



## Estudios e Investigaciones

# EVOLUCIÓN DE LAS ACTITUDES CULTURALES Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LAS Y LOS MAESTROS DEL NIVEL DE PRIMARIA (1970-2008)

Año 2006 – Año 2008

Equipo investigador dirigido por: **Sonsoles San Román Gago**

- Alfonso Valero García (UCM)
- Juan Carlos Hernández Beltrán (UN.SALAMANCA)

**Universidad Autónoma de Madrid**

NIPO: 803-09-066-7

ISBN: 978-84-692-4155-4

Ref: 819 – 121-06

EVOLUCIÓN DE LAS ACTITUDES  
CULTURALES Y LAS  
REPRESENTACIONES SOCIALES EN  
LAS Y LOS MAESTROS DEL NIVEL  
DE PRIMARIA (1970-2008)

Directora: Dra. Sonsoles San Román Gago (UAM)

Equipo colaborador:

Dr. Alfonso Valero García (UCM)

Dr. Juan Carlos Hernández Beltrán (USAL)



Promoción de maestras y maestros, 1954-55. Instituto “Otero Pedrayo”, Orense. Patio de recreo. Fotografía cedida por Marisa Sobrino, alumna del centro.

Los aspirantes a maestro en esta imagen son nueve, todas las demás mujeres. En el margen izquierdo se aprecia la presencia de dos hombres mayores. Es curioso el *semblante serio* de los futuros alumnos, alzados en pie al fondo de la fotografía y entrelazando sus brazos en señal de camaradería, comparado con los *rostros sonrientes* de sus compañeras, sentadas debajo de ellos en las escaleras del patio, con las manos cruzadas sobre sus faldas (símbolo de moralidad), que posan mirando a la cámara y sin rozarse entre ellas.

Agradecimiento:

**Esta investigación no hubiera sido posible sin la confianza depositada por el Instituto de la Mujer al financiar nuestra propuesta y el esfuerzo y profesionalidad de las personas que han ayudado a mejorar el texto.**

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
PRESENTACIÓN .....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....	13
2.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.....	15
2.2. SEMI-PROFESIONES: CARACTERÍSTICAS DE PROPIAS DE LA FEMINIZACIÓN .....	18
2.3. CULTURA Y CIVILIZACIÓN .....	18
I. OBJETIVOS, METODOLOGÍA E HIPÓTESIS .....	23
1.1. OBJETIVOS.....	24
1.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO .....	26
1.3. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES .....	27
1.4. METODOLOGÍA DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	28
1.5. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO .....	29
II. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS DE PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID .....	35
2.1. DATOS ESTADÍSTICOS.....	36
2.1.1.- Datos estadísticos sobre el profesorado. ....	36
2.1.2.- Datos estadísticos sobre el alumnado.....	41
2.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES SOCIALES SOBRE EL PROFESORADO. ....	46
2.2.1. La estratificación social.....	48
2.2.2. Vocación/profesión.....	55
2.2.3. Identidad, competencia y formación profesional. ....	69
2.3. ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL LIBRO BLANCO REALIZADO POR LA ANECA SOBRE LA CARRERA DE MAGISTERIO. ....	82
2.4. EL PERFIL PROFESIONAL DE LA MAESTRA Y EL MAESTRO SEGÚN LO DISPUESTO EN LA L.O.E. (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 3 DE MAYO DE 2006). ....	89
2.5. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS SOCIOHISTORICO .....	91
2.6. BIBLIOGRAFÍA DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	99
III.- DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. CLAVES EDUCATIVAS DE UNA SINFONÍA INACABADA (1970-2006).....	104
3.1. INTRODUCCIÓN.....	105
3.2.- LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: UN NUEVO TIEMPO PARA UNA EDUCACIÓN NUEVA.....	109
3.3.-. LA ANTESALA DE LA REFORMA .....	110
3.4.-.- REFLEXIONES SOBRE EL LIBRO BLANCO .....	112
3.5.- CONTEXTO, LUCES Y SOMBRAS DE LA L.G.E. ....	117
3.6.- LA L.O.G.S.E.: ¿REFORMA O RUPTURA ESCOLAR?.....	120
3.6.1.- Razones del Cambio Educativo .....	120
3.6.2.- Claves de la Reforma .....	122
3.7.- EN TORNO A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 2006 .....	126
3.7.1.- Introducción .....	126
3.7.2.- Una ley controvertida.....	127

