La mortalidad para 1990-95 se calculó en 5.0%.

El sistema de gobierno se adhiere a una democracia parlamentaria. El idioma oficial es el inglés aunque se habla español y otras lenguas como maya, garifuna y criollo. El clima es tropical con dos estaciones: lluviosa y seca. Existen los siguientes grupos étnicos mayoritarios: mestizo (44.1%), criollo (31.1%), garifuna (6.2%) y maya (9.2%). Otros grupos minoritarios son procedentes de Norteamérica, Europa, China y Líbano. El nivel de alfabetización para el país en 1996 fue de 75.1% (Oficina Central de Estadística, 1999). En el caso beliceño históricamente las iglesias han contribuido enormemente en la educación de la población. Más de 57,000 estudiantes atienden instituciones de educación primaria, secundaria y terciaria. La enseñanza parvularia en Belice se remonta a los años de la década del 70 y a los principios de la década del 80. La educación primaria consta de ocho años de escuela y es obligatoria. De los 2,015 maestros(as) para el año escolar 1997/1998, un 84% (1,695) recibió capacitación profesional. Del total de educadoras (1,308), un 54% (713) recibió dicha capacitación. El porcentaje de

maestros(as) capacitados(as) es más bajo en el nivel rural y disminuye gradualmente en la medida en que las áreas rurales se localizan en lugares más remotos. En el país operan 247 escuelas primarias y 33 dentro escolares de nivel de enseñanza secundaria (Oficina Central de Estadística, 1999).

Johnson (1999) caracteriza la situación social y económica de la mujer beliceña de la siguiente manera: (a) un 50.2% de la población total del país son mujeres, (b) un 48% de los estudiantes de educación primaria son mujeres, (c) un 53% de los estudiantes que asisten a las escuelas secundarias son mujeres, (d) un 30% de los casos de HIV/SIDA detectados en el país son mujeres, (e) un 26.9% de los hogares beliceños están a cargo de mujeres y (f) un 53% de la fuerza de trabajo desempleada está representado por mujeres. Por otro lado, el promedio de ingreso mensual para la mujer beliceña es de US\$295 comparado con US\$317 para los hombres.

Variables del estudio

El trabajo docente en sí mismo

Willis Harman (citado en Canfield y Miller, 1996) expresa que el ambiente de trabajo en muchas empresas modernas está ocasionando el marchitamiento del espíritu humano y en oposición a esto la gente habla en favor del “amor al trabajo”. Jalil Gibrán añade que el amor al trabajo es poner en todas las cosas que se realizan un aliento del propio espíritu. “Amor al trabajo” es una frase clave de una nueva concepción del objeto real de la empresa, la economía y la sociedad en general.

Hill (1995) sugiere que cuando los(as) maestros(as) se sienten desafiados(as), en control de sus propias vidas y tienen un sentido de pertenencia, sus

necesidades han sido satisfechas. Shann (1998) menciona que lo más importante y satisfactorio para el personal docente en su trabajo es su relación con los(as) estudiantes. Los(as) maestros(as) que están satisfechos(as) con su trabajo declaran que se sienten bien acerca de lo que saben y que lo que enseñan impacta en la educación de sus estudiantes (Albert y Levine, citados en MacMillan, 1999).

Roles familiares y hogareños

Hall y Richter (citados en David R., 1997) afirman que una institución que se preocupa por sus recursos humanos tiene que propiciar la forma más efectiva y eficaz de equilibrar la vida profesional y la personal. Añaden que “una vida familiar sana contribuye muchísimo a una vida laboral sana... la cuestión del trabajo/familia ha dejado de ser un simple ‘problema femenino’” (p. 262). Actualmente las empresas están tomando medidas concretas para abordar la situación familiar-laboral, entre las que se encuentran las prestaciones que conceden a sus empleados(as), la ayuda para la reubicación del(a) cónyuge, las actividades recreativas y educativas, los clubes para empleados(as) y la creación de oportunidades para la interacción familia-trabajo. David R. añade que los(as) empleados(as) que no están satisfechos(as) con los arreglos para brindar atención a su familia, es más probable que falten al trabajo o que su productividad sea menor que los(as) que se encuentran satisfechos(as) en este aspecto. Evan y Honeyman (1999) sostienen que las personas con mayor nivel de satisfacción en su trabajo son las que disponen de arreglos laborales flexibles y oportunidades de aprender durante el trabajo, mientras aún tienen tiempo

para atender sus responsabilidades familiares.

Tack y Patitu (1992) encontraron que las demandas familiares y hogareñas afectan dramáticamente la satisfacción y productividad de las mujeres en el profesorado, quienes están menos satisfechas con sus posiciones que sus compañeros varones. Aisenberg y Harrington (citados en Tack y Patitu, 1992) mencionan que, en la mayoría de las instancias, una mujer como miembro del profesorado emplea su propio tiempo para manejar las demandas asociadas con ser madre, esposa, trabajadora doméstica, cuidadora de ancianos, amiga, colega, autora, investigadora, maestra, oradora y miembro de un comité, entre otras ocupaciones. En efecto, cuando una mujer acepta una posición en el cuerpo docente, está realmente aceptando un segundo o tercer empleo. Hensel (1991) declara que, si se puede resolver el conflicto entre el trabajo y la familia, todos pueden resultar beneficiados. Cuando los(as) trabajadores(as) se sienten agotados(as) por su trabajo, cuando no tienen tiempo y energía para atender a sus familias, los sentimientos negativos se revierten al lugar de trabajo reduciendo el desempeño profesional (Galinsky, citada en Chaín Palavicini, 1998).

Reconocimiento de logros

El logro significa sentir que se está alcanzando una meta y que se terminó algo que se empezó. El reconocimiento es algo apreciado por muchos(as) trabajadores(as), ya que proporciona un sentimiento de valor y autoestima. Algunos(as) administradores(as) vigilan las necesidades del(a) empleado(a) y dan retroalimentación a su cumplimiento. Otros creen que no es necesario (Kossen, 1995). Guzik (citado en Canfield y Mi-

ller, 1996) observa que los(as) gerentes que han tenido éxito lo han logrado en parte porque aprendieron el poder de reconocer los logros en los demás. Cultivar el hábito de reconocer en los demás lo que hacen bien tendrá en sí un gran impacto en la moral de cualquier institución. Numerof (citada en Canfield y Miller, 1996) afirma que “una vez que los empleados se dan cuenta de que lo que hacen es importante para la empresa y que lo valoran, su desempeño será mucho mejor” (p. 190). White (1995) al respecto enfatiza que el mundo necesita tanto de hombres (y mujeres) de gran intelecto, como de carácter noble, necesita hombres (y mujeres) cuya capacidad sea dirigida por principios firmes y perfecciona hasta lo sumo sus talentos.

Percepción del grado de equidad en el trato laboral

El rastreo histórico de los orígenes de las diferencias de comportamiento ha puesto al descubierto que las diferencias de comportamientos, actitudes, roles, modos de ser, sentir, actuar “y vivenciar la propia identidad genérica, no es función de la condición sexo-biológica, sino que es una atribución social, y para las mujeres defectiva; por lo que la asimetría de los géneros no tiene bases naturales, sino histórico-culturales” (García Prince, 1995, p. 29). Las escuelas de la sociología del desarrollo de la mujer han evidenciado que el desarrollo de las mujeres ha sido condicionado por una serie de factores en los que se resalta la estructura ideológico cultural, en la que descansa el modelo de organización socioeconómico, del cual parten las valoraciones subjetivas del papel, actividades y poder de las mujeres y de los hombres en las estructuras económica, política, cultural y social. Toda interacción social,

económico-política y cultural de las mujeres está determinada por el sistema de inequidad genérica que diariamente es legitimado y que reproduce un sistema de valoraciones, prácticas, división del trabajo, costumbres y relaciones de poder bien articulado. No importa el grupo sociocultural, económico, religioso o político al que pertenezcan las mujeres. Estas relaciones genéricas son una constante social que constituye la norma social rectora. “Su alto grado de internalización en la sociedad la hace ser percibida como relaciones naturales por las mismas mujeres y la sociedad en su conjunto” (Rodríguez, 1998, p. 87).

Cuando existe la discriminación de género, es a menudo sutil y sistémica. El mundo académico ha estado dominado por hombres y la perspectiva masculina en el desarrollo de políticas, evaluación del desempeño e interacciones interpersonales generalmente prevalece. La investigación realizada por mujeres o sobre mujeres es frecuentemente devaluada por sus colegas masculinos. Las diferencias en el salario inicial entre hombres y mujeres aumentan en favor de los hombres en la medida que se progresa a través de los puestos. Fennema (citada en Sanders, 1998) asegura que en muchos centros escolares el departamento administrativo tiende a tener más hombres que mujeres y lo mismo sucede con los puestos de dirección, especialmente en escuelas secundarias. El departamento de curriculum tiende a estar formado más por mujeres y lo mismo sucede con los docentes en los salones de clase, especialmente en el nivel de enseñanza parvularia y primaria. Las juntas directivas están constituidas más por hombres que mujeres, aunque el número de mujeres está aumentando. Las mujeres, más que los hombres escogerían la carrera docen-

te otra vez, si tuvieran la oportunidad de hacerlo (Huberman, citado por MacMillan, 1999). Los hombres ven a menudo la carrera docente como una alternativa más que como el centro de sus aspiraciones profesionales. MacMillan (1999) añade que las educadoras pueden estar encontrando mayor satisfacción laboral que sus colegas varones, porque ellas escogieron de propósito esta profesión.

Condiciones laborales

Las buenas condiciones de trabajo están asociadas con una mejor participación del personal docente, más esfuerzo, moral alta y un mayor sentido de eficacia en la clase (Ascher, 1991). Según Corcoran, Walker y White (citados en Ascher, 1991) las condiciones incluyen buenas instalaciones físicas para trabajar, altos niveles de influencia del(a) maestro(a) en las decisiones escolares y altos niveles de control sobre el curriculum y la instrucción. A más favorables condiciones de trabajo, mayor satisfacción. El personal docente de las escuelas privadas tiende a estar más satisfecho que el de las escuelas públicas y el personal docente de las escuelas primarias tiende a estar más satisfecho que los(as) maestros(as) de educación secundaria. Un factor clave en el mantenimiento del compromiso del personal docente al centro de trabajo, parece ser su percepción de una significativa participación organizacional (MacMillan, 1999). Canfield y Miller (1996) señalan que las personas desean sentir que el trabajo o el puesto que ocupan son importantes y que son amadas, apreciadas e importantes. Las buenas condiciones laborales contribuyen al éxito educativo de los(as) estudiantes y las pobres condiciones laborales crean incontables obstáculos al aprendizaje de los(as) niños(as). Las

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

condiciones laborales afectan, en parte, la satisfacción laboral del personal docente (Nelson, 1994).

Supervisión docente

Tack y Patitu (1992) reportaron que las mujeres en el profesorado sienten que sus supervisores(as) no valoran sus aportes. En un informe de Evan y Honeyman (1999), se menciona que la gente con mayor grado de satisfacción laboral es la que tiene un alto grado de apoyo de sus supervisores(as). La relación de supervisión en sí misma toma lugar dentro del mismo contexto social que otros asuntos relacionados con el género. Paisley (1994) afirma que la relación de supervisión es increíblemente importante en el desarrollo personal y profesional. En relación con el género, es crucial que los(as) supervisores(as) usen esa relación como una oportunidad de educar, confrontar y modelar. Esto requiere un nivel especial de conciencia de uno mismo y de la sociedad. Una de las partes más críticas del proceso de supervisión es desafiar los propios prejuicios, parcialidades, inclinaciones y asuntos relacionados con el género, que tiende a ser una de las áreas más sensibles de la exploración personal. Los(as) supervisores(as) deben promover equidad en instituciones y sistemas, prácticas justas de género en el proceso de socialización y una genuina apreciación por las características tanto femeninas como masculinas. Hagedorn (1998) observa que el apoyo e interacciones con los(as) superiores(as) está ligado con la satisfacción en el trabajo en general.

Factores demográficos relacionados con la satisfacción laboral

Dentro de otros factores que pueden conducir a la satisfacción del(a) trabaja-

dor(a) French (1986) menciona la edad, el nivel ocupacional, el ajuste general de la personalidad, el nivel del grupo administrativo, la raza y el género. Agrega que la edad parece ser un factor que incide en la satisfacción del trabajo. Los años de experiencia han sido un factor que ha demostrado afectar la satisfacción laboral. Rosenholtz y Simpson (citados en Verdugo et al., 1997), encontraron que los años de experiencia influyen en las preocupaciones de los(as) maestros(as) en relación con los asuntos periféricos o medulares. A mayor experiencia educativa, mayor es la preocupación por asuntos medulares y menos preocupación por asuntos periféricos.

Kleckler (1997) exploró siete aspectos de satisfacción laboral en maestros(as) de enseñanza primaria mediante seis categorías de años de experiencia y género. Word (citado en Ascher, 1991) asegura que los(as) estudiantes aprenden mejor en clases pequeñas y en escuelas pequeñas. Los(as) maestros(as) también sienten más efectividad y tienen un mayor sentido de comunidad en ambientes pequeños. Bruno y Negrete (citados en Ascher, 1991) reportan que el agotamiento y el estrés es menor cuando las clases son pequeñas. Nelson (1994) señala que las escuelas pequeñas hacen una gran diferencia en la percepción de influencia del personal docente. Viera (1997) encontró que el nivel de estudios es un factor predictor de la satisfacción laboral del personal docente que labora en instituciones educativas de nivel de enseñanza secundaria en Nuevo León, México. Grajales y Salazar (2000) encontraron que existe una relación significativa entre la satisfacción en el trabajo de las educadoras salvadoreñas del sector público y el nivel de estudios alcanzado.

Problema de la investigación

Tomando en consideración algunos factores que afectan la labor docente de la mujer educadora y que se relacionan con la satisfacción laboral, en esta investigación se planteó el siguiente problema:

¿Qué factores internos, externos y demográficos son predictores de la satisfacción laboral que tienen las educadoras beliceñas en el trabajo docente que realizan en el nivel de enseñanza parvularia, primaria y secundaria, en los centros educativos gubernamentales y denominacionales, en el año 2000?

La variable dependiente de este estudio fue el nivel de satisfacción laboral y las siete variables predictoras analizadas fueron: (a) nivel de agrado del trabajo docente, (b) nivel de autoestima, (c) grado de involucramiento en roles familiares y hogareños, (d) nivel de reconocimiento de logros, (e) grado de percepción de trato laboral equitativo, (f) nivel de condiciones laborales y (g) nivel de supervisión docente. Las tres primeras analizaron factores internos y las cuatro restantes factores externos, todas ellas posibles predictoras de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Se consideraron adicionalmente trece variables demográficas que aportaron datos relevantes para un mejor conocimiento de las características personales de las educadoras beliceñas, así como de aspectos administrativos y geográficos influyentes en su satisfacción en el trabajo, tales como (a) edad, (b) años de experiencia docente, (c) tamaño de la clase, (d) nivel de formación docente, (e) ubicación del centro escolar, (f) estado civil, (g) tamaño de la escuela, (h) nivel de enseñanza, (i) tipo de institución que administra el centro escolar, (j) etnicidad, (k) maternidad, (l) lugar de trabajo

en relación con el área de residencia y (m) distrito donde se ubica el centro escolar.

Método

Este estudio fue de tipo *ex post facto*, descriptivo y correlacional e incluyó como unidades de análisis a todas las educadoras de Belice que laboran en las instituciones educativas de gobierno y en instituciones educativas denominacionales de educación parvularia, primaria y secundaria, en los seis diferentes distritos del país: Belice, Corozal, Orange Walk, Cayo, Stann Creek y Toledo.

Sujetos

Se pretendió encuestar a 1,757 maestras que laboran en todo el país. Un total de 1,346 maestras (77% de la población) fueron encuestadas en los diferentes centros escolares. Se recolectó información procedente de 269 de los 321 centros escolares que funcionan en el país.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para la recolección de los datos fue elaborado *ex profeso* para obtener información descriptiva acerca de las actitudes de las educadoras ante su trabajo docente, percepciones personales sobre ella misma, las personas que la rodean y el ambiente y las condiciones de trabajo en general. Así mismo se diseñó para obtener información sobre aspectos de la situación genérica y compromisos y responsabilidades propios de la mujer educadora que labora en los niveles de enseñanza parvularia, primaria o secundaria.

El cuestionario se elaboró originalmente en el idioma español y se utilizó en una investigación realizada en El Salvador (Grajales y Salazar, 2000) en la

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

que participaron 476 educadoras estatales salvadoreñas. Luego los ítemes de este cuestionario fueron traducidos al inglés. Se trata de escalas de tipo Likert, como se observa en el Apéndice. La claridad y pertinencia del cuestionario fue determinada por tres especialistas beliceños. El coeficiente que se obtuvo sobre los 83 ítemes evaluados por los expertos fue de .972 para la claridad del cuestionario y .970 para la pertinencia del mismo. Se aplicó una prueba piloto y los instrumentos recolectados fueron numerados y procesados estadísticamente. El coeficiente de confiabilidad Alfa obtenido para todo el instrumento fue de .9354. Luego se calculó el coeficiente de división por la mitad (Guttman) y se obtuvo .8786.

El cuestionario final que se aplicó a las educadoras beliceñas consta de cuatro partes. Cada parte contiene diferentes declaraciones que deben responderse en una determinada escala, utilizando las opciones dadas. En la Parte I del cuestionario se pretendió conocer el grado de satisfacción que opina tener la educadora. Se utilizó la siguiente escala: (a) 1: totalmente insatisfecha, (b) 2: insatisfecha, (c) 3: ligeramente insatisfecha, (d) 4: ni satisfecha ni insatisfecha, (e) 5: ligeramente satisfecha, (f) 6: satisfecha y (g) 7: totalmente satisfecha. En las otras partes del cuestionario se pidió que se indicara la respuesta que estaba de acuerdo con su situación personal en declaraciones relacionadas con factores internos y externos, posibles predictores de la satisfacción laboral de las educadoras. Para ello se utilizó la siguiente escala: (a) 1: nunca, (b) 2: rara vez, (c) 3: a veces, (d) 4: casi siempre y (e) 5: siempre. Se entregaron en todo el país 1,757 cuestionarios de los cuales 1,360 fueron recolectados. Esto significa que aproximada-

mente 77.7% de la población participó en el estudio. Con el propósito de determinar nuevamente la confiabilidad del instrumento, se obtuvo el coeficiente Alfa de Cronbach para todo el instrumento que fue de .9247. Se determinó también el coeficiente de división por la mitad (Guttman) que fue de .8786. Los coeficientes para cada una de las variables objeto del estudio se presentan en la Tabla 1.

Procedimiento

El cuestionario preparado para la recolección de los datos fue aplicado a las educadoras beliceñas que laboran en el nivel de enseñanza parvularia, primaria y secundaria en las diferentes escuelas administradas por el gobierno y las escuelas denominacionales apoyadas por el gobierno. Un total de 15 personas se responsabilizaron de recolectar los datos, durante aproximadamente tres semanas.

Tabla 1
Coeficiente Alfa de Cronbach obtenido para cada una de las variables del instrumento

Variable	Alfa de Cronbach
Nivel de satisfacción en el trabajo	8701
Nivel de agrado hacia el trabajo docente	5814
Nivel de autoestima	7219
Grado de involucramiento en roles familiares y hogareños	4522
Nivel de reconocimiento de logros	5920
Percepción del grado de equidad en el trato laboral	6809
Nivel de condiciones laborales	8139
Valoración de la supervisión docente	8770

Las hipótesis nulas fueron sometidas a prueba con un nivel de significación de .05. Las pruebas de significación estadísticas que se utilizaron para someter a prueba las hipótesis nulas planteadas para este estudio fueron (a) *la prueba de regresión lineal múltiple* con el método *Stepwise*, (b) el análisis de varianza factorial, (c) *la prueba t* y (d) el análisis de varianza simple. En los análisis adicionales se aplicaron pruebas de análisis de varianza univariados y multivariados, así como la prueba binomial no paramétrica.