3.7.3.- Génesis y desarrollo de la educación para la ciudadanía .....	131
IV. LA PARTICIPACIÓN DE LAS Y LOS MAESTROS EN EL ACTUAL PROCESO EDUCATIVO: MARCOS INSTITUCIONALES Y CONTEXTOS MOTIVACIONALES (1970-2008).....	144
4.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESPACIO HISTÓRICO GENERACIONAL?..	146
4.2. LAS HUELLAS DEL TIEMPO.....	148
4.2.1. Situando el tema .....	148
4.2.2. A modo de reflexión.....	150
4.3. CONTEXTO HISTÓRICO .....	152
4.3.1. Antecedentes.....	152
4.3.2. Rumbo hacia la Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.) .....	154
4.3.3. El camino hacia la igualdad.....	156
4.3.4. La década de los 90: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.).....	160
4.4. EN LOS UMBRALES DE UN NUEVO SIGLO: LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 1985 (L.O.E.).....	163
4.4.1. Retos de la educación .....	164
4.4.2. Generación Y .....	166
4.4.3. Gnoseología.....	167
4.4.4. Percepción de la cultura escolar en las maestras .....	167
4.5. MAESTRAS FORMADA EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.), 1970 .....	168
4.6. LAS MAESTRAS DE LA L.O.G.S.E.....	172
4.7. GENERACIÓN L.O.E. ....	173
4.7.1. Percepción de la cultura del aula a través de las maestras.....	177
4.8. LA GENERACIÓN DE MAESTRAS DE LA L.G.E.: ENTRE EL CONTINUISMO Y LA APERTURA.....	178
4.8.1. Percepción de la sociedad.....	179
4.8.2. Adaptación o inadaptación a las nuevas demandas: formación continua y nuevas tecnologías.....	184
4.9 MAESTRAS Y MAESTROS DE LA GENERACIÓN L.O.E.: DEL CAMBIO ANALÓGICO AL DIGITAL DE LA MANO DE LA GENERACIÓN Y .....	188
4.9.1. Antecedentes: el peaje social de la generación L.G.E. y L.O.G.S.E. (Generación Tradicional, Baby Boom y X).....	189
4.10. DESARROLLO POR FASES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS POLOS IDEOLÓGICOS QUE APARECEN EN EL DISCURSO DE LAS Y LOS MAESTRO DEL NIVEL DE PRIMARIA .....	195
4.10.1. Desarrollo por fases del grupo de discusión número uno: maestras de generaciones L.G.E., L.O.G.S.E. y L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste. ....	197
4.10.2. Grupo con mayoría de participantes de generación L.O.G.S.E.....	219
4.10.3. Grupo de maestros de generación L.G.E, L.O.G.S.E. y L.O.E. ....	248
4.10.4. Grupo de maestras y maestros de la generación L.O.E. ....	274
V. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO SOCIOLÓGICO.....	312
VI. BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIO SOCIOLÓGICO.....	322
Anexo 1. ....	337

## PRESENTACIÓN

El informe que presentamos representa una línea de investigación en la que comenzamos a trabajar con el I+D subvencionado por el Instituto de la Mujer. (Orden de 19/4/1999 (BOE 6/5/1999): *La maestra en el proceso de transición democrática: espacios histórico-generacionales*, publicado en la colección *Estudios y*, posteriormente, respondiendo al interés internacional en nuestro estudio, en la editorial Palgrave MacMillan<sup>1</sup>.

La temática que aborda esta investigación ha sido elaborada por especialistas. Deseamos que nuestro trabajo y esfuerzo en este informe permita que llegue a un público de diversas disciplinas. El profesor Alfonso Valero, especialista en investigación educativa ha abordado, por una parte, la elaboración de los cuadros estadísticos básicos para una aproximación al conocimiento del colectivo objeto de la investigación, y por otra parte, ha emprendido de una forma sistemática, un estudio sobre los resultados más relevantes que se desprenden de las investigaciones sociológicas realizadas sobre el profesorado en general y sobre las maestras y maestros en particular en la etapa democrática, investigaciones que nos informan sobre los cambios sociológicos y las categorías sociales más relevantes del colectivo de las maestras y maestros, así como las teorías sociológicas sobre la profesión docente y la cultura de las maestras y maestros. El profesor Juan Carlos Hernández, especialista en historia de la educación, política educativa y educación comparada, ha profundizado en las claves de política educativa en relación con los tres momentos de cambio social y pedagógico acaecidos en España desde la transición hasta nuestros días. En lo que a mí concierne, he tratado de profundizar en la mentalidad de tres generaciones de maestras en el nivel de primaria (6-12). Me interesaba conocer las identidades y representaciones sociales en los espacios histórico generacionales de tres momentos clave de la historia de nuestro país, etapas que coinciden con tres de las leyes de educación más significativas de la segunda mitad del XX: L.G.E., L.O.G.S.E. y L.O.E.. Se trata de comprender cómo han asimilado esas generaciones la evolución de los modelos educativos y culturales desde la perspectiva del cambio social, poniendo así en relación la psicogénesis con la sociogénesis de la sociedad