Resultados

Descripción de la muestra

Los resultados pretendieron contribuir al conocimiento de aspectos esenciales de la situación tanto laboral como personal de las educadoras beliceñas. El 4% del total de educadoras encuestadas laboran en parvularia, 82% en primaria y 14% en secundaria. Del total de educadoras encuestadas, el 58% trabaja en el área urbana y el 42% en el área rural. La edad de las educadoras beliceñas oscila entre los 17 y 65 años de edad. Análisis más detallados indican que, de los casos encuestados, (a) un 25% tiene entre 17 y 26 años, (b) un 24% entre 27 y 32 años, (c) un 26% entre 33 y 40 años y (d) un 25% tiene más de 40 años. En cuanto a los años de experiencia docente de las educadoras beliceñas, que varían entre 1 y 46 años, los resultados indican que del total de educadoras encuestadas (a) un 27% tiene de 1 a 5 años de experiencia, (b) un 22% de 6 a 10, (c) un 28% de 11 a 20 y (d) un 23% tiene más de 20 años de experiencia docente. Con referencia al tamaño de la clase los datos señalan que las educadoras atienden entre 5 y 67 estudiantes en su salón de clase. Del total de la población encuestada, (a) un 25%

de las educadoras atiende menos de 25 estudiantes en su salón de clases, (b) un 24%, entre 25 y 29 estudiantes, (c) un 28%, entre 30 y 34 estudiantes, y (d) un 23% atienden más de 35 estudiantes en su aula. El análisis descriptivo se presenta en la Tabla 2.

La mayoría de las educadoras beliceñas son casadas (56%), 89% de las cuales son madres. Es de notar, además, que el 15% de las educadoras son madres solteras. El 10% del grupo (otro) también indicó que son madres de familia.

En Belice existen diferentes instituciones denominacionales encargadas de impartir educación en los tres niveles de enseñanza, con apoyo gubernamental. Los resultados indican que casi el 50% de los centros escolares beliceños son administrados por la Iglesia Católica Romana, 32% por otras denominaciones y únicamente el 18% por el gobierno de Belice.

Una de las características más sobresalientes de la sociedad beliceña es la composición de su población constituida por inmigrantes procedentes de muchos países, a lo largo de su formación histórica como nación. La mayoría de las educadoras se identificaron con los tres grupos étnicos mayoritarios en Belice: (a) mestizo (42%), (b) criollo (33%) y (c) garifuna (15%). Los resultados demuestran que un 38% de las educadoras beliceñas no trabajan en el área donde residen.

Resultados por variable

Para determinar las opiniones favorables o desfavorables que 1,346 educadoras expresaron sobre algunos de los aspectos relacionados con su trabajo, mediante el cuestionario aplicado, se utilizó la prueba no paramétrica binomial.

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

Tabla 2
Análisis descriptivo de las educadoras beliceñas por edad, años de experiencia, tamaño de la escuela y tamaño de la clase

Variable	Media	Med	Mod	DS	Min	Max	n
Edad	3412	3300	2800	948	17	65	1294
Años de experiencia	1296	1100	100	959	1	46	1294
Número de estudiantes en el salón de clases	2914	3000	3000	797	5	67	1263
Número de maestros(as) que trabajan en el centro escolar	1507	1300	1400	1012	1	66	1322

Nivel de satisfacción laboral

Se apreció que es significativamente mayor la proporción de opiniones positivas por sobre las negativas en todos los ítemes relacionados con el trabajo docente.

Los aspectos referidos a la autonomía como educadora y a las relaciones interpersonales con sus colegas y superiores obtuvieron los porcentajes favorables más altos, seguidos por asuntos relacionados con procedimientos, reglas y sistemas utilizados por la administración escolar. Aproximadamente un 30% o más de las educadoras opinaron que no están satisfechas con los salarios recibidos, las oportunidades de promoción en el trabajo y las facilidades disponibles para obtener préstamos o donaciones.

Nivel de agrado por el trabajo docente

Los datos revelan porcentajes significativamente altos de opinión positiva hacia aspectos directamente enlazados con la interacción de las educadoras y sus estudiantes en el aula, como por ejemplo el interés y agrado por el aprendizaje de los estudiantes y por las actividades de enseñanza. Aún un 8% de las educadoras piensan que la docencia no les permite utilizar nuevos métodos de enseñanza y un 7% opinan que la enseñanza no permite el desarrollo de la originalidad. Por otro lado 11% de las edu-

cadoras considera que no tienen libertad para tomar sus propias decisiones y 29% que el trabajo docente es rutinario. Entre los aspectos que motivan, agradan e interesan a las educadoras beliceñas se encuentran el uso de la creatividad y variedad de habilidades en el salón de clases y el desarrollo de la originalidad.

Nivel de autoestima

Se apreció claramente que las educadoras beliceñas opinaron positivamente sobre su nivel de autoestima. Expresaron opiniones favorables altas para todos los aspectos relacionados con el amor y el aprecio por sí mismas, seguridad y confianza en sí mismas y dominio propio. Se observó que muy pocas educadoras indicaron que les gustaría ser una persona diferente y que hacen las cosas sin pensarlo bien. Únicamente un 18% de las educadoras opinaron que tratan de evadir sus problemas y 20% que no se sienten satisfechas con su inteligencia.

Grado de involucramiento en roles familiares y hogareños

Se apreció una opinión positiva alta relacionada con la aceptación, por parte de la familia, del trabajo que realiza la educadora beliceña y el apoyo que recibe en las tareas domésticas. Por otro lado, se observa que el 33% opinó que no dispone de tiempo suficiente para pasar con

su familia y el 34% que su salario no es suficiente para mantenerla. El 40% de las educadoras tiene que preparar alimentos antes de irse a trabajar y el 86% señaló que al regresar de su trabajo aún tiene que realizar algunas tareas domésticas.

Nivel de reconocimiento de logros

Se observó que en general predomina una opinión positiva sobre aspectos del reconocimiento de logros, tanto por parte de superiores y estudiantes como de los padres y madres. Únicamente el 38% de los(as) colegas felicitan a la educadora cuando organiza bien alguna actividad escolar. Un porcentaje significativo de educadoras beliceñas opinó que no ha recibido ningún reconocimiento público por su labor docente (72%).

Percepción del grado de equidad en el trato laboral

Los resultados mostraron que, en todos los aspectos relacionados con la equidad en el trato laboral, las educadoras beliceñas opinaron favorablemente.

La opinión de las educadoras es que reciben el mismo trato que sus compañeros varones en asuntos de (a) igualdad genérica, (b) oportunidades de capacitación, (c) toma de decisiones, (d) autonomía y (e) condiciones laborales. Solamente un 14% de las encuestadas opinó que no recibe el mismo salario que sus compañeros varones con similares calificaciones.

Nivel de condiciones laborales

En los resultados se pudieron notar porcentajes de opiniones positivas altas hacia algunos aspectos administrativos: la definición de responsabilidades, la evaluación del personal docente y la comunicación de políticas de trabajo. Así también, se observan opiniones posi-

tivas sobre aspectos ambientales relacionados con la iluminación adecuada en los salones de clase, las condiciones en los alrededores de los centros escolares y las condiciones para trabajar en los centros de trabajo. Un 22% de las educadoras opinó que los planes y programas de trabajo no se definen claramente y los edificios no se mantienen con regularidad. Es de notar que el 33% de las educadoras señaló que no dispone de materiales educativos adecuados para enseñar a sus alumnos(as) en el salón de clases.

Nivel de valoración de la supervisión docente

Se observaron porcentajes significativos de opinión positiva para todos los aspectos relacionados con la supervisión docente. Un 24% de las educadoras señaló que los(as) supervisores(as) no les proveen el material que necesitan para desempeñarse bien en su trabajo. Dentro del total de educadoras encuestadas, 46 de ellas son directoras de centros escolares y son supervisadas por los oficiales de educación responsables de los distritos escolares. Es significativamente mayor el número de directoras de los centros escolares que opinaron favorablemente sobre todos los aspectos relacionados con la supervisión que reciben, principalmente sobre instrucciones, asistencia y apoyo. Se observó que (a) un 23% indicó que su supervisor(a) inmediato(a) no trata a todos(as) por igual y (b) un 26% señaló que no recibe asistencia para mejorar la instrucción. Tanto educadoras como supervisoras indicaron que la supervisión no provee los materiales necesarios para desempeñarse bien en su trabajo.

Predictores de la satisfacción laboral

En los análisis para determinar los

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

predictores de satisfacción laboral se utilizaron pruebas tales como (a) regresión lineal múltiple, (b) anova factorial, (c) prueba *t* y (d) análisis de varianza.

Factores internos

Los resultados obtenidos mostraron como predictoras de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas, las variables (a) nivel de agrado del trabajo docente y (b) grado de involucramiento en roles familiares y hogareños ($F_{(2,1336)} = 77.365$, $p = .0000$), descartándose el nivel de autoestima. Ambas variables en la ecuación explicaron el 10.38% de la varianza de la satisfacción laboral de las educadoras.

Factores externos

Los resultados también indicaron que el nivel de reconocimiento de logros, la percepción del grado de equidad en el trato laboral, el nivel de condiciones laborales y el nivel de supervisión docente son factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas al entrar en la ecuación ($F_{(4,1309)} = 290.2008$, $p = .0000$). El modelo predictor explicó el 47% de la varianza de la satisfacción laboral.

Factores demográficos

Los resultados señalaron que los años de experiencia docente y el tamaño de la escuela son variables predictoras de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas al entrar en la ecuación ($F_{(2,1176)} = 9.037$, $p = .0001$). La prueba estadística descartó los años de la educadora y el tamaño de la clase como variables predictoras de la satisfacción laboral. Este modelo predictor explicó únicamente el 1.51% de la varianza de satisfacción laboral.

Por otro lado, los resultados obtenidos indicaron que a nivel de efectos prin-

cipales, sólo pudo observarse significación estadística de la ubicación del centro escolar ($F_{(1,1067)} = 4.581$, $p = .033$), pero debido a la existencia de interacción significativa de esta variable con la variable nivel de enseñanza ($F_{(2,1067)} = 3.233$; $p = .040$), se procedió al análisis de los efectos simples de la ubicación del centro escolar sobre la satisfacción laboral en cada uno de los niveles de enseñanza.

Los resultados obtenidos después de la aplicación de una *t* para muestras independientes indicaron que las educadoras que trabajan en el área rural parecen estar más satisfechas ($\bar{x} = 5.5398$) que las educadoras que lo hacen en el área urbana ($\bar{x} = 4.9147$) en el nivel parvularia ($t = -2.01$, $p = .049$). En los otros niveles de enseñanza, no se observaron efectos significativos de la ubicación del centro escolar sobre la satisfacción laboral.

Por otro lado se determinó que hay diferencia de satisfacción laboral entre las educadoras que trabajan en el área de su residencia y en las que no lo hacen. Los resultados de la aplicación de la prueba *t* permitieron observar que hay diferencias significativas entre los grupos ($t = 2.43$, $p = .015$). Las educadoras que trabajan en el mismo lugar donde residen están más satisfechas ($\bar{x} = 4.9839$) que las educadoras que trabajan fuera de su lugar de residencia ($\bar{x} = 4.8596$). También se determinó que las educadoras que no tienen hijos ($\bar{x} = 5.0691$) están más satisfechas que las educadoras que son madres ($\bar{x} = 4.8895$). Los resultados obtenidos señalaron que hay diferencias significativas entre ambos grupos ($t = -3.25$, $p = .001$).

También los resultados señalaron que hay diferencias significativas ($F_{(7,1340)} = 3.8123$, $p = .004$) entre los diferentes grupos relacionados con el tipo de institución que administra el centro escolar y

el nivel de satisfacción laboral de las educadoras beliceñas, que se presentan en la Tabla 3.

Los resultados señalan, además, que se encontraron diferencias significativas ($F_{(5,1340)} = 6.6328$, $p = .0000$) entre los diferentes distritos donde trabaja la educadora beliceña sobre su nivel de satisfacción laboral.

Análisis adicionales

Con el propósito de conocer las diferencias de perfiles de medias de los siete factores internos y externos –nivel de agrado del trabajo docente, auto estima, involucramiento en roles familiares y hogareños, reconocimiento de logros, percepción del grado de equidad en el trato laboral, nivel de condiciones laborales y valoración de la supervisión docente– evaluados por el instrumento administrado entre los grupos determinados por las variables demográficas, se realizaron varios análisis multivariados.

Tabla 3
Medias de satisfacción laboral de las docentes por tipo de instituciones que administran los centros escolares beliceños

Tipo de institución	n	Media	DS
1. Gobierno	244	4.712	.988
2. Católica	653	4.985	.850
3. Metodista	113	5.014	.936
4. Anglicana	118	4.887	.921
5. Adventista	60	5.009	.937
6. Nazarena	31	5.248	.580
7. Comunidad	37	5.232	.784
8. Otros	85	4.932	.966
Total	1332	4.932	.902

de varianza que mostraron efectos multivariados para los factores. Al mismo tiempo se realizaron análisis univariados de varianza para determinar los contras-

tes significativos entre los diferentes grupos de los factores. A continuación se presentan algunos de estos resultados.

Edad

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los siete factores entre los grupos de edad de las educadoras: (a) 17 a 26 años, (b) 27 a 32 años, (c) 33 a 40 años y (d) más de 40 años. Los resultados muestran que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los siete factores entre los grupos de edad de las educadoras beliceñas (F de Hotelling = 5.10233; $p=.000$).

Un análisis univariado permitió ver que cuatro factores muestran diferencias significativas de medias entre los grupos de edades: (a) condiciones laborales ($F_{(3,1291)} = 3.8009$, $p = .00072$), (b) equidad en el trato laboral ($F_{(3,1276)} = 4.8157$, $p = .0024$), (c) reconocimiento de logros ($F_{(3,1290)} = 7.1546$, $p = .0001$) y (d) roles familiares y hogareños ($F_{(3,1291)} = 17.0408$, $p = .0000$). Para cada variable analizada en la que se observaron efectos del grupo de edad se presentan a continuación los contrastes significativos encontrados, según los resultados de la prueba post hoc de Tukey (HSD) a un nivel de significación de .05.

Nivel de condiciones laborales. La percepción del nivel de condiciones laborales de las educadoras beliceñas de más de 40 años ($\bar{x} = 3.6216$) es significativamente mayor que el de las educadoras de 27 a 32 años ($\bar{x} = 3.4561$) y de 33 a 40 años ($\bar{x} = 3.4813$).

Percepción del grado de equidad en el trato laboral. La percepción del grado de equidad en el trato laboral de las educadoras beliceñas de más de 40 años ($\bar{x} = 4.4444$) es significativamente mayor

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

que la de las educadoras de 17 a 26 años ($\bar{x} = 4.3030$) y de 27 a 32 años ($\bar{x} = 4.2722$).

Involucramiento en roles familiares y hogareños. El involucramiento en los roles familiares y hogareños de las educadoras beliceñas de 17 a 26 años ($\bar{x} = 3.2809$) es significativamente mayor que (a) el de las educadoras de 27 a 32 años ($\bar{x} = 3.0518$), (b) el de las educadoras de 33 a 40 años ($\bar{x} = 2.9669$) y (c) el de las educadoras de más de 40 años ($\bar{x} = 3.0695$).

Nivel de reconocimiento de logros. El nivel de reconocimiento de logros de las educadoras beliceñas de 17 y 26 años ($\bar{x} = 3.3342$) y el de las de más de 40 años ($\bar{x} = 3.3447$) es significativamente mayor que el de las educadoras de 33 a 40 años ($\bar{x} = 3.1537$).

Tamaño de la escuela

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los siete factores –nivel de agrado del trabajo docente, autoestima, involucramiento en roles familiares y hogareños, reconocimiento de logros, percepción del grado de equidad en el trato laboral, nivel de condiciones laborales y valoración de la supervisión docente– entre los grupos del número de educadoras beliceñas que laboran en los centros escolares: (a) de 1 a 8 educadoras, (b) de 9 a 12 educadoras, (c) de 13 a 18 educadoras y (d) más de 19 educadoras. Los resultados mostraron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los siete factores entre los grupos del número del personal docente que labora en los centros escolares (F de Hotelling = 3.17896, $p = .000$).

Un análisis univariado permitió ver que los factores que muestran diferencia significativa de medias entre los grupos

de número de educadoras son cinco: (a) condiciones laborales ($F_{(3,1319)} = 5.9843$, $p = .0005$), (b) equidad en el trato laboral ($F_{(3,1303)} = 7.1195$, $p = .0001$), (b) roles familiares y hogareños ($F_{(3,1319)} = 4.0499$, $p = .0071$), (c) reconocimiento de logros ($F_{(3,1318)} = 3.0234$, $p = .0287$) y (d) valoración de la supervisión docente ($F_{(3,1308)} = 3.4768$, $p = .0155$). Para cada variable analizada en los que se observaron efectos del tamaño de la escuela (número del personal docente) se presentan a continuación los contrastes significativos encontrados, según los resultados de la prueba post hoc de Tukey (HSD) a un nivel de significación de .05.

Nivel de condiciones laborales. La percepción del nivel de condiciones laborales de las educadoras beliceñas donde trabajan de 9 a 12 maestros(as) ($\bar{x} = 3.6067$) es significativamente mayor que donde trabajan de 1 a 8 maestros(as) ($\bar{x} = 3.4628$) y más de 19 maestros(as) ($\bar{x} = 3.4037$). También se observa que el nivel de condiciones laborales de las educadoras donde trabajan de 13 a 18 maestros(as) ($\bar{x} = 3.5529$) es significativamente mayor que donde lo hacen más de 19 maestros(as) ($\bar{x} = 3.4037$).

Percepción del grado de equidad en el trato laboral. La percepción del grado de equidad en el trato laboral de las educadoras beliceñas que trabajan en centros escolares con 9 a 12 maestros(as) ($\bar{x} = 4.4201$) y con 13 a 18 ($\bar{x} = 4.4075$) es significativamente mayor que la de las educadoras donde trabajan más de 19 maestros(as) ($\bar{x} = 4.2305$).

Involucramiento en roles familiares y hogareños. El involucramiento en roles familiares y hogareños de las educadoras beliceñas que trabajan en centros escolares con más de 19 maestros(as) ($\bar{x} = 3.1733$) es significativamente mayor que

donde trabajan de 9 a 12 maestros(as) ($\bar{x} = 3.0282$) y de 13 a 18 maestros(as) ($\bar{x} = 3.0410$).

Nivel de reconocimiento de logros. El nivel de reconocimiento de logros de las educadoras beliceñas que trabajan en centros escolares con 9 a 12 maestros(as) ($\bar{x} = 3.3011$) es significativamente mayor que el de las educadoras que lo hacen en centros escolares con más de 19 maestros(as) ($\bar{x} = 3.1685$).

Valoración de la supervisión docente. La valoración de la supervisión docente de las educadoras beliceñas en centros escolares con 9 a 12 maestros(as) ($\bar{x} = 3.8623$) es significativamente mayor que en los centros con más de 19 maestros(as) laborando en el centro escolar ($\bar{x} = 3.6689$).

Etnicidad

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los siete factores estudiados entre los grupos correspondientes a la etnicidad de las educadoras beliceñas: (a) mestizo, (b) criollo, (c) kekchi, (d) garifuna, (e) yucatecan maya, (f) mopán y (g) otro. Los resultados mostraron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los siete factores entre los grupos de nivel de etnicidad (F de Hotelling=2.96571; $p=.000$).

Los análisis univariados permitieron ver que hay tres factores que muestran diferencia significativa de medias entre los grupos de etnicidad de las educadoras: (a) equidad en el trato laboral ($F_{(6,1303)}=4.2255$, $p = .0003$), (b) roles familiares y hogareños ($F_{(6,1319)}=4.2565$, $p = .0003$) y (c) agrado por el trabajo docente ($F_{(6,1319)} = 5.1688$, $p = .000$).

Después de analizar cada variable por separado no se encontró que existan diferencias significativas entre ninguno de los grupos de etnicidad de las educadoras beliceñas a un nivel de significación de .05. Se presentan a continuación los contrastes significativos encontrados, según los resultados de la prueba post hoc de Tukey (HSD) a un nivel de significación de .05.

Equidad en el trato laboral. La equidad en el trato laboral reportada por las educadoras criollas ($\bar{x} = 4.42$) y las mestizas ($\bar{x} = 4.33$) es significativamente mayor que la reportada por las garifunas ($\bar{x} = 4.19$).

Roles familiares y hogareños. El involucramiento en roles familiares y hogareños reportado por las educadoras mestizas ($\bar{x} = 3.17$) es significativamente mayor que el reportado por las criollas ($\bar{x} = 3.03$) y las garifunas ($\bar{x} = 2.99$).

Agrado por el trabajo docente. El agrado por el trabajo docente reportado por las educadoras mestizas ($\bar{x} = 4.25$) y las criollas ($\bar{x} = 4.21$) es significativamente mayor que el reportado por las garifunas ($\bar{x} = 4.06$).

Maternidad

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los siete factores entre los dos grupos de maternidad de las educadoras beliceñas: (a) con hijos(as) y (b) sin hijos(as). Los resultados mostraron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los siete factores entre los grupos de maternidad (F de Hotelling = 18.98709, $p = .000$). El único factor que muestra diferencia significativa de medias entre los grupos de

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

maternidad es el factor de roles familiares y hogareños ($t_{(1319)} = 10.640$, $p = .000$).

Tipo de institución que administra el centro escolar

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los siete factores entre los grupos correspondientes a los tipos de institución que administran los centros escolares beliceños (a) gubernamental, (b) católica, (c) metodista, (d) anglicana, (e) adventista, (f) nazarena, (g) comunitaria y (h) otro tipo de institución (pentecostal, islámica, asambleas de Dios y bautista). Los resultados mostraron que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los siete factores entre los grupos del tipo de institución que administra los centros (F de Hotelling = 3.44002, $p = .000$).

Los análisis univariados permitieron ver que los factores que muestran diferencias significativas de medias entre los tipos de institución que administran los centros escolares son cuatro: (a) condiciones laborales ($F_{(7,1343)} = 7.2030$, $p = .000$), (b) equidad en el trato laboral ($F_{(7,1327)} = 5.6768$, $p = .000$), (c) reconocimiento de logros ($F_{(7,1342)} = 3.5518$, $p = .0009$) y (d) supervisión docente ($F_{(7,1330)} = 3.8428$, $p = .004$).

Para cada variable analizada en la que se observaron efectos en cada grupo del nivel de enseñanza se presentan a continuación los contrastes significativos encontrados, según los resultados de la prueba post hoc de Tukey (HSD) a un nivel de significación de .05.

Nivel de condiciones laborales. La percepción del nivel de condiciones laborales de las educadoras beliceñas que trabajan en instituciones adventistas ($\bar{x} = 3.2032$) es significativamente menor que

el de las educadoras que trabajan en instituciones (a) católicas ($\bar{x} = 3.5464$), (b) anglicanas ($\bar{x} = 3.5436$), (c) nazarenas ($\bar{x} = 3.7454$), (d) comunitarias ($\bar{x} = 3.8708$) e (e) instituciones metodistas ($\bar{x} = 3.6186$). La percepción del nivel de condiciones laborales de las educadoras beliceñas que trabajan en instituciones nazarenas ($\bar{x} = 3.7454$) y en instituciones comunitarias ($\bar{x} = 3.8708$) es significativamente mayor que el nivel de condiciones laborales en instituciones gubernamentales ($\bar{x} = 3.3764$) y de otro tipo ($\bar{x} = 3.3190$).

Percepción del grado de equidad en el trato laboral. La percepción del grado de equidad en el trato laboral de las educadoras beliceñas que trabajan en instituciones gubernamentales ($\bar{x} = 4.1433$) es significativamente menor que el de las educadoras que trabajan en instituciones (a) metodistas ($\bar{x} = 4.4794$), (b) comunitarias ($\bar{x} = 4.5104$) y (c) nazarenas ($\bar{x} = 4.6092$).

Nivel de reconocimiento de logros. El nivel de reconocimiento de logros de las educadoras beliceñas que trabajan en instituciones comunitarias ($\bar{x} = 3.6188$) es significativamente mayor que el reconocimiento que reciben las educadoras que trabajan en instituciones (a) gubernamentales ($\bar{x} = 3.1499$), (b) católicas ($\bar{x} = 3.2589$), (c) metodistas ($\bar{x} = 3.1961$) y (d) nazarenas ($\bar{x} = 3.2978$).

Valoración de la supervisión docente. La valoración de la supervisión docente de las educadoras que trabajan en instituciones comunitarias ($\bar{x} = 4.2531$) es significativamente mayor que la de las educadoras que trabajan en instituciones (a) gubernamentales ($\bar{x} = 3.6345$), (b) católicas ($\bar{x} = 3.7557$), (c) anglicanas ($\bar{x} = 3.7628$), (d) adventistas ($\bar{x} = 3.7790$), (e) metodistas ($\bar{x} = 3.8574$) y en (f) instituciones de otro tipo ($\bar{x} = 3.8585$).

Distrito

Se aplicó un MANOVA para determinar si existen diferencias significativas de perfiles de medias de los siete factores –nivel de agrado del trabajo docente, auto estima, involucramiento en roles familiares y hogareños, reconocimiento de logros, percepción del grado de equidad en el trato laboral, nivel de condiciones laborales y valoración de la supervisión docente– entre los grupos correspondientes a los distritos de Belice (a) Belice, (b) Corozal, (c) Orange Walk, (d) Cayo, (e) Stann Creek y (f) Toledo.

Los resultados muestran que hay diferencia significativa de perfiles de medias de los siete factores entre los diferentes distritos de Belice (F de Hotelling = 3.93149, $p = .000$).

Los análisis univariados permitieron observar que hay tres factores que muestran diferencias significativas de medias entre los distritos donde se ubican los centros escolares: (a) condiciones laborales ($F_{(5,1343)} = 7.2140$, $p = .000$), (b) roles familiares y hogareños ($F_{(5,1343)} = 6.7149$, $p = .0000$) y (c) agrado por el trabajo docente ($F_{(5,1343)} = 5.9901$, $p = .0000$). Se presentan a continuación los contrastes significativos encontrados, según los resultados de la prueba post hoc de Tukey (HSD) a un nivel de significación de .05.

Nivel de condiciones laborales. La percepción del nivel de condiciones laborales de las educadoras beliceñas que trabajan en el distrito de Corozal ($\bar{x} = 3.7202$) es significativamente mayor que el de las educadoras que trabajan en los distritos de (a) Belize ($\bar{x} = 3.4963$), (b) Cayo ($\bar{x} = 3.3928$), (c) Stan Creek ($\bar{x} = 3.4010$) y (d) Toledo ($\bar{x} = 3.4716$).

Nivel de agrado por el trabajo docente. El nivel de agrado por el trabajo docente de las educadoras beliceñas que

trabajan en Corozal ($\bar{x} = 4.2808$) y Orange Walk ($\bar{x} = 4.3178$) es significativamente mayor que el nivel de las educadoras que trabajan en los distritos de Stann Creek ($\bar{x} = 4.1063$) y Toledo ($\bar{x} = 4.1264$).

Involucramiento en roles familiares y hogareños. El involucramiento en roles familiares y hogareños de las educadoras que trabajan en el distrito de Toledo ($\bar{x} = 2.8841$) es significativamente menor que el de las educadoras que trabajan (a) Corozal ($\bar{x} = 3.2177$), (b) Orange Walk ($\bar{x} = 3.1704$) y (c) Cayo ($\bar{x} = 3.1381$). El involucramiento en roles familiares y hogareños de las educadoras que trabajan en el distrito de Corozal ($\bar{x} = 3.2177$) es significativamente mayor que el de las educadoras que trabajan en Belize ($\bar{x} = 3.0219$) y Stann Creek ($\bar{x} = 2.9985$).

La Tabla 4 resume los efectos multivariados y univariados significativos de diez variables demográficas del estudio sobre los factores internos y externos de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas.

Otros resultados

En la parte III del cuestionario aplicado se les pidió a las educadoras beliceñas que respondieran si estaban totalmente satisfechas con su trabajo como educadoras y que dieran al menos una razón del motivo de su respuesta. Al analizar la información respectiva se notó que de las 1,346 educadoras, 842 (63%) respondieron que sí estaban totalmente satisfechas con su trabajo, 426 (32%) contestaron que no lo estaban y 78 (5%) no respondieron a la pregunta. Las razones expresadas abiertamente por las educadoras para sentirse totalmente satisfechas con su trabajo docente apuntan a cuatro áreas principales: (a) amor al trabajo docente, (b) recompensas altruistas y

sociales, (c) sentimientos y expectativas personales y (e) ambiente en el salón de clases.

Por otro lado, las razones compartidas por las educadoras beliceñas para no sentirse totalmente satisfechas con su trabajo como educadoras se agruparon en seis áreas: (a) disciplina, (b) estrés y agotamiento, (c) falta de reconocimiento de logros, (d) frustración, (e) falta de cooperación de padres y madres de familia y (e) condiciones laborales. También se les pidió a las educadoras que hicieran recomendaciones en cómo mejorar la satisfacción laboral en sus centros de trabajo. Del total de educadoras encuestadas (1,346) el 55% de las educadoras (746) hizo recomendaciones. Las recomendaciones hechas por las educadoras que laboran a nivel de enseñanza parvularia se refieren a los siguientes aspectos: (a) mejora de las condiciones laborales, (b) mayor capacitación profesional, (c) mejora en el trato laboral equitativo, (d) logro de expectativas personales y (e) cooperación de los padres y madres de familia en la educación de los estudiantes. Las recomendaciones hechas por las educadoras que laboran a nivel de enseñanza primaria y secundaria se refieren a los siguientes aspectos: (a) mejora de las condiciones laborales, (b) mayores oportunidades de capacitación profesional, (c) mejor trato laboral equitativo, (d) mayores oportunidades de alcanzar expectativas personales, (e) mejor administración y manejo de los centros escolares, (f) mayor cooperación de los padres y madres de familia y (g) mayor reconocimiento de esfuerzos y logros.

Discusión

Los especialistas del comportamiento humano, en diversas investigaciones y discusiones, se han referido a cómo aumentar la satisfacción en el trabajo y qué

poder hacer para humanizarlo. El estudio de diferentes variables ha ayudado a determinar si el trabajo satisface o no a los(as) trabajadores(as). En el caso de esta investigación se estudiaron algunas variables intrínsecas, extrínsecas y demográficas para determinar los factores predictores de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas.

El concepto que se empleó en este estudio para definir la satisfacción laboral es el que utiliza Robbins (1994): “la actitud general que adopta una persona con respecto a su trabajo” (p. 180). Se coincide con Koontz y Wehrick (1994), en que la satisfacción se refiere al placer que se experimenta cuando se satisface un deseo o una meta. Una persona satisfecha adopta actitudes positivas con relación al trabajo que realiza, en tanto una insatisfecha adopta actitudes negativas hacia éste. Robbins (1994) señala que las personas dentro de las respuestas ante la insatisfacción laboral, recomiendan mejoras. Las educadoras beliceñas hicieron una serie de relevantes recomendaciones, en diferentes aspectos que necesitan atención en sus centros de trabajo, con el propósito de mejorar su satisfacción laboral.

Esta investigación coincide con una de las conclusiones de la teoría de Holland que señala que cuando existe una buena conexión entre la ocupación del trabajador y la personalidad, la persona está más satisfecha con su trabajo (Robbins, 1994). Las educadoras beliceñas que opinaron estar totalmente satisfechas con su trabajo encuentran su empleo congruente con su vocación. Al respecto Robbins agrega que cuando una persona encuentra que su trabajo es congruente con su vocación, va descubriendo que posee la capacidad para satisfacer las exigencias laborales y tiene más posibilidades de alcanzar la satisfacción en el

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

trabajo que realiza. Kossen (1995) asegura que a las personas que les gusta su trabajo se sienten mucho más motivadas a no faltar y a llegar puntualmente. Una de las razones expresadas por ellas para sentirse totalmente satisfechas con su trabajo es que se sienten bien acerca de lo que saben y que lo que enseñan impacta en la educación de sus estudiantes, lo que concuerda con lo mencionado por Albert y Levine (citados en MacMillan, 1999). Este estudio coincide con los hallazgos de Marini (1996) según los cuales las mujeres le dan más importancia a recompensas intrínsecas, altruistas y sociales, ya que las educadoras beliceñas mencionaron estos aspectos como una de las razones de su total satisfacción en el trabajo. En este sentido también coincide con el estudio de Lawler (citado por Tang, 1999) cuyos resultados muestran que las mujeres tienden a señalar las necesidades sociales, por ejemplo, el trabajar con otras personas y ser útiles a los demás, como motivos para sentirse totalmente satisfechas con el trabajo que realizan. Shann (1998) menciona que lo más importante y satisfactorio para el personal docente, en su trabajo, es su relación con los(as) estudiantes y esto concuerda con lo expresado por las educadoras beliceñas que sienten que su relación con sus alumnos(as) es el aspecto que más les satisface de su trabajo. Los hallazgos de este estudio también concuerdan con lo mencionado por King y Peart (1992) según lo cual a pesar de la falta de satisfacción en algunas áreas, la mayoría de los maestros(as) aún se sienten bien acerca de su trabajo. Las educadoras beliceñas, en su mayoría, indicaron sentirse satisfechas con el trabajo que realizan en los diferentes centros escolares del país, aunque exista insatisfacción en áreas susceptibles de ser mejoradas. Hill (1995) considera que cuando los(as)

maestros(as) se sienten desafiados, en control de sus propias vidas y tienen un sentido de pertenencia, sus necesidades han sido satisfechas.

Los datos encontrados que se relacionan con el factor predictor nivel de agrado por el trabajo docente revelan opiniones positivas de las educadoras hacia aspectos relacionados tanto con la interacción con sus estudiantes en el salón de clases, como con las actividades de enseñanza. Aún un 11% de las educadoras considera que no disfrutan de libertad para tomar sus propias decisiones y un 29% que el trabajo docente es rutinario. Al respecto MacMillan (1999) opina que es relevante facilitar desafíos y cambios creativos en el personal docente. Mediante el desarrollo profesional los(as) educadores(as) están expuestos(as) a conocer nuevas técnicas instruccionales que desafían sus filosofías y rutina. Por ello, deben ser motivados(as) a experimentar y aplicar técnicas que les permitan desafiar su creatividad dentro de la rutina de enseñar, renovando el interés en su centro de trabajo. Las educadoras del nivel de enseñanza parvularia sienten un mayor agrado por el trabajo docente que las educadoras de primaria y las educadoras de primaria un mayor agrado que las de secundaria. Esta situación podría deberse a que la mayoría de las educadoras de parvularia trabajan en instituciones comunitarias donde reciben más apoyo tanto de los padres y madres de familia, como de la comunidad donde se ubica el centro escolar y del gobierno de Belice.

Los siguientes aspectos relacionados con el trabajo docente motivan, agradan e interesan a las educadoras beliceñas: (a) el interés y agrado por el aprendizaje de los(as) estudiantes y las actividades propias de la enseñanza, (b) el uso de la creatividad en el salón de clases, (c) el

uso de variedad de habilidades y (d) el desarrollo de la originalidad. Estos hallazgos concuerdan con otras investigaciones (French, 1986; Grajales y Salazar, 2000; Koustelios y Bagiatis, 1997; Robbins, 1994; Saad e Isralowitz, 1992; Tack y Patitu, 1992) que probaron que el trabajo en sí mismo es factor significativo relacionado con la satisfacción laboral de los(as) trabajadores(as). Tack y Patitu (1992) lo incluyen como uno de los factores significativos que afectan a las mujeres.

En relación con el factor predictor involucramiento en roles familiares y hogareños, una de las razones expresadas por las educadoras para no sentirse totalmente satisfechas con su trabajo es la falta de tiempo para compartir con sus familiares. Galinsky (citada en Chaín Palavicini, 1998) señala que cuando los(as) trabajadores(as) se sienten agotados(as) por sus trabajos y cuando no tienen tiempo y energía para atender a sus familias, los sentimientos negativos se revierten al lugar de trabajo reduciendo el desempeño profesional. Evan y Honeyman (1999) señalan que las personas con mayor nivel de satisfacción en su trabajo son aquellas que tienen oportunidades de aprender durante el trabajo y disponen de tiempo para atender sus responsabilidades familiares.

Hensel (1991) afirma que si se puede resolver el conflicto entre el trabajo y la familia, todos podrían resultar beneficiados. Hall y Richter (citados en David R., 1997) añaden que dentro de una institución que se preocupa por sus recursos humanos se tiene que propiciar la forma más efectiva y eficaz de equilibrar la vida profesional y personal. Los hallazgos de este estudio concuerdan con los de otras investigaciones (David R., 1997; Evan y Honeyman, 1999; Galinsky, citada por Chaín Palavicini, 1998; Hensel,

1991; Herrera y DelCampo, 1995; Tack y Patitu, 1992,) que encontraron que las demandas familiares y hogareñas afectan significativamente la satisfacción de las mujeres tanto personal como profesionalmente, pero no concuerdan con los hallazgos de Grajales y Salazar (2000), quienes encontraron una situación opuesta con educadoras salvadoreñas del sector público.

En lo relacionado con el factor predictor nivel de reconocimiento de logros se observó que en general predomina una opinión positiva, por parte de las educadoras beliceñas, sobre aspectos del reconocimiento de logros recibido de superiores, estudiantes y madres y padres de familia. Es preocupante observar que el 62% de las educadoras opinaron que no reciben alguna felicitación por parte de sus colegas cuando organizan bien alguna actividad escolar. Rosener (citada en Wren, 1995) menciona que las mujeres ejecutivas consideran importante dar a los compañeros de trabajo crédito y felicitación por sus acciones positivas hacia la institución. Por otro lado, un 72% opinó que no ha recibido ningún reconocimiento público por su labor docente. Cuando los(as) empleados(as) se dan cuenta de que su trabajo es importante para la institución y que lo valoran, su desempeño es mucho mejor. Reconocer o notar en los(as) trabajadores(as) lo que hacen bien, en vez de notar sólo aquello que hacen mal, tendrá en sí un gran impacto en la moral de cualquier institución (Canfield y Miller, 1996). Kossen (1995) asegura que el reconocimiento es algo apreciado por muchos(as) trabajadores(as), ya que proporciona un sentimiento de valor y autoestima. Los(as) educadores(as) que reciben mayor apoyo de los padres de familia están más satisfechos que los(as) estudiantes que no lo reciben (Centro Nacional de

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

Estadísticas en Educación, 1997).

Las educadoras beliceñas opinaron favorablemente en todos los aspectos relacionados con el factor predictor grado de equidad en el trato laboral en sus centros de trabajo, pero es interesante notar que la percepción del grado de equidad en el trato laboral de las educadoras beliceñas de más de 40 años es significativamente mayor que la de las educadoras más jóvenes y las educadoras que son casadas perciben mayor equidad en el trato laboral que las solteras. Por otro lado, las educadoras del nivel de enseñanza primaria perciben mayor equidad en el trato laboral que las educadoras de parvularia, quienes en su mayoría trabajan con personal femenino únicamente.

Con relación a este polémico tema de la equidad genérica, podría considerarse lo señalado por Rodríguez (1998) de que toda interacción social, económica, política y cultural de las mujeres está determinada por un sistema de inequidad genérica que diariamente se legitima. Este sistema reproduce valoraciones, prácticas, división del trabajo, costumbres y relaciones de poder bien articuladas. El problema reside en que su alto grado de internalización en la sociedad lo hace que se perciba como relaciones naturales por las mismas mujeres y por la sociedad en su conjunto. La discriminación genérica es sutil y sistémica. Los hallazgos de esta investigación concuerdan con Grajales y Salazar (2000) en que la inequidad en el trato laboral tiene efectos significativos sobre la satisfacción laboral de las mujeres educadoras.