---

<sup>1</sup> Cortina, R. y San Román, S. (eds.): *Women and Teaching: International Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, Palgrave Mc Millan, 2006.

española en el desarrollo del proceso de civilización que se ha producido desde 1970 a 2008.

El equipo investigador quiere destacar, además, la labor de David Serrano, técnico especialista en investigación social aplicada que, en este caso, ha sido el encargado de dirigir, en colaboración con la directora del proyecto, los grupos de discusión, y a quien queremos agradecer su desinteresada participación en la interpretación del discurso. De igual manera agradecemos el esfuerzo realizado por Ana Belén Hernando Bibiano, que ha realizado tareas de proveedor de campo. Por último, agradecer el apoyo de Beatriz Moya, alumna en la Facultad de Formación del Profesorado y futura colaboradora en un libro sobre las y los maestros de la II República.

Este proyecto, que se centra en el contexto actual, implica un corte en vertical con respecto al anterior. En efecto, se ha pasado de un eje vertical, abordado desde la perspectiva histórica que tuvo lugar con el paso de una condición dictatorial a una democrática, a otro horizontal. Por ello, inmerso en los supuestos de un proceso neutral en el que no existe consenso, el objetivo de esta investigación es indagar en los problemas estructurales del presente a los que se enfrentan las maestras para conocer las posiciones que toman frente a los mismos.

Siguiendo la línea con que finalizamos la anterior investigación, en la que tratamos de conocer la función social de tres generaciones de maestras que dibujan el paisaje del siglo XX (1931-1980) con el fin de determinar desde un enfoque comparativo, histórico y cualitativo su identidad, definiendo de esta manera su posición frente a los problemas sociales que acarreó el cambio social vivido en la transición hacia la democracia), nos proponemos ahora señalar los marcos institucionales y motivacionales que nos permitan entender tanto su posición frente a la inmigración y la multiculturalidad, como el modo en que aplican las normas, en especial la L.O.G.S.E.; un punto y aparte en la legislación española y norma de referencia para las y los profesores.

Con un enfoque cualitativo y etnográfico trataremos de analizar la transmisión de los valores, actitudes de integración, diversidad, democracia, respeto a las minorías, multiculturalidad e inmigración del contexto actual, lo que nos permitirá detectar el

modelo de identidad cultural que el colectivo de maestras transmite a sus alumnos. La figura de la maestra es, en este sentido, un lugar de análisis privilegiado, pues es uno de los componentes básicos para comprender desde una perspectiva histórica y social cambios de la sociedad española actual.

Los resultados de esta investigación vienen a cubrir una laguna de investigación, pues no existen estudios previos que aborden desde un enfoque cualitativo la evolución de la cultura en los últimos treinta años desde la perspectiva del profesorado. En nuestra investigación hemos tratado de conocer la relación entre el cambio de la estructura social y las pautas de comportamiento en las maestras de primaria que componen tres espacios históricos desde 1970 a 2008 (el estudio se ha abordado desde la perspectiva del género al ser un nivel que condensa unas tasas de feminización que rondan el 80%). Esperamos y deseamos que los resultados de nuestra investigación, que dan voz a los profesores y profesoras (hemos ampliado, aunque no estaba recogido en la memoria presentada, nuestra muestra con un grupo de maestras y maestros con el fin de comparar el sentido del discurso entre maestras y maestros), sean de utilidad para acertar con las medidas apropiadas. Por nuestra parte, creemos, llegan en un momento apropiado. España se enfrenta con el reto de buscar soluciones para reducir un fracaso escolar que pone en alerta a responsables políticos y demás autoridades académicas. Por ello, no sólo se demanda consenso, se apunta también hacia la formación del profesorado como medida para conseguir la calidad educativa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El 5 de octubre se celebró el día mundial del docente: “Demandamos de la sociedad entera – políticos, familias, agentes sociales y medios de comunicación – un esfuerzo por reconocer la importancia de la tarea que, todos los días, en millares de aulas, llevamos a cabo los profesionales”, La formación del profesorado es la clave de la calidad educativa, periódico *Escuela*, 2 de octubre de 2008, p. 1