Respecto del factor predictor nivel de condiciones laborales, Werther y Davis (1995) resaltan que una institución que actúa en forma eficaz debe contribuir a alcanzar los objetivos de los empleados, ya que, si los(as) trabajadores(as) no

reciben la atención a sus necesidades, tienden a aumentar las tasas de rotación, el ausentismo y los conflictos internos, que reflejan una insatisfacción laboral. Ascher (1991) afirma que las buenas condiciones de trabajo están asociadas con una mejor participación del personal docente, más esfuerzo, moral alta y un mayor sentido de eficacia en la clase. Hickson y Oshagbemi (1999) mencionan que la teoría de la acomodación sugiere que después de haber permanecido mucho tiempo en un empleo, existe la tendencia a ajustar los valores laborales a las condiciones del lugar de trabajo, lo que da como resultado una mayor satisfacción laboral. Esto podría explicar por qué las educadoras mayores de 40 años perciben mejores condiciones de trabajo que el resto de las educadoras que laboran en los mismos centros escolares. Los hallazgos de este estudio concuerdan con lo mencionado por Hernández y Rodríguez (1986) de que las condiciones de trabajo tienen efecto significativo sobre la satisfacción laboral dentro de una institución. También coinciden con lo señalado por el Centro Nacional de Estadísticas en Educación (1997) en tres aspectos: (a) las condiciones de trabajo y el apoyo administrativo están relacionados con la satisfacción laboral del personal docente; a más favorables condiciones de trabajo, mayor satisfacción, (b) el personal docente de las escuelas primarias tiende a estar más satisfecho que los(as) maestros(as) de educación secundaria y (c) los(as) educadores(as) que reciben mayor apoyo de los padres y madres de familia están más satisfechos en su labor docente. También este estudio concuerda con Nelson (1994) en cinco aspectos mencionados por las educadoras beliceñas: (a) el personal docente pasa la mayor parte de su tiempo en su salón de clases, ayudando a

sus alumnos(as) a aprender, (b) el ambiente en el aula puede ser estresante y demandante, (c) el personal docente carece de acceso a teléfono, fotocopiadoras, fax o computadoras y (d) algunos(as) maestros(as) trabajan en ambientes potencialmente violentos, donde se afrontan problemas de indisciplina. Los hallazgos de este estudio coinciden con los de Koustelios y Bagiatis (1997), quienes consideran las condiciones laborales y la supervisión, como factores que se relacionan directamente con la satisfacción laboral. También concuerdan con lo expresado por Musa (1991) quien señaló que en Belice causa preocupación el deterioro de los edificios escolares y la carencia de materiales de aprendizaje.

Evan y Honeyman (1999), al referirse a los aspectos relacionados con el factor predictor nivel de supervisión docente, señalan que las personas con mayor grado de satisfacción laboral son las que tienen un alto grado de apoyo de parte de sus supervisores(as). La valoración de la supervisión docente de las educadoras con nivel de formación docente 1 y nivel 2+1 es significativamente mejor que la de las educadoras con niveles superiores de educación. Las educadoras con niveles de formación 1 y 2+1 perciben una supervisión más personalizada y sistemática que las educadoras con niveles superiores de educación. La mayor satisfacción con la supervisión por parte de las educadoras de parvularia podría atribuirse a la existencia de un organismo del Ministerio de Educación (Pre-school Unit) que se encarga de la supervisión directa de las educadoras de este nivel de enseñanza. Paisley (1994) señala que la relación de supervisión es increíblemente importante en el desarrollo personal y profesional de los(as) trabajadores(as). Hay que tomar en consideración que el personal docente está más altamente sa-

tisfecho con su trabajo en las escuelas en las que los directores(as) proveen retroalimentación positiva, apoyan en la disciplina, ayudan a mejorar la enseñanza y comunican claramente metas y políticas escolares (King y Peart, 1992).

Este estudio concuerda con otras investigaciones (French, 1986; Grajales y Salazar, 2000; Robbins, 1994; Tack y Patitu, 1992) que encontraron que el reconocimiento de logros, la valoración o apreciación de la supervisión y las condiciones laborales son factores significativos que afectan a los(as) trabajadores(as). Existe concordancia con otros estudios (Hagedorn, 1998; Martínez y Ulizarna, 1998) que encontraron que el apoyo e interacciones con los(as) superiores(as) está ligado con la satisfacción en el trabajo. Por otro lado, los resultados de este estudio concordaron con los resultados de otras investigaciones (Glick, 1992; Grajales y Salazar, 2000; Viera, 1997) que encontraron que la edad no está relacionada significativamente con la satisfacción laboral del personal de instituciones educativas. Pero estos hallazgos no concuerdan con otras investigaciones (Centro Nacional de Estadísticas en Educación, 1997; French, 1986; Hickson y Oshagbemi, 1999) que mencionan que la edad es uno de los factores que pueden conducir a la satisfacción laboral del personal docente.

En relación con la experiencia docente, las educadoras beliceñas de 1 a 5 años de experiencia mencionaron estar más satisfechas con la supervisión, lo que podría explicarse mediante el hecho de que las educadoras de más experiencia docente ya se han adaptado al sistema educativo que opera en sus centros escolares y no reclaman ya aspectos relacionados con la supervisión. Al mismo tiempo podrían estar percibiendo un mayor grado de equidad en el trato laboral,

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

debido a la costumbre y al acomodamiento, en contraste con las educadoras de menos experiencia con mayor conocimiento de sus derechos, mayor agresividad, más inquietudes y mayor exposición a otras realidades. Estos hallazgos concuerdan parcialmente con los de otros estudios (Centro Nacional de Estadísticas en Educación, 1997; MacMillan, 1999) que indican que los(as) maestros(as) con menos experiencia docente tienen mayores niveles de satisfacción que los(as) más adultos y experimentados(as). A más años de experiencia, menos satisfacción laboral. Por otro lado existe desacuerdo con otras investigaciones (Grajales y Salazar, 2000; Viera, 1997) que no encontraron relación significativa entre los años de experiencia y la satisfacción laboral del personal docente.

Los datos recogidos en este estudio relacionados con el tamaño de la escuela respaldan lo que asegura Word (citado en Ascher, 1991), quien sostiene que los(as) maestros(as) sienten más efectividad y tienen un mayor sentido de comunidad en centros escolares pequeños. Con relación al tamaño de la escuela, Viera (1997) encontró que es un factor demográfico predictor de la satisfacción laboral del personal docente de escuelas secundarias, coincidiendo con los hallazgos de esta investigación. Pero no se concuerda con los resultados de la investigación de Grajales y Salazar (2000) que encontraron que el tamaño de la escuela no tiene relación significativa con la satisfacción laboral de las educadoras salvadoreñas del sector público. Pero los hallazgos concordaron con Grajales y Salazar (2000) en que no encontraron efectos significativos del tamaño de la clase sobre el nivel de satisfacción laboral de las educadoras salvadoreñas.

Por otro lado, las educadoras que trabajan en el área rural parecen estar

más satisfechas que las que lo hacen en el área urbana en el nivel de enseñanza parvularia únicamente. Esta situación podría atribuirse a que los centros educativos rurales de Belice son más pequeños, están más ligadas a la comunidad y obtienen mayor apoyo de otros organismos locales como concilios comunitarios y asociaciones comunales.

Los hallazgos de esta investigación no concuerdan con otros estudios (Grajales y Salazar, 2000; Saad e Isralowitz, 1992; Viera, 1997), que encontraron que el nivel de formación docente está relacionado significativamente con la satisfacción laboral.

Las educadoras que trabajan en el mismo lugar donde residen están más satisfechas que las educadoras que trabajan fuera de su lugar de residencia, posiblemente por la facilidad de estar cerca de sus familias y de disponer de más tiempo para atender sus responsabilidades hogareñas. Se presentan muchos problemas de movilización, transporte y tiempo cuando no viven en la misma área donde trabajan, lo que conduce a su insatisfacción laboral.

También se determinó que el nivel de satisfacción de las educadoras beliceñas es diferente entre las educadoras que tienen y no tienen hijos(as). Las educadoras que no tienen hijos(as) están más satisfechas con su trabajo docente que las educadoras que son madres, lo que podría atribuirse a lo mencionado por las mismas educadoras, quienes sienten que no están encargándose debidamente de sus propios hijos(as) y que no disponen del tiempo suficiente para atenderlos(as). El 71% de las educadoras beliceñas tienen hijos(as). Esto podría explicar que una de las recomendaciones hechas por las educadoras para mejorar la satisfacción laboral en sus centros de trabajo sería el establecimiento de guarderías

infantiles para apoyar a las educadoras que tienen niños(as) pequeños(as). David R. (1997) menciona que la falta de instalaciones para dar atención infantil puede representar un problema para retener a buen personal en una institución. Estos beneficios mejoran las relaciones entre el personal, reducen el ausentismo y la rotación, aumentan la productividad y favorecen las relaciones con la comunidad. Algunos centros infantiles son patrocinados por los(as) mismos(as) empleados(as).

Se considera que los hallazgos de esta investigación con respecto al tema de la etnicidad de las educadoras beliceñas son positivos, ya que no se encontró diferencia significativa por el grupo étnico al que pertenecen sobre el nivel de satisfacción laboral. En Belice han prevalecido muchos estereotipos con respecto a los diferentes grupos culturales que conforman la sociedad beliceña. Históricamente las autoridades coloniales tendieron a segregar a los diferentes grupos indígenas. El gobierno colonial a menudo usaba estereotipos étnicos para justificar el darle empleo a un grupo étnico en particular para una rama específica del gobierno. Los estereotipos se hicieron más reales con estas políticas y fueron reforzados con la práctica. El gobierno beliceño ha reconocido los daños implícitos que ocasiona la separación étnica y ha acentuado el crecimiento de una identidad beliceña, que una a todos los diferentes grupos. Una parte esencial del proceso de descolonización ha sido la eliminación de los prejuicios coloniales heredados acerca de las culturas. Esta investigación muestra que no hay diferencia significativa de satisfacción laboral entre las educadoras beliceñas que pertenecen a grupos étnicos diferentes, lo cual se considera positivo.

Se determinó que existe relación sig-

nificativa entre el tipo de institución que administra el centro escolar y el nivel de satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. El nivel de satisfacción laboral de las educadoras que trabajan en instituciones gubernamentales es significativamente menor que el nivel de las educadoras que trabajan en instituciones denominacionales (católicas, comunitarias y nazarenas). Las educadoras beliceñas que trabajan en instituciones gubernamentales perciben que son tratadas con menos equidad que las educadoras que trabajan en instituciones denominacionales, tales como metodistas, nazarenas o comunitarias. Las educadoras que trabajan en instituciones comunitarias perciben un mayor reconocimiento de logros y están más satisfechas con la supervisión que las educadoras que trabajan en instituciones de gobierno e instituciones denominacionales. Robbins (1994) señala que es importante que los administradores generen actitudes positivas ante las actitudes de sus empleados, pues los trabajadores satisfechos tienen tasas de rotación y ausentismo mucho más bajas. Agrega que un factor clave en la satisfacción del personal docente es la relación con sus administradores. Las educadoras beliceñas encuestadas recomendaron mejorar la comunicación y cooperación entre las administraciones y su personal docente, así como la participación en la creación de políticas educativas. MacMillan (1999) asegura que el contexto provisto por la administración escolar influye en (a) la interacción entre el personal, (b) los sentimientos del personal docente de ser valorados por su trabajo y (c) el sentido de amplia participación en la operación del centro escolar. Añade que es posible que un factor clave en el mantenimiento del compromiso del personal docente hacia su centro de trabajo sea su percepción de una

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

participación organizacional significativa.

Las educadoras beliceñas mencionaron que desearían disfrutar de iguales oportunidades que sus colegas varones en el manejo administrativo de los centros escolares. Al respecto MacMillan (1999) señala que cuando las mujeres están más satisfechas que los hombres en su salón de clases, les es muy difícil dejar ese ambiente gratificante para asumir el complicado y a veces difícil papel de administrar los centros escolares. Las mujeres necesitan una mayor motivación que los hombres para asumir el papel de administradoras escolares.

Las educadoras de instituciones gubernamentales recomendaron que para mejorar el nivel de satisfacción laboral en sus centros de trabajo el gobierno beliceño debería proveer más apoyo institucional y mejor reconocimiento salarial a su personal docente. En este aspecto Jones y Nowotny (citados en Tack y Patitu, 1992) aconsejan que los administradores deben reconocer los factores que conllevan a una insatisfacción en el trabajo y eliminarlos, así como conocer y reconocer todos los factores que aumentan la satisfacción laboral y destacarlos. Los hallazgos de este estudio concuerdan con lo mencionado por Fennema (citada en Sanders, 1998) quien señala que en muchos centros escolares el departamento administrativo tiende a tener más hombres que mujeres y lo mismo sucede con los puestos de dirección, especialmente en escuelas secundarias. De los 24 centros educativos de enseñanza secundaria que participaron en esta investigación, únicamente en nueve de ellos la dirección está a cargo de mujeres. También se coincide con Fennema en que los salones de clases tienden a estar atendidos por más mujeres, especialmente en el nivel de enseñanza par-

vularia. La educación y la dirección de todos los centros escolares del nivel de enseñanza parvularia en Belice (30) están a cargo de mujeres educadoras.

En general, esta investigación contribuye al estudio de la satisfacción laboral en el sector educativo, especialmente del personal docente femenino, ya que pocos estudios se han encontrado referidos a las mujeres educadoras. Aporta información relevante acerca de la situación tanto personal como laboral de las educadoras. Además, los resultados obtenidos proveen al Ministerio de Educación de Belice y a las instituciones denominacionales que administran los diferentes centros escolares en el país, información que podrá ser utilizada para tomar las medidas correctivas que sean necesarias en los programas de calidad de vida en el trabajo, que apuntan a lograr que la labor educativa sea más gratificante para su personal docente, especialmente para la mayoría representada por las mujeres educadoras.

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la importancia de proveer a las educadoras de un ambiente satisfactorio para trabajar, debido al encomiable papel que juegan en la sociedad beliceña. También indican la importancia de investigar la satisfacción laboral del personal docente masculino que labora en los diferentes centros educativos beliceños, con el propósito de conocer su situación laboral y los niveles de satisfacción en el trabajo y como un aporte más al estudio de la satisfacción laboral en el campo educativo.

Conclusiones

Los hallazgos más relevantes de la presente investigación se presentan a continuación:

1. Las educadoras beliceñas, en su mayoría, se sienten satisfechas en el

trabajo que realizan en los diferentes centros escolares del país, debido a su amor por los(as) estudiantes y por la profesión como educadoras, encontrando su empleo congruente con su vocación, aunque exista insatisfacción en áreas susceptibles de ser mejoradas.

2. El nivel de agrado del trabajo docente es un factor interno predictor de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. A menor nivel de enseñanza hay mayor satisfacción en el trabajo docente, aunque hay aspectos que necesitan mejorarse como su participación en la toma de decisiones y en hacer que el trabajo docente no sea rutinario.

3. El involucramiento en roles familiares y hogareños es un factor interno predictor de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Una de las razones para no sentirse totalmente satisfechas con su trabajo es que les falta tiempo para compartir con sus familias.

4. El nivel de reconocimiento de logros es un factor externo predictor de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Las educadoras mencionaron que no han recibido reconocimiento público por su labor docente, como una de las razones para no sentirse totalmente satisfechas en su trabajo.

5. La percepción del grado de equidad en el trato laboral es un factor externo predictor de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Las educadoras opinaron favorablemente en todos los aspectos relacionados con la equidad en el trato laboral, pero aquellas que no se sienten totalmente satisfechas con su trabajo mencionaron que las mujeres no son tratadas con equidad en sus centros de trabajo, que existe la tendencia a no apreciar la labor realizada por la mujer y que no reciben el mismo salario que sus compañeros varones con similares calificaciones.

6. El nivel de condiciones laborales percibido es un factor externo predictor de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Las educadoras opinaron positivamente sobre aspectos administrativos relacionados tanto con la definición de políticas, tareas, responsabilidades y evaluaciones del personal docente, como del ambiente en los centros escolares y en los salones de clase. Por otro lado, hay educadoras que señalaron que los planes y programas de trabajo no están definidos claramente y que los edificios no son mantenidos con regularidad.

7. Menos de la mitad de las educadoras beliceñas no disponen de materiales, textos y ayudas educacionales adecuadas, así como de equipo apropiado y nuevas tecnologías para enseñar a sus alumnos(as) en el salón de clases, lo que conlleva a las educadoras a sentirse insatisfechas en su trabajo docente.

8. La valoración de la supervisión docente es un factor externo predictor de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Las educadoras y las directoras de centros escolares beliceños opinaron positivamente en todos los aspectos relacionados con la supervisión docente que reciben aunque mencionaron que la supervisión no provee el material necesario para un buen desempeño profesional y no provee asistencia para mejorar la instrucción.

9. Los años de experiencia docente y el tamaño de la escuela (número de maestros[as] que laboran en el centro escolar) son predictores de la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas, en tanto que la edad de la educadora y el tamaño de la clase no son predictores de dicha satisfacción laboral. Las educadoras manifestaron el deseo de ser acreditadas por su experiencia docente. Las educadoras que trabajan en centros escolares con 9 a 12 maestros(as) perciben (a)

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

mayor grado de equidad en el trato laboral, (b) mayor reconocimiento de logros y (c) mayores niveles de supervisión.

10. Existen efectos significativos de la ubicación del centro escolar sobre el nivel de satisfacción laboral de las educadoras beliceñas en el nivel de enseñanza parvularia y no existen efectos significativos del nivel de formación docente de las educadoras sobre el nivel de satisfacción laboral. Las educadoras que trabajan en el área rural parecen estar más satisfechas que las que lo hacen en el área urbana en el nivel de enseñanza parvularia únicamente. Las educadoras que no se sienten totalmente satisfechas con su trabajo desearían alcanzar mayores niveles de formación profesional.

11. Existe diferencia de satisfacción laboral entre las educadoras beliceñas que trabajan en el área de su residencia y las que no lo hacen. Las que trabajan en el mismo lugar donde residen están más satisfechas que las educadoras que trabajan fuera de su lugar de residencia. Las educadoras mencionaron que se presentan muchos problemas de tiempo, movilización y transporte cuando no viven en la misma área donde trabajan.

12. El nivel de satisfacción de las educadoras beliceñas es diferente entre las educadoras que tienen y no tienen hijos(as). Las educadoras que no tienen hijos(as) están más satisfechas con su trabajo docente que las educadoras que son madres.

13. No existen efectos significativos del estado civil y la etnicidad de las educadoras beliceñas sobre el nivel de satisfacción laboral. Con respecto al tema de la etnicidad los hallazgos de esta investigación son positivos ya que revelan que no hay diferencia significativa en la satisfacción laboral de las educadoras beliceñas por pertenecer a determinado grupo étnico.

14. Existe relación significativa entre el tipo de institución que administra el centro escolar y el nivel de satisfacción laboral de las educadoras beliceñas. Las educadoras que trabajan en instituciones nazarenas y comunitarias lo hacen en mejores condiciones laborales que las que trabajan en instituciones gubernamentales y en otras instituciones denominacionales.

15. Existen efectos significativos del distrito donde trabaja la educadora beliceña sobre su nivel de satisfacción laboral. El nivel de satisfacción laboral de las educadoras que trabajan en el distrito de Corozal, así como el nivel de condiciones laborales, es significativamente mayor que el de las educadoras que trabajan en Stann Creek, Toledo, Cayo y Belice. Por otro lado, el nivel de agrado por el trabajo docente es significativamente mayor en las educadoras que trabajan en los distritos del norte del país (Corozal y Orange Walk), que en las que trabajan en los distritos del sur (Stann Creek y Toledo), posiblemente debido a que las educadoras de los distritos del norte tienen más oportunidades de capacitación, supervisión, comunicación y apoyo institucional que las que se ubican en la zona sur del país.

Referencias

- Albers, Henry H. (1984). *Principios de organización y dirección*. México: Limusa.
- Ascher, Carol. (1991). *Retaining good teachers in urban schools* (Report ERIC/CUE No. 77). New York: Eric Clearinghouse on Urban Education. ERIC document Reproduction Service ED341762.
- Canfield, Jack y Miller, Jacqueline. (1996). *Amor al trabajo*. México: McGraw-Hill.
- Chaín Palavicini, Magali (1998). La mente del estratega como líder del factor humano en un sistema de calidad. *Administrate Hoy*, 50, 19-24.
- Centro Nacional de Estadísticas en Educación (1997, agosto). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions*.

SALAZAR

- background characteristics and teacher compensation* [documento de www]. URL <http://nces.ed.gov/pubs97/9747d1.html>
- David R., Fred. (1997). *Conceptos de administración estratégica*. México: Prentice Hall.
- Evan, Gilbert y Honeyman, David. (1999). Climate and job satisfaction among community colleges. *Journal of Applied Research for the Florida Association of Community Colleges*. USA.
- French, Wendell L. (1986). *Administración de personal*. México: Limusa.
- García Prince, Evangelina. (1995). *Equidad de género y desarrollo sustentable: opciones para la promoción de cambios económicos, políticos, sociales y culturales en favor de las mujeres, desde los gobiernos municipales de Centroamérica*. El Salvador: SICA/IULA/CELCADEL/FEMICA.
- Glick, Nancy L. (1992). Job satisfaction among academic administrators. *Research in Higher Education*, 33(5), 625-639.
- Grajales, Tevni y Salazar, Ana. (2000). La satisfacción laboral de la educadora salvadoreña del sector público. En *Memorias*. Montemorelos, Nuevo León, México: Centro de Investigaciones Educativas.
- Hagedorn, Linda S. (1998). Wage equity and female faculty job satisfaction: the role of wage differentials in a job satisfaction causal model. *Research in Higher Education*, 37(5), 569-596.
- Hensel, Nancy. (1991). *Realizing gender equality in higher education: The need to integrate work family issues* (Report ASHE-ERIC No. 2). Washington: Association for the Study of Higher Education. ERIC document Reproduction Service No. ED 338128.
- Hernández y Rodríguez, Sergio. (1986). *Administración de personal*. México: Iberoamericana.
- Herrera, Ruth y DelCampo, Robert. (1995). Beyond the superwoman syndrome: Work satisfaction and family functioning among working-class, Mexican American women. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(1), 49-60.
- Hickson, Charles y Oshagbemi, Titus. (1999). The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research. *International Journal of Social Economics*, 4(26), 537-544.
- Hill, Lynn T. (1995). Helping teachers love their work. *Child Care Information Exchange Journal*, 104, 30-34.
- Johnson, Melva. (1999). *Reporte de la situación social y económica de Belice. Apoyo al Programa de Desarrollo Sostenible*. Belice: UNDP/SHD.
- Klecker, Beverly. (1997, noviembre). *Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience*. Ponencia presentada en la reunión anual de la Mid south Educational Research Association, Memphis, TIV.
- King, J.C. y Peart, M.J. (1992). *Teachers in Canada: Their work and quality of life*. Canada: BCTF Research Reports.
- Koontz, Harold y Wehrick, Heinz. (1994). *Administración: Una perspectiva global*. México: McGraw Hill.
- Kossen, Stan. (1995). *Recursos humanos en las organizaciones*. México: Harla.
- Koustelios, Athanasios D. y Bagiatis, Konstantinos. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of greek employees. *Educational & Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.
- MacMillan, Robert B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Marini, Margaret Mooney. (1996). Gender and job values. *Journal of Sociology of Education*, 69(1), 49-65.
- Martínez, Amparo y Ulizarna, José Luis. (1998). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 176, 419-436.
- Musa, Said. (1991). *Education in Belize. Toward the year 2,000*. Belice: Cubola.
- Nelson, Howard. (1994). Conditions of employment for teachers in the United States. *Clearing House*, 68(2), 82-88.
- Oficina Central de Estadística. (1999). *Abstract of statistics*. Belice: El autor.
- Paisley, Pamela O. (s.f/1994). *Gender issues in supervision* (Report no. EDO-CG-94-3). Washington: Office of Educational Research and Improvement. ERIC document Reproduction Service No. ED372345).
- Robbins, Stephen. (1994). *Comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, Alicia A. (1998). *El desarrollo equitativo de la mujer y la sostenibilidad de los procesos de desarrollo*. Documento presentado en el Primer Congreso Regional de Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Guatemala: FLACSO.
- Saad, Ismael Abu y Isralowitz, Richard E. (1992). Teachers' job satisfaction in transitional society within the bedouin arab schools of the Negev. *Journal of Social Psychology*, 132, 771-781.
- Sanders, Jo. (1998). *Teacher education and gender equity*. ERIC Document Reproduction Service, 96(3), Washington: ERIC Clearinghouse on

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

- Teaching and Teacher education.
- Shann, Mary H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Tack, Martha W. y Patitu, Carol L. (1992). *Faculty job satisfaction: Women and minorities in peril* (Report ASHE-ERIC No. 4). Washington: Association for the Study of Higher Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 355859.
- Tang, Thomas Li-Ping. (1999). Sex differences in satisfaction with pay and co-workers: faculty and staff at a public institution of higher education. *Public Personnel Management*, 28(3), 345-350.
- Thompson, David; McNamara, James y Hoyle, John. (1997). Job satisfaction in educational organizations: a synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33, 7-37.
- Tokar, David M. y Subich, Linda M. (1997). Relative contributions of congruence and personality dimensions to job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 50(3), 482-491.
- UNESCO. (1998). *World Education Report*. UNESCO: Washington.
- Universidad Autónoma Nacional de México. (1972). *Manual de didáctica general*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Universidad de Harvard. (s.f /1998). *Three hallmarks of a career position* [documento de www]. URL <http://www.harvardpro.com/careerjobs5a.html>
- Valdez, Francisco Javier. (1998). La repercusión de la autoestima en el trabajo. *Administrare Hoy*, 45, 40-43.
- Verdugo, Richard; Greenberg, Nancy; Henderson, Ronald; Uribe, Oscar y Schneider, Jeffrey. (1997). School governance regimes and teachers' job satisfaction: Bureaucracy, legitimacy, and community. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 38-64.
- Viera, Sara. (1997). *Las expectativas formales e informales del sistema educativo como predictores de la satisfacción en el trabajo de los docentes de secundaria en el Estado de Nuevo León, México*. Tesis Doctoral, Universidad de Montemorelos. México.
- Werther, William y Davis, Heith. (1995). *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw Hill.
- White, Elena de. (1995). *La educación*. Mountain View, CA: Pacific Press.
- Wren, Thomas J. (1995). *The leader's companion*. New York: The Free Press.

APÉNDICE

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Montemorelos, Nuevo León, México

QUESTIONNAIRE FOR BELIZEAN FEMALE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL, PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL LEVELS

The purpose of this questionnaire is to discover the different opinions of the **BELIZEAN FEMALE EDUCATORS** about aspects of their educational experiences. Please respond as truthfully as possible to all items of each section of this form.

You are not being examined or evaluated, which means that there is no wrong or right answers. We would only like to know your sincere opinion.

Your answers are confidential and your opinions are extremely important to this educational research.

Please return this questionnaire to the person by whom it was delivered it.

THANK YOU FOR YOUR COLLABORATION!!!!!!

SALAZAR

PART I. Instructions. We would like to know whether you are satisfied with your work environment. After reading each item kindly place an X in the box (**only one**) that indicates your choice. Use the following scale:

	1 Totally dissatisfied	2 Dissatisfied	3 Slightly dissatisfied	4 Neither satisfied or dissatisfied	5 Slightly satisfied	6 Satisfied	7 Totally satisfied
ST1. Procedures used by the school administration to encourage teachers to work effectively.	1	2	3	4	5	6	7
ST2. Involved with the administrative decision making process.	1	2	3	4	5	6	7
ST3. Relationship with immediate supervisors.	1	2	3	4	5	6	7
ST4. Principal's supervision.	1	2	3	4	5	6	7
ST5. Rules and regulations established by the school administration.	1	2	3	4	5	6	7
ST6. Systems used for promotion of teachers.	1	2	3	4	5	6	7
ST7. Promotion opportunities on the job.	1	2	3	4	5	6	7
ST8. Female educators' status in the society.		2	3	4	5	6	7
ST9. Actual salaries received.	1	2	3	4	5	6	7
ST10. Facilities available to obtain loans and grants.	1	2	3	4	5	6	7
ST11. Code of ethics practised among working team.	1	2	3	4	5	6	7
ST12. Relationships with colleagues.		2	3	4	5	6	7
ST13. Norms and behavioural patterns practised by friends.	1	2	3	4	5	6	7
ST14. Autonomy as female educator.	1	2	3	4	5	6	7

PART II: Instructions. In this section kindly identify your response by placing an X inside the box that corresponds to your personal situation. Use the following scale:

	1. NEVER	2. RARELY	3. SOMETIMES	4. ALMOST ALWAYS	5. ALWAYS
T1. Teaching provides me with the opportunity to use a variety of skills/abilities.	1	2	3	4	5
A2. I am a calm and quiet person.	1	2	3	4	5
L3. My colleagues congratulate me when I organise some school activity well.	1	2	3	4	5
S4. My immediate supervisor explains what is expected of me.	1	2	3	4	5
R5. When I return home from teaching I have to do some domestic chores.	1	2	3	4	5
S6. My immediate supervisor supports me.	1	2	3	4	5
C7. School building is being maintained regularly.	1	2	3	4	5
A8. I think, "I'm going crazy".	1	2	3	4	5
L9. When I teach a good lesson my immediate supervisor notices.	1	2	3	4	5
L10. I have received public recognition for my teaching (trophies, Certificates,etc.).	1	2	3	4	5
S11. My immediate supervisor treats everybody equally.	1	2	3	4	5
C12. Adequate educational materials are available to teach my students.	1	2	3	4	5
E13. I receive the same salary as my male colleagues who have similar qualifications.	1	2	3	4	5
T14. Teaching encourages me to be creative.	1	2	3	4	5
A15. I do things hastily.	1	2	3	4	5

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

A16.	I change my opinions easily.	1	2	3	4	5
T17.	Teaching hinders me from developing new methods.	1	2	3	4	5
A18.	I'm satisfied with my intelligence.	1	2	3	4	5
A19.	I assume responsibility for my mistakes.	1	2	3	4	5
L20.	My students reward my efforts (cards, sweets, flowers, etc.)	1	2	3	4	5
S21.	My immediate supervisor practices favouritism.	1	2	3	4	5
C22.	My school administration defines plans and study programs clearly.	1	2	3	4	5
S23.	I receive meaningless instructions from my immediate supervisor.	1	2	3	4	5
L24.	My immediate supervisor praises good teaching.	1	2	3	4	5
C25.	Work environment at my school is frustrating.	1	2	3	4	5
A26.	I practice self-control.	1	2	3	4	5
T27.	I'm very interested in my student's learning.	1	2	3	4	5
A28.	I give up easily.	1	2	3	4	5
E29.	The administration abuses its authority in regard to women.	1	2	3	4	5
S30.	My immediate supervisor provides assistance for improving instruction.	1	2	3	4	5
A31.	I'm a happy person.	1	2	3	4	5
A32.	I resolve my problems easily	1	2	3	4	5
R33.	My family dislikes my work as an educator.	1	2	3	4	5
C34.	Physical surroundings in my school are unpleasant.	1	2	3	4	5
C35.	Working conditions in my school are comfortable.	1	2	3	4	5
R36.	I have enough time to spend with my family.	1	2	3	4	5
L37.	My superiors are indifferent toward female educators' achievements.	1	2	3	4	5
A38.	I'm satisfied with myself.	1	2	3	4	5
R39.	My family supports me by helping with the domestic chores.	1	2	3	4	5
A40.	I hate myself.	1	2	3	4	5
A41.	I'm a confident person.	1	2	3	4	5
T42.	I enjoy activities with my students.	1	2	3	4	5
A43.	I would like to be a different person.	1	2	3	4	5
T44.	Teaching is a very interesting task.	1	2	3	4	5
L45.	Parents praise female educators who develop their children's abilities.	1	2	3	4	5
S46.	My immediate supervisor makes available the material I need to perform well.	1	2	3	4	5
C47.	The administration in my school communicates its policies well.	1	2	3	4	5
A41.	I'm a confident person.	1	2	3	4	5
T42.	I enjoy activities with my students.	1	2	3	4	5
A43.	I would like to be a different person.	1	2	3	4	5
T44.	Teaching is a very interesting task.	1	2	3	4	5
L45.	Parents praise female educators who develop their children's abilities.	1	2	3	4	5
S46.	My immediate supervisor makes available the material I need to perform well.	1	2	3	4	5
C47.	The administration in my school communicates its policies well.	1	2	3	4	5
E48.	I enjoy the same working conditions as my male colleagues.	1	2	3	4	5
S49.	My immediate supervisor accepts suggestions	1	2	3	4	5
C50.	My school administration defines educator's duties and responsibilities clearly.	1	2	3	4	5
E51.	Superiors at my school treat men and women equally.	1	2	3	4	5
C52.	Adequate lighting is available at my school in the classrooms.	1	2	3	4	5
R53.	My salary is enough to maintain my family.	1	2	3	4	5
T54.	I think teaching discourages originality.	1	2	3	4	5

SALAZAR

R55. I prepare food for my family before going to work.	1	2	3	4	5
T56. As an educator I lack freedom to make my own decisions.	1	2	3	4	5
S57. My immediate supervisor gives me assistance when I need help.	1	2	3	4	5
E58. At my school final decisions are taken by men.	1	2	3	4	5
A59. I'm a detestable person.	1	2	3	4	5
S60. My immediate supervisor offers suggestions to improve my teaching.	1	2	3	4	5
S61. My immediate supervisor makes me feel uncomfortable.	1	2	3	4	5
C62. My school administration evaluates the performance of its workers fairly.	1	2	3	4	5
A63. I try to evade my problems.	1	2	3	4	5
T64. I think work as a female educator is routine.	1	2	3	4	5
A65. I think "I am worthless"	1	2	3	4	5
E66. At my school men have more job autonomy than women.	1	2	3	4	5
E67. At my school my male colleagues are given more opportunities to take professional training.	1	2	3	4	5

PART III. Instructions. Kindly respond as concisely as possible to the following questions:

1. Are you totally satisfied with your job as an educator?

1. YES _____ 2. NO _____

Please give at least one reason why.

2. What would you recommend to improve female educators' job satisfaction at your school?

SATISFACCIÓN LABORAL DE LAS EDUCADORAS EN BELICE

PART IV. Please answer the following questions:

<p>A. Age _____</p>	<p>B. Years of experience: _____</p>	<p>C. Number of students in your classroom: _____</p>
<p>D. State Level of training: _____ 1. Level I _____ 2. Level II _____ 3. 2 + 1 _____ 4. Higher education</p> <p>G. Total number of teachers in your school: _____</p> <p>J. State the ethnic group to which you belong: _____ 1. Mestizo _____ 2. Creole _____ 3. Kekchi _____ 4. Garifuna _____ 5. Yucatecan Maya _____ 6. Mopan _____ 7. Other</p>	<p>E. Location: _____ 1. Urban _____ 2. Rural</p> <p>H. Level of teaching: _____ 1. Pre-school _____ 2. Primary _____ 3. Secondary</p> <p>K. Do you have any children? _____ 1. YES _____ 2. NO</p> <p>L. Do you teach in the area where you live? _____ 1. YES _____ 2. NO</p>	<p>F. Marital status: _____ 1. Single _____ 2. Married _____ 3. Divorced _____ 4. Separated _____ 5. Widow _____ 6. Common law</p> <p>I. School management _____ 1. Government _____ 2. Catholic _____ 3. Methodist _____ 4. Anglican _____ 5. Adventist _____ 6. Other: _____ indicate</p> <p>SCHOOL DISTRICT: _____</p>
<p>THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR COLLABORATION!!!!</p>		

LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

William R. Daros
CONICET, Argentina

RESUMEN

El autor presenta primeramente las tendencias actuales de diversas filosofías de la educación, criticadas por su carácter reduccionista. Luego presenta la propuesta de la filosofía rosmianiana de la educación y su pretensión de aspirar a una concepción integral e integradora de la persona desde una perspectiva cristiana. La propuesta no se reduce sólo a planteamientos filosóficos sino que descende también a enfoques de principios didácticos fundamentales.

Encuadre de la cuestión

Mucho se ha discutido y se podrá discutir aún sobre lo que es “educación”. Mas creo que quizás podamos convenir en algunos postulados, más o menos obvios, a partir de los cuales —y de su aceptación— puede tomar sentido nuestra discusión.

1. Podemos entender por *educación* un proceso y el resultado de éste que se da en los seres humanos. Un proceso no natural, que se da de por sí, como el respirar; es el efecto de *un proceso artificial*, producido por los seres humanos, a veces con cierto esfuerzo.

2. La educación es entonces *el proceso y el resultado de éste*; es un *producto cultural* de una *forma de ser humana adquirida*.

3. Esta forma de ser humana adquirida *no puede ser inhumana*, esto es, contraria a la naturaleza destructiva del hombre, sino que debe entenderse más bien como *un desarrollo de las posibilidades y capacidades* de lo que el ser humano trae como constructivo ya al nacer.

4. La educación en este caso debe entenderse como algo no innato, sino

adquirido, esto es, *aprendido*. Como nadie aprende por otro, nadie se educa por otro; entonces, la educación es un proceso ante todo personal, intransferible. El hombre es educable en tanto y en cuanto puede aprender. *El aprendizaje es pues algo esencial al proceso educativo*. Pero no todo aprendizaje es, sin más, educativo, sólo lo es aquel que lleva a *aprender lo que es ser más plenamente humano*. Aprender a destruirnos con una droga no parece responder al concepto de educación, aun cuando alguien lo haya aprendido a hacer muy bien. Aprender a vivir como animales, y vivir como ellos (como ha sucedido con algunos niños alimentados por lobas), no parece ser un logro digno de la educación del hombre, porque quedarían atrofiadas otras posibilidades humanas.

5. Como el aprender *puede ser facilitado, graduado y adecuado* a las dificultades del que aprende, o, por el contrario, entorpecido, entonces el aprendizaje no es sólo una cuestión individual, sino social, ayudada y relacionada íntimamente con la enseñanza y con los *educadores externos* (los padres, los docentes, las instituciones). Mas éstos son educadores en

tanto y en cuanto ayuden a aprender (Rosmini, 1912).

6. La educación pues parece ser *un proceso, por el cual, mediante un aprendizaje, se adquiere —ayudados frecuentemente por otros— el desarrollo, lo más pleno posible a cada uno, de las virtualidades, de las capacidades típicamente humanas*. El ser del hombre (lo típicamente humano) consistiría, entonces, en *lograr ser lo que no es aún*; consistiría en una exigencia (moral) de ser lo que puede ser (como hombre, como profesional, como persona en sus muy variadas manifestaciones de hacer, pensar, amar, relacionarse), según el ser que es (en acto) y que aun no está desarrollado (ser como posibilidad) (Darós, 1989, 1992b, 1994b, 1994d, 1995a).

Estos seis supuestos parecen reducirse finalmente a admitir que *la educación humana es humana si alguien aprende a vivir como ser plenamente humano*.

La educabilidad del hombre parece suponer, pues, necesaria y previamente una concepción de lo que es el ser del hombre y de lo que le es posible lograr al hombre como finalidad última, desarrollando en lo posible todas sus relaciones y posibilidades.

Esto puede traducirse diciendo que educarnos es lograr vivir en forma acorde con la *naturaleza humana* que tenemos. Es defectuosa toda educación que pretenda más o menos que esto. No es una buena educación humana pretender hacer de los humanos un ángel o una bestia.

Pero además, parecería que, si educarnos es vivir naturalmente, entonces el proceso educativo *no debería ofrecer dificultad alguna*. Mas dado que el hombre es *libre y débil*, no siempre —y podríamos decir que casi nunca— logra con facilidad vivir el ser que es, y que coherentemente debería desarrollar.

Con su libertad, y por su debilidad, el hombre ignora lo que es, o busca finalidades extrañas a su naturaleza, o es seducido por otras finalidades realmente posibles pero moralmente inadecuadas para su vida que, por lo mismo, dejan de ser típicamente humanas, naturalmente humanas.

Situación de la pedagogía hoy

Quizás una nota común de nuestra época consista en una *situación paradójica*: por una parte, el intento por superar todo límite (físico, intelectual y moral), y por otra, la reducción, de hecho, del hombre, a una dimensión o a unas pocas posibilidades. Por diversas causas (escasez de tiempo, de dinero, de teorías adecuadas, de educación) el hombre es absorbido en la realidad por reduccionismos de diversos signos (cf. Sciacca, 1973, p. 130).

En el ámbito del aprendizaje y la educación, las teorías contemporáneas han reducido frecuentemente el significado de lo que es el ser humano, o bien, lo que es un animal, o bien lo que es una máquina o alguna de sus posibilidades, desnaturalizándose el sentido pleno y armónico de lo que manifiesta poder ser el hombre (cf. E.M.R., 2001). Veamos brevemente algunos ejemplos:

1. Son conocidas las *interpretaciones biologicistas de la educación y del aprendizaje*. Estas interpretaciones parten de una reducción drástica: estudian el proceso de aprender (entendido como adquisición de conductas no innatas) en los animales, con el fin de reducir las variables y los factores complejos propios de las conductas humanas; pero luego, aplican esas teorías simplificadas y reduccionistas, originadas en el estudio de animales, para explicar las conductas humanas en su totalidad. Un clásico de las teorías del aprendizaje

afirma que

dado que la investigación de este tipo trata de reducir el aprendizaje a sus elementos esenciales, más simples, se encuentra a menudo que los animales constituyen sujetos más satisfactorios que los seres humanos. Los animales carecen de las complejidades del lenguaje y las tradiciones culturales, sus antecedentes de experiencias previas son más simples y (al menos si se los cría en laboratorios) menos variables que las de los seres humanos; y su herencia, lo mismo que su desarrollo, pueden controlarse en gran medida. (Hill, 1986, p. 26)

Afin con las interpretaciones biologicistas, pero acentuadas aún por una *opción científicista* surgieron las interpretaciones *conductistas*. Bajo el modelo de la física y del positivismo, el conductismo estima que la ciencia debe *conocer* y *prever los fenómenos*. En este contexto, la pretensión de variables imponderables como la conciencia, el yo, la autonomía, la libertad —si existen— nada aportan, según el conductismo, al tratamiento científico del aprendizaje. Afirma Skinner (1953):

La ciencia no describe solamente, también predice... En la medida en que las condiciones pertinentes pueden ser alteradas o incluso controladas, el futuro puede ser controlado.

Si vamos a utilizar métodos científicos en el campo de los asuntos humanos, hemos de suponer que la conducta está determinada y regida por leyes. (p. 38)

El conductismo, en su teoría del aprendizaje, no teme, entonces, abolir al hombre autónomo, al hombre interior (*autonomous man, the inner man*). Éste

es visto como un truco creado por la ignorancia: “Al hombre en cuanto hombre —sostiene Skinner (1971)— lo abandonamos gustosamente” (p. 191; cf. Darós, 1996b), pues al conductismo le resulta inaccesible e inmanejable y, en consecuencia, no científico, dentro de sus supuestos epistemológicos. El conductismo rechaza la aceptación de la mente consciente como agente que autocontrola el proceso educativo, y atribuye esa causalidad a las variables ambientales e históricas (Skinner, 1977, p. 89). En este contexto, los supuestos teóricos no permiten valorar al hombre como creador o inventor, agente autónomo de iniciativa, sino que lo ve a merced del ambiente y de sus determinantes externos mediante refuerzos condicionados.

2. Algunos teóricos de la educación, sin plantearse el problema metafísico acerca de qué es el hombre y si éste es o no naturalmente idéntico al animal, redujeron el *modo de aprender* del hombre al modo de aprender del *animal*, simplificando reductivamente todo el proceso de aprender a un *proceso de asociar* o *conexionar*. El origen de esta interpretación del aprender se halla bien expresado ya en la filosofía empirista de D. Hume: el hombre aprende porque las ideas de los objetos se asocian según la semejanza, la contigüidad y la causalidad. “He afirmado que la idea o impresión de un objeto suscita naturalmente la idea de algún otro que se le asemeja, es contiguo a él o está conectado con él” (1962, p. 139). La existencia y actividad del sujeto han sido reducidas a su mínima expresión: son las ideas las que se conectan entre sí por una rara afinidad, y no es el sujeto que con su actividad las relaciona constructivamente.

3. Piaget, iniciado en las investigaciones biológicas, criticó la anterior concepción del aprendizaje dándole al

hombre un *poder constructor* de sus experiencias, equilibrando las causas exteriores con las causas interiores del aprendizaje. En el aprendizaje, las estructuras (de acción, de lógica concreta o abstracta) se rompen en la interacción con el medio que se desea comprender o transformar; y el sujeto que aprende vuelve a elaborar, a reestructurar nuevas formas equilibradoras de comprensión y de acción con su mundo (1969, pp. 13, 26; cf. Case, 1989). El aprendizaje consiste, pues, en una *actividad de desarrollo constructor* que realiza quien aprende, adquiriendo nuevas informaciones, competencias y habilidades en interacción con el medio, asimilándolo y acomodándose a él, mediante la organización de sus esquemas reequilibrados de acción y comprensión.

Piaget, pues, partiendo de una concepción biológica del aprendizaje ha intentado, sin embargo, superarla interpretando los esquemas de conocimiento como una diversa asimilación —mediante la desmaterialización que suponen los procesos lógicos de reversibilidad— respecto de la dimensión biológica del hombre, haciéndolo en buena parte constructor de sí mismo. No obstante, el hombre ha quedado *reducido* a ser un equilibrista entre la asimilación que realiza de su medio y su acomodación a él, denotando esta concepción del aprendizaje su punto de partida biologicista, y perdiéndose de vista los aspectos espirituales del hombre, o quedando éstos reducidos a una cuestión de diverso grado, no de naturaleza diversa (Caturelli, 1982; Darós, 1992a, 1994c, 1995b).

Mas hoy se intenta hacer del hombre no sólo un constructor de conocimientos, sino más bien de su propia forma de vida y, más en concreto, un fabricante de sus bienes materiales, *un profesional preocupado por el consumo* y ocupado en lo

económico.

4. Otros autores, reaccionando contra las concepciones biologicistas del aprendizaje y de la educación, redujeron, sin embargo, la educación a un problema de conocimiento. Aparecieron entonces las *teorías cognitivistas* del aprendizaje que centraron, primero, la interpretación de los aprendizajes en los problemas de *insight*, en una forma de comprensión súbita, intuitiva y profunda de los elementos de un problema o hecho. Aprendemos porque tendemos a organizar la experiencia cerrándola en buenas formas de comprensión (cf. Sereheimer, 1975).

En un segundo momento, las teorías cognitivistas redujeron sus preocupaciones sobre el aprendizaje a la elaboración del sentido, del significado y de la estructuración de los conocimientos. La *elaboración de conceptos* tomó, entonces, una relevancia particular, utilizando tanto los aportes de la psicología genética como los de la psicología de la interacción social (cf. Ausubel, 1976, p. 588).

En un tercer momento, las teorías cognitivistas redujeron sus interpretaciones del aprendizaje centrándose en el *descubrimiento*, donde primaban el planteamiento del problema y la creatividad, sobre la efectiva solución de los mismo (cf. Ulmann, 1988, p. 197).

5. Otras teorías no redujeron al hombre y su proceso de aprender a una base biológica o a una preocupación cognitivista. Se centraron, por el contrario, en la *relación afectiva*, frecuentemente desde la perspectiva psicoanalítica. Afirieron, entonces, que las relaciones de aceptación afectiva facilitan la capacidad de aprender. “Es debido a ese deseo de ser aceptado, de ser reconocido, recompensado, señalado como un buen alumno, que el niño se muestra dispuesto a trabajar”, se afirma en un libro titulado: *Del aprendizaje por amor al amor del*

aprendizaje (Ekstein, 1972, p. 152).

6. Otras teorías del aprendizaje, en la reconocida interacción entre el individuo y la sociedad, redujeron el ser del hombre sometiéndolo al servicio de ésta. Aprender se redujo, entonces, a *reproducir las necesidades, las estructuras o los fines sociales*. “La comunidad —afirma Kriek pensando en el Estado Alemán— asimila la generación siguiente y la convierte en un miembro maduro, típico de ella... Todo género de comunidad, a que pertenece como miembro un hombre, educa con la totalidad de sus funciones; y forma un aspecto de su ser y él está sometido a estos efectos normativos en tanto que es miembro de esa organización” (1968, pp. 22, 23).

Modernamente, sin embargo, desde las distintas vertientes políticas, se ha criticado el proceso de aprendizaje impartido en la sociedad en general, y en las escuelas en particular, como un proceso que *reproduce y justifica las situaciones injustas establecidas en los sistemas sociopolíticos vigentes*. El aprendizaje ha sido utilizado como un proceso *reproductor heterónimo de las conductas y legitimaciones sociales*, ideológicamente producido con técnicas tanto expresas como ocultas (cf. Bourdieu y Passeron, 1970). La educación y el aprendizaje son considerados un problema político y como tales dependen de la administración o gobierno del Estado. En estas concepciones, la educación realizada mediante un proceso de aprendizaje, se reduce a “una socialización metódica de la generación joven” (Durheim, 1986, p. 98), por parte de la generación adulta, para integrarla a la sociedad que los recibe como nuevos miembros de su estructura social. Otros autores perciben a la sociedad como una interacción en conflicto, por lo que la vida social se caracterizaría por la lucha. El aprender

consistiría en un aprender a luchar socialmente. A la *pedagogía del consenso* se le opone una *pedagogía del conflicto social* (cf. Sander, 1990, p. 69). En este contexto, el pensamiento y la acción críticos aparecen como medios concientizadores fundamentales para un cambio social que se puede generar a partir de las instituciones escolares.

7. Otras teorías han reducido la educación y al aprendizaje a *una técnica de adquisición de habilidades*. Ser educado significa, entonces, tener una profesión teórica o práctica: saber hacer algo. La técnica, a su vez, se ha esquematizado en modelos, por ejemplo, en el modelo cibernético. Ya no interesa, en este modelo, cuál es el ser o naturaleza del hombre o de la sociedad y sus fines. El modelo (cibernético) se preocupa prioritariamente por formalizar: por la manera de procesar la información, que después podrá ser usada para diversas finalidades; por ejemplo, para fomentar el consumo, posibilitar la evaluación y la toma de decisiones, etc. (Drefus y Dreyfus, 2000; Marton, 1996; Wales, 1986).

Si los modelos biologicistas del aprendizaje (basados en la relación estímulo-respuesta) se aproximaban al hombre desde el animal, los modelos cibernéticos se aproximan al hombre desde la *eficacia de la máquina*, y a la escuela, desde la *eficacia del sistema*.

El hombre es visto bajo la perspectiva de la búsqueda de un equilibrio dinámico que se rompe y se recompone momentáneamente por la retroalimentación de la misma ruptura y en función de una producción cada vez más eficiente.

8. Otras teorías del aprendizaje, por oposición a la escuela tradicional y receptiva, consideraron al ser humano fundamentalmente como *un ser activo y espontáneo* (activismo, espontaneísmo). Se estimó, entonces, que lo fundamental

del aprendizaje humano consistía en *hacer*: se aprende activamente, se aprende haciendo, se aprende manipulando, se aprende trabajando, solucionando problemas. “A nadar se aprende nadando”, donde la reflexión —si existe— es posterior a la práctica.

9. En nuestros días, y desde el *punto de vista educativo*, en el clima de la posmodernidad, se abandona la educación moderna, entendida ahora como autoritaria y mecánica, disciplinadora a través de la ciencia y las exigencias morales y sociales, y se tiende a un régimen homeopático (de imitación por contagio suave) y cibernético (de tecnología usada sin esfuerzo por entenderla). El proceso educativo, si existe, debe ser un suave juego, pues nadie cree seriamente en prepararse para el futuro (como en la propuesta moderna aún vigente en la retórica de los políticos y en las aspiraciones de los pueblos del segundo o tercer mundo). En la difusiva mentalidad del primer mundo: “La gente quiere vivir en seguida, aquí y ahora, conservarse joven y no ya forjar el hombre nuevo” (Lipovetsky, 1994, p. 9; cf. Nieto, 2000; Obiols, 1993, p. 24).

Lo nuevo se ha hecho monótono y exige desencantarlo en la apatía. La sociedad posmoderna, sin ídolo ni tabú, vive sólo de la imagen gloriosa de sí misma, sin proyecto histórico: “Estamos regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis” (Lipovetsky, 1994, p. 10). No se trata de un vacío por carencia, sino por abundancia. Seguimos en la sociedad del consumo, pero sin fascinación: se consume ocio, técnicas relacionales y de “psicologización”, sin nada imperativo ni imperecedero, ni pleno de sentido. Todo puede cohabitar sin contradicción con todo y sin postergación, con flexibilidad ante las antinomias: narcisismo, consecuencia entre otras cosas

de la “psicologización” de lo social, “símbolo del paso del individualismo 'limitado' al individualismo 'total', símbolo de la segunda revolución individualista” (Lipovetsky, 1994, p. 12; cf. Milan y de Gregorio, 2000; Ottonello, 1987).

La *educación para el consumo* ya no exige formarse en el dominio de una *lógica* coherente, sino para lo plurivalente y flexible. El hombre posmoderno no está exigido por una lógica en los contenidos elegidos (que permanecen sometidos a fluctuaciones y cambios constantes), sino por el imperativo seductor de informarse, de decidir, de prever, de reciclarse, de someter la propia vida a la regla del mantenimiento. Esta *lógica desmotivada para la cosa pública* y, por otra parte, *desestabiliza la personalidad*, asentándola en el flujo abrumador, anónimo e inestable de la información, ámbito donde abundan los medios y no aparecen claramente los fines.

Por otra parte, el hombre es sólo una máscara en el mundo de los mensajes masivos. *Educarnos es poder conseguir crear una hermenéutica de nuestro propio significado relativo de la vida; significado débil, con humor, sin neurosis; abandonados a nosotros mismos, sabiendo que soñamos, felices, de modo que se puede desear que todo vuelva a suceder como sucede en un eterno retorno* (Vattimo, 1989, pp. 215, 248, 260-261; 1991, p. 26; cf. Cacciari, 1994).

La *cohabitación en el cóctel de los contrarios*, ampliamente ofrecidos en público, ante la indiferencia social (cuando quizás un tercio de la humanidad padece de necesidades básicas insatisfechas), caracteriza a la teoría y a la realidad de la posmodernidad.

El concepto rosmिनiano de naturaleza humana

Nos hallamos en la actualidad en

una situación en la que bien podríamos decir que *es necesario refundar la pedagogía*, encontrar sus elementos básicos, preguntarnos acerca de quién es el hombre, qué es la sociedad, qué es la educación.

En este contexto, es bien sabido que Antonio Rosmini (1797-1855) (cf. Birra, 1987; Murdocca, 1986; Rossi, 1959) siempre tuvo una particular preocupación por el problema educativo y por repensar estos problemas tras la propuesta de la modernidad que culminaba en el idealismo alemán, en el empirismo inglés, en el ateísmo, en el racionalismo, sensismo y positivismo francés. Su primera obra publicada fue *Sull' Unità dell' Educazione*. Esto indica que a Rosmini, ya en 1826, le interesaba el problema de cómo debía ser la educación (cf. Lanfranchi, 1983).

En su propuesta, la *educación* debe tener en cuenta a *todo el hombre* y a *todos los hombres*. Esto implica una visión armónica, integral e integradora de (a) la *unidad en el fin* perseguido, (b) la *unidad en la perspectiva de los objetos* de aprendizaje en los distintos niveles de la educación (individual, familiar, nacional y cosmopolita) y (c) la *unidad en las potencias* del hombre que deben actuarse con unidad en el método (Rosmini, 1883; cf. Darós, 1995b; Prenna, 1992).

Esto supone que los educadores deben tener una *concepción integral y unitaria* de (a) lo que es la naturaleza humana, (b) lo que es el hombre en la sociedad, y (c) los fines que se persigue en la actividad didáctica.

Todo ello nos obliga, pues, a referirnos, ante todo, a la concepción rosminiana de la naturaleza humana.

Esta temática ha sido magníficamente desarrollada por el Roveretano, especialmente en la *Antropología en servicio de la ciencia moral*, escrita entre 1831 y

1838, y publicada en un grueso volumen de más de 600 páginas (Rosmini, 1954a); en la *Antropología sobrenatural* (Rosmini, 1884), de la que escribió —entre 1832 y 1834— cuatro libros de los seis programados, publicados póstumamente; y en la *Psicología* (Rosmini, 1941b), comenzada a escribir entre noviembre de 1843, terminada al inicio de 1846 y publicada en 1850 en cuatro volúmenes.

¿Qué entiende, pues, Rosmini por “naturaleza humana”?

Rosmini distingue ante todo (a) la naturaleza humana y (b) la persona humana.

Aclaremos ante todo el concepto de naturaleza humana.

“Todas las potencias —afirma— que entran en un individuo constituyen la *naturaleza* del individuo. Pero si la más sublime de las potencias es la racional, el más elevado de los principios activos constituye entonces la *personalidad* del individuo” (1954a, p. 851; cf. Darós, 1996a; Pulvirenti, 1992).

La “naturaleza” no puede pensarse, pues, como una cosa estática. Por el contrario, ella es el conjunto de las *posibilidades* de un individuo: lo que alguien puede hacer por sí mismo o sólo ayudado por los demás hombres. Naturaleza es aquello con lo cual nacemos y todo lo que podemos hacer con ese bagaje¹.

Con el concepto de naturaleza se implica, pues, todo lo necesario para que un ente se realice; lo que él es con sus posibilidades. El concepto de naturaleza encierra un aspecto dinámico, no estático respecto de una cosa. Las leyes de la naturaleza (por ejemplo, de la naturaleza humana) muestran los modos constantes de las operaciones del ser humano (1941b, n. 1200); de las operaciones que tienden a conservarlo y perfeccionarlo, no a destruirlo o alterarlo (n. 301).

La concepción rosminiana de la *naturaleza humana*, supone pues, que *hay un ser humano* que tiene una cierta consistencia, que no es la nada; sino que *es una forma constante de ser*; que *tiene las posibilidades de ser*; que tiende a conservarse y perfeccionarse (1939-1940, Vol. V, libro IV, n. 61-64; Vol. VII, Apéndice, pp. 270-277).

Mas, en una época como la nuestra, *posmoderna*, donde el concepto que nos hacemos del ser es *débil*, como *lo que sucede sin razón de ser*, como evento, sin más, resulta difícil concebir el concepto de naturaleza humana. No pocos filósofos se resisten a creer que haya algo permanente en el ser humano. Indudablemente que la realidad del ser humano es cambiante, pero hay que admitir también que el cambio mismo no sería posible ni pensable sin algo que permaneciese en el sujeto.

Se deben evitar dos absurdos: pensar que la naturaleza humana es estática, y pensar que ella es perpetuo cambio sin nadie que permanece como sujeto del cambio.

El aspecto humano y transubjetivo de la naturaleza humana

El hombre es humano porque, por su naturaleza, es un sujeto que al mismo tiempo que cambia (siente, conoce, quiere y se relaciona con los demás) permanece como sujeto del cambio, pudiendo mejorarse o deteriorarse con el cambio.

El hombre es sujeto único: sujeto permanente y contemporáneamente sujeto de una actividad múltiple, o sea, es inicio o principio activo de una actividad que genera diversos actos, los cuales terminan en diversos objetos (AA.VV., 1991; Antunes, 2001; Formichella, 1995; Rosmini, 1954a, n. 22, 23; 1972, p. 155).

Todo esto entra en la constitución, en acto del hombre y, por esto, constituye

su naturaleza humana.

El hombre es el principio del sentir, del conocer, del querer, del relacionarse: esas posibilidades constituyen su naturaleza humana en la realidad. Pero distíngase lo que constituye al sujeto humano (el sentimiento corpóreo y espiritual, y sus facultades) y los objetos con los que entra en contacto por su naturaleza (las ideas, las cosas reales, las personas, la sociedad).

Según Rosmini, es un índice de los tiempos modernos el haber reducido todo el hombre a lo subjetivo (subjetivismo) y a lo psicológico (psicologismo). Estos sistemas tienen en común el creer que *los objetos pensados son modificaciones del pensante y nada más* (1939-1940, Vol. V, libro IV, n. 39). Los platónicos creyeron que las ideas eran objetos eternos y terminaron endiosándolas, confundiéndolas con Dios. Los aristotélicos y los empiristas modernos, no admitiendo más ser que la realidad empírica redujeron la idea del ser a *nada* real (nihilismo), a un nombre (nominalismo) o a una modificación del sujeto (subjetivismo) (1939-1949, Vol. V, libro IV, n. 42).

Pero en la naturaleza humana, los principios de actividad que la constituyen poseen un cierto ordenamiento: se conoce algo que primero es sentido y se quiere algo que primero es conocido. Para querer o elegir es necesario que primeramente hayamos conocido algo; para conocerlo percibiéndolo debe haber sido primero de algún modo sentido.

Esto establece una *cierta jerarquía e integración en los principios* y en las *acciones* propias de la naturaleza humana. Según esto, un hombre que quiere, sin conocer lo que quiere, no obra humanamente. Por otra parte, quien todo lo reduce a conocer, sin tener en cuenta lo que siente (el sentimiento) tampoco es

humano; como no lo es el guiarse solamente por los *feelings* o sentimientos.

Ahora distingamos a la naturaleza humana de la *persona* humana. Ésta consiste y se halla en el principio supremo e integrador de la actividad del hombre. La persona es el principio que recoge en sí todas las actividades inferiores, en cuanto contiene virtualmente la actividad suprema (Pereti, 1955, pp. 444-445; Rosmini, 1907, p. 172, n. 406; 1941b, n. 199; 1954a, n. 852).

El hombre posee varios principios activos, que podemos dividirlos en tres grandes clases: (a) el *instinto* (vital, sensual, animal, humano); (b) la *voluntad determinada* por su objeto que conoce, y (c) la *voluntad libre (libertad)* respecto de los objetos que conoce, por lo que ella es el principio libre para la elección de lo que quiere. Estos principios de actividad *poseen una relativa autodeterminación*, orientados como están constitutivamente a su propio objeto. No obstante, pueden subordinarse unos a otros: el instinto sensual puede modificar el instinto vital, la voluntad puede modificar el instinto humano, la libertad puede doblar o determinar la voluntad. Existe pues *una jerarquía natural* entre los principios de acción del hombre, y la persona se halla en el principio supremo que es la libertad (Rosmini, 1884, Vol. 1, pp. 71, 72, Vol. 2, pp. 99, 100; 1954a, n.840). La actividad de la persona humana no es sólo suprema, sino también (si la persona es sana) *jerarquizadora e integradora* de su actividad. Una persona sana no suprime o anula parte de su actividad natural, sino la ordena y la integra, la encauza, la armoniza. Muchas enfermedades psicológicas tienen por causa justamente esta falta de integración de las posibilidades de la persona (Rosmini, 1941b, Vol. 3, n. 2049, 2156-2157; cf. Darós, 2001).

El operar de los instintos es subjetivo y natural; el operar de la voluntad y la libertad puede ser objetivo; esto es, siguiendo libremente, como pauta de su obrar, el ser del objeto que conoce y quiere (Rosmini, 1954a, n. 845).

La *persona*, en el hombre adulto, *se halla en el sujeto libre*, esto es, en el poder de elegir, tras haber conocido y sentido los objetos del mundo, y tras haberse relacionado con los demás. La *personalidad* consiste justamente en el ejercicio de esta libertad en el orden integrado e integrador de la naturaleza humana sana: consiste en ser libre y responsable, sintiendo, conviviendo con los demás, conociendo con verdad cómo son las cosas, las personas, los acontecimientos, queriéndolos en lo que son (lo que genera la justicia), decidiendo libremente de acuerdo con la finalidad propia del hombre, con los demás hombres, y siendo responsable de sus actos.

¿Pero cuál es la finalidad natural propia del hombre? Sentir, conocer y actuar sustentándose y amando integradamente el ser que brilla en su inteligencia, conociendo y reconociendo, al actuar, los entes que participan de ese ser. Mas amar el ser ideal que ilumina la inteligencia, lo lleva a *amar al Ser en su plenitud*: no sólo en su carácter ideal, sino también en su sugerida realidad y moralidad. La plenitud de la realización del hombre se halla en amar a Dios.

Para Rosmini, en la naturaleza humana existe algo *naturalmente transubjetivo y transhumano*: algo *sublime participado* (cf. AA.VV., 1992; Darós, 1996c; Rosmini, 1987a, 1987b, Vol. 1, p. 43). Esta participación (que hace al hombre inteligente, que le da al hombre la inteligencia fundamental) es la fuente de la superioridad del hombre en toda la naturaleza; y es también la fuente de todos sus derechos humanos. La *luz inteligible*

de la razón que es un sublime don dado por Dios (sin ser Dios y sin ser la razón, la cual es sólo la actividad del sujeto), es también la fuente del derecho, del bien y del mal moral. Por ello también, la voluntad, en cuanto es iluminada por esta luz, es superior al instinto; y la libertad, en cuanto es la voluntad que libremente sigue la luz de la razón, es el principio superior, sede de la persona (Rosmini, 1954a, n. 848; cf. Bugossi, 1966; Raschini, 1987; Rosmini, 1954b, n. 453).

En la concepción de Rosmini, el hombre es naturalmente un ser abierto y a la espera del mensaje del Ser Supremo (1875-1876, n. 1457-1460, 1414-1415).

La persona humana, pues, se ordena naturalmente para sentir, para conocer todo lo posible, para vivir lo más plenamente posible (no sólo a adquirir una profesión), para querer libremente, para amar, para ser justo al reconocer lo que cada ente es, para relacionarse con la plenitud del Ser por el cual es; ser que naturalmente lo trasciende. Por esto, para Rosmini no hay plena educación si ésta no es moral y más específicamente cristiana (1883, p. 12).

¿En qué consiste entonces la educación?

En este contexto, *educar* consiste en ordenar y mantener armonizadas las potencias que el hombre trae al nacer y desarrolla al crecer, de modo que el instinto sensible no domine a la inteligencia, ni ésta a la voluntad, y pueda llegar a amar al ser en su plenitud.

El hombre, para ser adulto, debe conquistar y mantenerse en la voluntad de actuar libremente, pues sólo así es persona adulta. La *persona* humana se halla, en efecto, en el principio supremo de acción: y este principio, en el hombre adulto, se halla en la libertad. Pero la libertad en sí misma no es un valor si no

se ordena a amar libremente al Ser en su Plenitud (Dios).

La persona humana es *éticamente persona*, no sólo porque es libre; sino porque libremente reconoce el orden de los entes en el Ser: reconoce a cada cosa y acontecimiento por lo que es y en cuanto es; reconoce lo creado en cuanto es creado y al Creador en cuanto es Creador. De este modo es justo. La justicia, reconocimiento de la verdad, es la base de toda la vida moral. Por ello Pablo de Tarso decía que aun las personas que no habían recibido la revelación divina eran justas si a partir de las criaturas no negaban al Creador (Romanos 1:20).

De esta manera, llegamos a una lógica conclusión: la educación es el proceso de aprender a hacernos personas adultas, esto es, libres, en quienes la libertad se pone al servicio de la Verdad plena. Esto significa una conquista en el dominio que el sujeto humano hace de sus principios naturales de acción (del sentir, del conocer, del querer, del relacionarse, etc.), llegando a ser libre en sus elecciones, pero no arbitrarios.

Educarnos consiste, pues, en formarnos como personas; pero además implica *vivir éticamente como personas*, lo cual supone como mínimo la justicia en todos nuestros actos: reconocer al Ser y a los entes por lo que son. El mínimo de la justicia implica reconocer lo que conocemos tal como lo conocemos, esto es, no mentir ni mentirnos al actuar.

En este contexto, la educación, para ser tal, debe ser un proceso de *formación integradora e integral*. La bondad puede implicar defectos, pero acompañados con la tendencia a suprimirlos; por eso, *una buena educación debe ser integral y armonizadora del sujeto*: no puede suponer sólo el triunfo en algún aspecto. No puede implicar, por ejemplo, el ser

muy inteligente, si esto no ayuda a ser más perfecta a toda la persona (*il renderlo più perfetto nel tutto*) (Rosmini, 1883, p. 14). No puede indicar solamente el llegar a ser libre (supremo derecho del sujeto); sino además implica el uso moral de la libertad: el uso de la libertad para elegir y amar la verdad, esto es, lo que son y deben ser las cosas, los acontecimientos y las personas. Ser educado no es sólo ser libre; sino ser bien libre (libre y bueno: justo); es realizar una “armonía humana: señora de sí, informada y completada por el principio moral, que es verdaderamente la armonía integral del hombre” (Rosmini, 1941b, Vol. 3, n. 1775).

La ayuda externa de los educadores consiste básicamente en posibilitar a que cada uno llegue a ser adulto, a usar de su libertad; pero los demás no pueden suplir en otros la responsabilidad del *uso* moral de la libertad que cada uno hace. Por ello, la responsabilidad por la educación es una responsabilidad limitada y compartida: nadie llega a ser adulto sin ayuda de los demás (padres, escuelas, etc); pero ningún adulto puede sustituir o suprimir la libertad moral del otro, sin hacerse inhumano. En este sentido, cada uno es responsable de su propia educación, de su propio actuar personal y moral, de la propia formación que le da a su vida (cf. Rosmini, 1965).

Todos, sin embargo, debemos atender para que no se produzcan consecuencias irresponsables en el actuar. No se podría afirmar que amamos mientras no ponemos límites para impedir las consecuencias irresponsables e injustas de alguien. La educación posee, pues, un *aspecto individual* (vivir como personas éticas) y un *aspecto social* (amar al prójimo y generar condiciones objetivas para que pueda vivir éticamente).

El orden didáctico

Esta teoría filosófica y antropológica de Rosmini, no ha quedado en la teoría. Él ha tratado de ver el modo y el método didáctico para ayudar a que cada uno la lleve a la práctica. Esto lo ha indicado, en modo particular en su obra sobre el principio del método y en lo que hoy constituyen los dos volúmenes de escritos varios de Pedagogía y Metodología (Rosmini, 1857)².

Sobre todo en la obra *Del Principio Supremo della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*, Rosmini ha estudiado, casi al estilo de Piaget, cien años antes que Piaget, la evolución lógica de la formación de los conceptos, por etapas; la formación del sentimiento, de la inteligencia, de la voluntad y de la conciencia moral en el niño. No podemos exponer aquí toda la riqueza de esa obra. Sólo me referiré a algunos pocos principios que él establece y que podrían servir para *refundar la pedagogía*, en el contexto ya mencionado de la formación integral y armónica de la persona (cf. Ottonello, 1991).

Según Rosmini, los educadores deben estudiar lo que es la naturaleza humana, la persona humana, la vida en la sociedad y atenerse (ayudando) a los pasos que el desarrollo natural del niño va dando.

Rosmini estudió las grandes etapas de este desarrollo (sobre todo observando mucho el actuar y hablar de su pequeña prima Marietta); pero aquí me voy a referir solamente al clima en el cual debe desarrollarse el método didáctico, esto es, el método para ayudar gradualmente y naturalmente al que aprende, de modo que las técnicas didácticas, si bien constituyen una ayuda artificial, sean adecuadas (*per gradi sempre proporzionati alle su forze*) y no se opongan al desarrollo lógico y natural (que implica el moral)

LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

de la persona del niño (1857, p. 29).

El método didáctico, pues, *debe tener una lógica; pero ésta debe adecuarse al desarrollo psicológico del niño, sin dejar de ser lógica* (esto es, búsqueda del ordenamiento objetivo de los conceptos de los objetos). Esto puede considerarse el *primer principio de todo método didáctico*: enseñar es ayudar a aprender, no entorpecer el aprendizaje con esfuerzos inútiles.

El desarrollo mental no es todo lo que se puede esperar de una persona, como ya dijimos; pero constituye el medio para todo otro desarrollo. El desarrollo mental es necesario, imprescindible; pero no suficiente para una educación integral y armónica.

Pues bien, para el desarrollo mental se debe tener en cuenta que la inteligencia es inteligencia en tanto y en cuanto entiende, conoce algo verdaderamente, esto es, el ser de la cosa que conoce. De otro modo, no conoce: siente, opina, cree conocer, se expresa. Está muy bien que el niño se sienta libre para todas estas operaciones; pero no debe confundir la expresión libre del sujeto con conocer, pues conocer implica llegar al objeto, conocer objetivamente lo que es el objeto.

Por ello, un *segundo principio didáctico general* puede formularse de este modo: *que se conduzca al niño a reconocer en su espíritu el orden de las cosas exteriores, y que no desee conformar las cosas exteriores a sus sentimientos solamente* (Rosmini, 1883, p. 17). Se trata de un principio a la vez *ético y gnosológico*. Por ello, este principio implica dos aspectos: primero, un amor por la verdad, por querer saber cómo son las cosas, más allá de los sentimientos que ellas despierten en el niño; y segundo, conocer con orden. El niño conoce sincréticamente, fundiendo las partes en un

todo más o menos amorfo: la tarea de ayuda debe consistir en orientar gradualmente en conocer relacionando y distinguiendo, construyendo los conceptos en el orden que poseen las cosas³.

Lamentablemente, afirma Rosmini, los niños aprenden a veces a pesar de los maestros, esto es, deshaciendo la embrollada madeja aprendida de memoria y desarmada por él mismo, con gran fatiga y cansancio.

Esta fatiga que deben hacer los niños de recibir en la mente cosas mal ordenadas y cambiarles el orden para poder entenderlas, no sólo hace larguísima sus estudios; sino, lo que es más, los fatiga y atormenta, pues son contrarios a las leyes de sus inteligencias. (Rosmini, 1857, p. 50)

Por otra parte, el niño (y el hombre en general) percibe *lo menos posible*, esto es “percibe solamente lo que del objeto sensible está constreñido a percibir por *su necesidad*”, *interés o motivo*. La necesidad biológica, psicológica o social a través del lenguaje, es la que lleva a hacer prestar atención a aspectos de la realidad que, de otra manera, no les prestaría atención (p. 187).

Un *tercer principio didáctico general* podría formularse entonces así: *La educación es algo que se aprende construyendo, relacionando, parangonando*.

Todo pensamiento y conducta del niño es compleja. Es ante todo una síntesis de ideas generadas en el interior y la realidad a través de los sentidos, estimulados por alguna necesidad. Luego viene la necesidad de analizar esos conocimientos y esas conductas. El niño primero “entiende el sentido de la frase entera, no de las palabras singulares” (p. 209).

Toda la actividad que prosigue (para decirlo en forma breve y simplificada) es una *actividad de dialéctica de síntesis*

(formación de conocimientos y conductas) y *de análisis* de las mismas para poder usarlas y combinarlas para otros fines superiores. En la abstracción, la mente no hace sino detener la atención en alguna parte (colores, formas, aspectos, relaciones) respecto del todo. En la síntesis recompone creativamente las relaciones en totalidades. Surge así la fecundísima capacidad de parangonar, de relacionar, base para la creación de los conocimientos, de razonamientos hipotéticos, y para el análisis de las conductas (p. 223, 224; cf. 1910, L. 2, c. 30). Nadie conoce verdaderamente “si no redescubre él mismo lo conocido; y si él mismo no rehace la demostración de lo conocido”. El comunicar un conocimiento, no significa que el otro lo haya aprendido, “hasta tanto *éste con su propio razonamiento no lo reconstruya y lo rehaga por sí mismo*. He aquí la norma más importante de la que deberían sacar provecho las escuelas” (1943, Vol. 2, n. 890). He aquí también el concepto de educación integradora e integral aplicada, donde la creatividad de la invención se combina con la exigencia de lógica y deducción, donde lo irracional se *combina e integra* con lo racional, lo perceptivo con lo conceptual, lo concreto con lo abstracto.

Por otra parte, existe un conocer objetivo en tanto y en cuanto el sujeto que conoce llega al objeto conocido; no obstante, el docente no puede pretender que todos los alumnos conozcan igualmente el objeto. Las personas muestran mucha diversidad al conocer y juzgar un mismo objeto. Con frecuencia, ven cosas diversas aunque no siempre contrarias: “quien ve más lejos ve cosas que otro no percibe; pero no significa que vean cosas contrarias”. Las *inteligencias son diversas según los diversos medios de conocer* que posean, según las diversas experien-

cias que vivan las personas y la atención que prestan a las cosas. En los grandes principios (como que *el ser es el ser y no es la nada*) se puede estar fácilmente de acuerdo; pero en los demás conocimientos existe gran diversidad, según los criterios comparativos que se utilicen: “La grandeza o pequeñez de un objeto, su importancia, su nobleza o bajeza, su utilidad o capacidad de producir daño, son cosas a menudo relativas en el juicio de los hombres” (1987b, Vol 1, p. 10).

Es erróneo proceder, como se ha hecho hasta aquí, afirma Rosmini, “imponiendo a la memoria de los niños un fardo inmenso de palabras inteligibles”. Un método que no mantiene un orden progresivo en los conceptos y palabras (a) hace caer a la mente en el error, (b) provoca el surgimiento de ideas oscuras o confusas, (c) inmoviliza la mente o la hace estúpida (1857, pp. 51, 52).

Pero también es defectuoso no enseñar y *aprender un orden correcto al sentir y querer*; y reducir la educación a un orden o unidad puramente arbitrarios, o bien en reducir la educación solamente a instrucción. La educación debe tender a la formación de la persona (mente, corazón y vida) y no sólo a la de la mente, o al conocimiento como mera construcción subjetiva (p. 90).

Sin embargo, es necesario conocer la parte subjetiva del individuo humano y no sólo el orden lógico de los conocimientos (lo que nos llevaría a una concepción racionalista del hombre). Por ello, Rosmini presta mucha atención (a) al instinto en su estado primitivo por el cual todo viviente tiene necesidad de evitar un estado doloroso; (b) al instinto de sentir simplemente y de gozar sensaciones placenteras; (c) al instinto hacia las cosas animadas, de donde se genera la simpatía; (d) al instinto de imitación que nace de la simpatía; (e) al instinto de

LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

obrar simplemente por placer; y (f) al hábito (p. 79). Rosmini estudia estas conductas y observa cómo enseñar a proceder ordenadamente también en la vida afectiva, de modo que la persona pueda crecer, *haciendo crecer el dominio libre del sujeto sobre sus instintos, sin suprimirlos*. Esto implica comenzar a hacer surgir la vida moral, esto es, el conocimiento y reconocimiento por lo que cada cosa es (Nebuloni, 1990; Rosmini, 1941a, 1967).

Rosmini estudia también detenidamente la relación entre sentimientos y voluntad, y atribuye la volubilidad del hombre a la falta de grandes ideales, a la ausencia de objetos de conocimiento y de vida que exijan, en su consecución, el empeño firme de la persona.

Los sentimientos y las voliciones primeras y ardientes, que demuestran tener los niños, son fácilmente cambiables en las contrarias: pero esto no prueba que no sean vivaces; sólo prueba que son fugaces, y que la naturaleza de sus objetos, en su mayoría tenues y ligeros, no permiten una duración consistente, sino lábil y voluble. (Rosmini, 1857, p. 88)

Una causa de la debilidad de la persona del niño es adquirida de la sociedad, sobre todo cuando los educadores no dicen que es bueno lo que es bueno para el niño. Éste entra entonces en una contradicción entre lo que siente, por un lado, y lo que le dice el adulto, por otro. “No hay nada que más retarde el desarrollo del niño que el poner sus facultades en contradicción entre sí, de modo que una destruya lo que la otra trata de edificar” (p. 149). Entonces si el niño presta fe a los otros, renegando de su propio sentimiento, pierde con esto “una guía segura” y podría esperarse que sea luego un hombre superficial. Si, por el

contrario, se atiene al propio sentimiento, renunciando a la autoridad de los otros, entonces siembra la semilla de la desconfianza en los demás y, después de una juventud indócil, se podrá esperar quizás un adulto egoísta con una inexplicable malignidad.

Pero el ideal sigue siendo que los hombres posean unos pocos principios universales con los cuales rijan sus vidas, de modo que sean coherentes consigo mismos, capaces de subordinar sus instintos y pasiones a ellos. Estos pocos principios de vida hacen a la sabiduría humana, que más que saber muchas cosas, ama saber sabiendo que sabe muy poco; y ama vivir de acuerdo con lo poco que sabe. Por el contrario, el hombre débil de entendimiento y de carácter necesita constantemente sostenes y razones accesorias para llevar una vida moral (1987b, Vol. 1, p. 15).

El mejor maestro es el que enseña a que cada uno sea capaz de aprender de por sí, con la luz de su razón (1979, p. 152). La finalidad del docente, sin embargo, no se halla sólo en el desarrollo de la capacidad de razonar, sino que ésta debe estar al servicio del sentimiento moral (1968, p. 620).

Por supuesto que Rosmini, si bien reconoce por un lado que *la naturaleza humana es buena*, en cuanto fue creada por Dios, y en cuanto cada principio activo tiende a su propio objeto, sin embargo, no niega que en los niños, y en los hombres en general, existe “un *desorden original*, que hace a la voluntad débil y al instinto sensual soberbio” (1857, p. 93; cf. 1884, Vol. 2, pp. 151, 160-161). Se debe distinguir entre (a) el uso o actuar *en sí* de los principios de acción (y en este sentido el actuar de los instintos es bueno en sí mismo); y (b) el uso *moral u ordenado* entre esos principios: entonces, cuando la voluntad es

dominada por el instinto, cuando el hombre pierde (al menos en parte) el uso de la voluntad libre, existe un desorden moral que afecta a la persona (1884, Vol. 2, p. 386).

Por esto, en todo niño hay *disposiciones benignas y malignas*, dada la debilidad de la orden y dominio que la persona puede lograr sobre los principios activos de su naturaleza (1857, pp. 136, 137). Según esto, la educación ofrecida por un educador externo, es un proceso *en parte negativo*, pues no debe intervenir sobre la naturaleza activa del que aprende correctamente, “según lo que el niño puede lograr en cada edad”; pero, en parte, es un *proceso positivo*, en el cual el educador ayuda a superar dificultades, ayudando a experimentar y a observar los aspectos y las relaciones de las cosas. Es erróneo suponer que el niño no tenga reglas cuando opera: “tiene las suyas; y conviene dirigirlo con las suyas no con las nuestras” (p. 138; cf. Tedesco, 2000), esto es, con el operar propio de la naturaleza humana en la edad infantil. Un idéntico objeto puede ser conocido y querido de diversas formas, y por lo tanto, los actos de conocimiento y de amor cambian según estas formas evolutivas.

Cada nivel de conocimiento genera en el niño no sólo un conocimiento más general y abstracto, sino también la posibilidad de un acto de voluntad más firme y perseverante. El educador debe guiar al niño según estos grados de conocimiento y volición: no exigir nada es un *laxismo pedagógico*; exigir una conducta en el niño según un conocimiento y norma que él aún no conoce es *rigorismo pedagógico* (Rosmini, 1857, p. 141).

Por ello, la educación, en cuanto se refiere a la formación de la persona que adquiere dominio de sí, no es una tarea fácil y sencilla, sino constante y esforzada que requiere de la ayuda de todos, y

por supuesto, en el pensamiento de Rosmini, de la gracia divina. Por esto la educación humana termina no exigiendo, pero sí necesitando, de la educación cristiana.

En resumen, podemos decir que *la educación es un proceso de formación de la persona, realizado por cada uno y ayudado por los demás*. Este proceso no crea los principios de actividad humana, de modo que el educador externo no puede sustituir el intransferible trabajo de cada uno para ordenar la propia vida al logro de su finalidad humana.

Esta finalidad consiste, por un lado subjetivo, en llegar a que cada sujeto sea persona (libre y responsable); y por el lado objetivo, a que cada persona viva justamente reconociendo, al conocer y actuar, el Ser pleno (Dios) y los entes en lo que son, en convivencia con las demás personas.

Conclusión

En resumen, es un peligro abusar tanto de la credulidad del niño como de su obediencia y docilidad.

La educación debe tener como ley suprema el hacer que *todo sea correcto y armónico en el niño: la mente, el corazón, la vida*. La mente se mantiene correcta buscando el orden universal de las ideas (lo que genera una mente amplia como el ser y no estrechamente aferrada a persuasiones arbitrarias). El corazón (o vida afectiva) se mantiene correcto en la universalidad ordenada de la benevolencia (queriendo a cada cosa, persona o acontecimiento por lo que es, en cuanto es). La vida recibe y conserva su rectitud con las acciones ordenadas racionalmente al pensar y querer.

LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

(Rosmini, 1857, p. 286; cf. Borgatti, 2001; Castonina, 2000; San Fabián Maroto, 2000)

Según Rosmini, *los hijos no son una propiedad de los padres*, aunque las leyes de los gentiles generaron esta idea. *Cada niño es una persona*: una persona que se va educando, aprendiendo a ser persona, esto es, a ser el principio supremo de su actividad y responsable de sus actos en relación al ser de cada cosa, a sí y a los demás.

En general, podemos decir que la pedagogía rosmينية es una pedagogía integral a partir de una concepción amplia del ser. *El ser no es sólo la realidad* (el sentimiento, el sujeto) ni sólo la *idealidad* (la idea del ser, los conceptos, los conocimientos), sino que incluye también la *moralidad* (el reconocimiento, libre y objetivo, que el sujeto va haciendo de lo que son los objetos, las personas, los acontecimientos).

Una educación integral y armónica implica no sólo aceptar la realidad sensible y cambiante, la necesidad de eficiencia y profesionalidad en la realidad social que, por cierto, no debe ser negada (cf. Darós, 1994a); sino también la apertura a la idealidad (los ideales, valores, etc) y a la vida moral (el esfuerzo por el conocimiento y reconocimiento del ser de las cosas, lo que genera la justicia).

Uno de los errores más funestos consiste en reducir el ser (y con ello, al hombre, a la sociedad y a la educación) a un aspecto: a una sola forma de ser, generándose un realismo, un idealismo, un moralismo, o un eficientismo, contrapuestos y exclusivistas, igualmente distorsionadores de la educación. Otro error, no menos funesto, se halla en considerar las cosas creadas, sin considerar al Creador. Tampoco es suficiente una educación religiosa que no tenga en

cuenta las situaciones sociales en las que el cristiano vive: “El orden cristiano está ligado al orden social, pero no a los vicios de la sociedad” (Rosmini, 1883, p. 4; cf. De Majo, 2000).

Notas

¹ “*Naturaleza* es todo lo que entra para constituir e poner en acto un ente”. “*Sustancia* es el acto primero por el cual una esencia subsiste... Pero la *naturaleza* abraza, además, todo lo que es necesario al sujeto para subsistir y, por esto, abraza también el término necesario del acto en el que él subsiste... *La naturaleza abraza también los accidentes*, no tomados singularmente, los que pueden faltar, sino tomados en su conjunto cuando son necesarios... Un cuerpo, por ejemplo, no puede sin alguna forma, y así la forma en general entre en la naturaleza del cuerpo aunque no pertenezca a su sustancia” (Rosmini, 1941b, n. 56). “La naturaleza no puede subsistir (realmente existir) sin que sea unificada, o sea individuada en un sujeto” (Rosmini, 1939-1940, Vol. VII, Apéndice, p. 277).

² Esta obra incluye: 1857, Vol. I: *Del Principio Supremo della Metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*; 1883, Vol. II incluye: *Sull'unità dell'Educazione, Guire didattico, Del metodo filosofico, Regolamenti scolastici, Lettere pedagogiche, Della educazione cristiana, Frammenti*.

³ “Se debe por lo tanto educar la mente del niño para que *reconozca todos los nexos* de las cosas que él puede reconocer en cada edad; quiero decir, a reconocer todo el orden objetivo del cual sea capaz; para lo cual es necesario que los nexos de las cosas se dispongan en su mente no ya por casualidad, sino ordenadamente” (Rosmini, 1857, p. 280; cf. Darós, 1996d, Lasa, 1996).

Referencias

- AA.VV. (1991). *Atti dei corsi della “Cattedra Rosmini”*: Rosmini: *Etica e Politica*. Stresa-Milazzo: Sodalitas-Spes.
- AA.VV. (1992). *Atti dei corsi della “Cattedra Rosmini”*: Rosmini: *Il divino nell'uomo*. Stresa-Milazzo: Sodalitas-Spes.
- Antunes, C. (2001). *Estimular las inteligencias múltiples: Qué son, cómo se manifiestan, como funcionan*. Madrid: Narcea.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Birra, R. (1987). *Antonio Rosmini filosofo dell'Ottocento*. Cassano: Meridionale.

DAROS

- Borgatti, L. (2001). Educación e utopía. *Ricerche Pedagogiche*, 138, 2-9.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Bugossi, T. *El evidente velado: Metafísica antrópica y hermenéutica*. Villa María: Convivio Filosófico, 1966.
- Cacciari, M. (1994). Tolerancia e in-tolerancia: Diferencia e in-diferencia en nombres. *Revista de Filosofía*, 4, 7-17.
- Case, R. (1989). *El desarrollo intelectual. Del nacimiento a la edad madura*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. (2000). *Presupuestos filosóficos en la psicología del conocimiento social. IICE* (Buenos Aires), 17, 42-49.
- Caturelli, A. (1982). *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*. Córdoba: Universidad Nacional de Rosario.
- Daros, W. (1989). El aprendizaje para una sociedad libre según P. Feyerabend. *Revista Española de Pedagogía*, 82, 99-111.
- Daros, W. R. (1992a). *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario: IRICE.
- Daros, W. R. (1992b). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Rosario: IRICE.
- Daros, W. (1994a). Formar al hombre social y políticamente (Confrontación Rosmini-Marcuse). *Revista Paraguaya de Sociología*, 90, 21-56.
- Daros, W. R. (1994b). *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Villa Libertador San Martín: UAP.
- Daros, W. R. (1994c). Negación de los planteos metafísicos en el aprendizaje piagetiano. Observaciones rosminianas. *Rivista Rosminiana*, 2, 119-137.
- Daros, W. R. (1994d). *Verdad, error y aprendizaje. Problemática filosófico-rosminiana en torno a la verdad, el error y su posible función educativa*. Rosario: Cerider.
- Daros, W. (1995a). ¿La negación de fines puede ser el fin de la educación? *Revista de Filosofía*, 83, 207-238.
- Daros, W. (1995b). Prioridades de las finalidades educativas. Confrontación de la filosofía rosminiana de la educación con la de dos psicólogos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 161, 7-34.
- Daros, W. (1996a). La naturaleza humana y su dinámica. *Rivista Rosminiana*, 3, 265-300.
- Daros, W. (1996b). La persona humana en la filosofía de A. Rosmini y la cuestión de la autonomía personal. *Estudios Filosóficos*, 128, 75-126.
- Daros, W. (1996c). La propuesta de J. Delval y de A. Rosmini sobre la finalidad de la educación. *Enfoques*, 8(1), 71-80.
- Daros, W. (1996d). Verdad y crítica en la construcción de los conocimientos al aprender. *Rivista Rosminiana*, 1, 15-48.
- Daros, W. (1997). *La autonomía y los fines de la educación desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini*. Rosario: Cerider.
- Daros, W. (2001). *Filosofía de una teoría curricular*. Rosario: UCEL.
- De Majo, O. (2000). Nuevo milenio y crisis de la educación. *Signos Universitarios*, 37, 51-67.
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S. (2000). De Sócrates a los sistemas expertos. Los límites y peligros de la racionalidad calculante. *Folios* (Universidad Pedagógica Nacional, Colombia), 12, 5-11.
- Durheim, E. (1986). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- E. M. R. (2001). Teorías educativas. Fundamentos epistemológicos. *Aula Abierta*, 9(104), 7-13.
- Ekstein, R. (1972). *Del aprendizaje por amor al amor del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Formichella, G. (1995). L'essere nel pensiero di Rosmini. *Rivista Rosminiana*, 2, 157-172.
- Hill, W. (1986). *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Hume, D. (1962). *A treatise of human nature*. London: Collins.
- Kriek, E. (1968). La educación como función de la sociedad. En L. Luzuriaga, *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Losada.
- Lanfranchi, R. (1983). *Genesis degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma: Città Nuova.
- Lasa, C. (1996). *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual*. Villa María: Convivio Filosófico.
- Lipovetsky, G. (1994). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Marton, P. H. (1996). La concepción pedagógica de los sistemas de aprendizaje multimedia interactivo. *Perfiles Educativos*, 72, 49-60.
- Milan, T y de Gregorio, M. (2000). Crisis contemporánea: Las transformaciones de la subjetividad y su impacto en las patologías actuales. *Revista Internacional de Psicología y Educación*, 2, 53-59.
- Murdocca, M. (1986). *Pagine di una vita: Note biografiche su Antonio Rosmini*. Rovereto: Longo.
- Nebuloni, R. (1990). L'oggettivismo etico rosminiano. *Rivista di Filosofia Neoscolastica*, 4, 623.
- Nieto, H. (2000). Posmodernidad: El ser ¿es tan

LINEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA ROSMINIANA

- insopportabile y leve? *Signos Universitarios*, 37, 27-56.
- Obiols, G. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ottonello, P. P. (1987). *Struttura e forme del nichilismo europeo: I saggi introduttivi*. L'Aquila: Japadre.
- Ottonello, P. (1991). *Rosmini "inattuale"*. L'Aquila-Roma: Japadre.
- Pereti, M. (1955). Pedagogia di Rosmini come pedagogia della persona. *Pedagogia e Vita*, 5, 444-455.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. México: Siglo XXI.
- Prenna, L. (1992). L'unità dell'educazione. *Pedagogia e Vita*, 2, 32-43.
- Pulvirenti, R. (1992). Fondazione teoretica di un nucleo ontico della persona umana. *Rivista Rosminiana*, 3, 235.
- Raschini, M. A. (1987). *Prospettive Rosminiane*. L'Aquila - Roma: Japadre.
- Rosmini, A. (1857). Del principio supremo della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione. En *Pedagogia e metodologia*. Torino: Società Editrice di Libri di Filosofia.
- Rosmini, A. (1875-1876). *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. Intra: Bertolotti.
- Rosmini, A. (1883). Sull'unità dell'educazione. En *Pedagogia e Metodologia* (Vol. 2). Torino: Unione Tipografica Editrice, Roma-napoli.
- Rosmini, A. (1884). *Antropologia soprannaturale*. Casale Monferrato: G. Pane.
- Rosmini, A. (1907). *Compendio di etica e breve storia di essa*. Roma: Desclée.
- Rosmini, A. (1910). *Il rinnovamento della filosofia in Italia*. Lodi: L. Marinoni.
- Rosmini, A. (1912). *Sulla libertà dell'insegnamento*. Roma: Tipografia del Senato.
- Rosmini, A. (1939-1940). *Teosofia* (Vol. 5, 7). Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1941a). *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1941b). *Psicologia con alcuni scritti inediti di carattere psicologico* (Vols. I-IV). Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1943). *Logica e scritti inediti vari*. Milano: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1954a). *Antropologia in servizio della scienza morale*. Roma: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1954b). *Trattato della coscienza morale*. Roma: Fratelli Bocca.
- Rosmini, A. (1965). *Opuscoli morali, editi ed inediti* (Vols. 1 y 2). Padova: Cedam.
- Rosmini, A. (1967). *Filosofia del diritto* (Vol. 1). Padova: Cedam.
- Rosmini, A. (1968). *Epistolario filosofico*. Trapani: Celebes.
- Rosmini, A. (1972). *Filosofia della politica*. Milano: Marzoratti.
- Rosmini, A. (1979). *Introduzione alla filosofia, a cura de P. P. Ottonello*. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, A. (1987a). *Del divino nella natura*. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, A. (1987b). *Teodicea: Libri tre*. Torino: Società ed. di Libri di Filosofia.
- Rossi, G. (1958). *La vita di Antonio Rosmini* (Vols. I y II). Rovereto: Manfrini.
- San Fabián Maroto, J. (2000). *La escuela y la pérdida de sentido*. *Revista de la Educación* (Madrid), 323, 9-29.
- Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires: Santillana.
- Sciaccia, M. F. (1973). *El oscurecimiento de la inteligencia*. Madrid: Gredos.
- Sereheimer, M. (1975). *Productive thinking*. New York: Harper.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Bantam.
- Skinner, B. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Tedesco, J. C. (2000). Los nuevos desafíos de la formación docente. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 323-337.
- Ulmann, G. (1988). *Creatividad*. Madrid: Rialp.
- Vattimo, G. (1989). *El sujeto y la máscara*. Barcelona: Península.
- Vattimo, G. (1991). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos.
- Wales, C. (1986). Decision making: New paradigm for education. *Educational Leadership*, 43(8), 37-41.

LAS UNIVERSIDADES EMPRESARIALES

Ismael Castillo Osuna

Universidad de Montemorelos, México

Obra reseñada:

Meister, Jeanne C. (2000). *Universidades empresariales*. México: McGraw-Hill Interamericana.

La autora nos introduce a la realidad que representan 50 universidades empresariales y su influencia en la educación superior. La relevancia del libro radica precisamente en la presentación de esta realidad. Apenas al inicio, la autora hace referencia a una declaración de Peter Drucker para destacar la importancia de su aporte: “Una época de turbulencia es una época peligrosa, pero su mayor peligro es la tentación de negar la realidad” (p. xi).

El libro presenta un análisis actualizado, profundo y de trasfondo sobre la forma como 50 empresas utilizan el modelo de universidad empresarial para administrar sus inversiones en la educación de sus empleados.

Estas iniciativas no constituyen un intento de “glorificar” los programas de educación continua, de actualización y capacitación del personal. Dice la autora:

Más bien representan el mejor esfuerzo de su clase para desarrollar en los empleados de todos los niveles las habilidades, conocimientos y aptitudes necesarias para tener éxito en sus trabajos actuales y adquirir la capacidad de adaptarse a futuros requerimientos laborales. (p. xii)

La necesidad de capacitación en los centros de trabajo ha puesto en el esce-

nario educativo a una comunidad estudiantil de más de cuatro millones de trabajadores en los Estados Unidos de Norteamérica. Este número representa más de 100 veces la matrícula de algunas universidades de mayor prestigio.

La autora presenta los cambios en los centros de trabajo, el diseño y el funcionamiento del modelo de una universidad empresarial, los programas de aprendizaje en las instituciones que ofrecen las mejores prácticas, y los medios de instrucción. Entonces analiza el modelo de universidades empresariales como una ventana de oportunidades para la educación superior. Finalmente, a manera de conclusión, presenta 12 lecciones para formar una fuerza laboral de clase mundial.

En el libro corre un hilo a través de toda la presentación: el uso de la tecnología. Para eso, tomado del *Annual Survey of Corporate University Future Directions*, la autora destaca el pronóstico según el cual, “para el año 2000, 50% de todo el aprendizaje será difundido por medio de la tecnología” (p. xiii).

El surgimiento de las universidades empresariales queda enmarcado en cinco grandes fuerzas básicas que han servido de soporte a este fenómeno: el surgimiento de la organización plana y flexible; la

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

transformación de la economía en una “economía del conocimiento”; la reducida vida útil del conocimiento; el nuevo enfoque en el desarrollo laboral integrado, antes que en el empleo de toda la vida; y un cambio fundamental en el mercado global de la educación. (p. 1)

“Estas amplias tendencias –continúa la autora– apuntan a un nuevo mecanismo esencial para crear una ventaja competitiva sostenida: el compromiso de la compañía con la educación y el desarrollo del empleado” (p. 1).

En una declaración frontal dirigida hacia la educación superior la autora dice:

En esencia, las universidades empresariales construyen las instalaciones “internas” de capacitación y educación que han surgido como solución a la frustración de las empresas ante la calidad y el contenido de la educación superior, por una parte, y, por la otra, ante la necesidad del aprendizaje permanente. (p. 1)

En el libro se presentan los cambios en los paradigmas de capacitación. Uno de ellos tiene que ver con el pasaje de la capacitación pasiva, estrictamente enfocada al trabajo específico que se realiza, hacia un modelo de aprendizaje activo y enfocado al desarrollo del empleado. Otro tiene que ver con un cambio en la responsabilidad sobre la capacitación, de una función departamental hacia un compromiso institucional.

Otra visión importante presentada por la autora es un concepto más amplio que la sola capacitación a los empleados:

Más bien –dice– la capacitación debe convertirse en un proceso continuo en donde todos los eslabones vitales de la cadena compuesta de empleados, clientes y proveedores de una compañía desarrollan una perspectiva coherente de la visión y valores de ésta. (p. 27)

El diseño y el funcionamiento de las universidades empresariales responden a modelos educativos a partir de planes de estudio y estrategias de instrucción más activas para darle un sentido más académico a la capacitación. Además se presentan los modelos de gestión administrativa para su operación.

La autora también presenta los esfuerzos mediante los cuales las universidades empresariales se unen con las “universidades convencionales”. Dice que ambas “están fusionando las metas del empleado individual, de la corporación y la institución educativa en una asociación tripartita mutuamente beneficiosa.” (p. 178).

Esta visión nos recuerda la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, que en su Artículo 7 dice:

En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. (http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)