## 1. INTRODUCCIÓN

*“... en cada nueva generación la educación no reproduce a secas la anterior, sino que crea otra en la que se han integrado los patrones culturales del pasado, adaptándolos a las nuevas exigencias, individualizándolos (...), produciendo un orden social nuevo (...), en épocas críticas y conflictivas, allí donde el orden social ha sido alterado (...) la educación es la institución social cuyo cometido específico es producir ese nuevo y necesario orden social”<sup>3</sup>.*

Esta investigación tiene para mí, protagonista de este cambio social desde mi doble condición de mujer y profesional en la investigación social y de la educación, muy en concreto en los estudios de género, un valor singular. Somos muchas las investigadoras sociales comprometidas aún con la igualdad de género. Nuestra generación ha caminado abriendo surcos para destapar la caja negra de las costumbres y acabar con los miedos; poderoso instrumento que paralizó decisiones y aspiraciones profesionales de las generaciones anteriores: miedo a la vergüenza, al ridículo, a las venganzas. Vencer el miedo a la dependencia económica, tema central para comprender la evolución del papel de la mujer, alteró las prioridades en las siguientes generaciones, colocando en primer lugar una formación universitaria, que, esperábamos, sería recompensada laboral y económicamente; ilusión y esfuerzo no siempre reconocido. Asegurada la independencia económica, formar una familia aparecía en nuestra generación como uno de los objetivos prioritarios.

De esta manera, los valores culturales de la mujer se fueron volcando en el suelo de un espacio público: la escuela. En efecto, el proceso de socialización en infantil<sup>4</sup> y primaria, etapa más permeable en el proceso de socialización, momento en que se amuebla el aparato psíquico y afectivo, está, fundamentalmente, a cargo de maestras<sup>5</sup>. De esta manera la estructura afectiva, los comportamientos y hábitos psíquicos de las

---

<sup>3</sup> Ortega, F., “Presentación” de la edición castellana de *La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1982, pp. 13-14.

<sup>4</sup> San Román, S.: “Una inversión de futuro”, *EL PAÍS*, 14 de abril de 2007, p. 41.

<sup>5</sup> San Román Gago, S. “El exceso de maestras en infantil y primaria es perjudicial”, entrevista de Susana Pérez de Pablo, publicada a cuatro columnas en *EL PAÍS* de 9 de febrero de 1999, p. 33 y “Algunas alumnas piensan que los chicos les arrebatan un terreno suyo”, entrevista publicada en *ESCUELA ESPAÑOLA*, 2 de diciembre de 1999, pp. 21-22.

generaciones de profesoras han terminado por enriquecer con su contribución los nuevos valores sociales y culturales emergentes en nuestro modelo social. Conocer esta contribución es un requisito imprescindible para comprender el vertiginoso cambio que ha experimentado la sociedad española en el periodo que vamos a tratar (1970-2008).

Durante los últimos treinta años ha llovido mucho sobre el tejado que cubre el cautelado concepto de cultura. En las luces y sombras de ese espacio de tiempo, los modelos educativos han llegado a la escuela salpicados por conflictos y cambios sociales, marcando oscilaciones, rupturas en ese antes y después en el curso del proceso de civilización que condujo a la consolidación de la democracia parlamentaria del 75. En consonancia con las exigencias de este punto y aparte de nuestra historia, las puertas del sistema educativo se abren en 1970 para recibir a la segunda Ley General de Educación<sup>6</sup> (primera generación de maestras que abordaremos en esta investigación).

En efecto, el cambio social que ha experimentado nuestro país en el último cuarto del siglo XX ha sido espectacular. Uno de los motores que se han puesto en marcha para activar la evolución social y alcanzar el progreso ha sido el de la lucha por los derechos humanos, paquete que envuelve los logros que, propiciados en la mayoría de los casos por las propias mujeres, han hecho variar notablemente la estructura social, económica, cultural, política y educativa en España.

A partir de la década de los 70, el poderoso susurro de esas madres para lograr que sus hijas accedieran a la universidad, llenó, con los silencios de la irracionalidad, las aspiraciones de unas niñas que iban a crecer en el traje de la recién estrenada democracia. Los nuevos valores y modelos que comenzaron a emerger desde los rincones de la esfera doméstica iban a variar las expectativas de futuro de unas niñas que, al tiempo que heredaban de sus madres la racionalidad de los valores culturales tradicionalmente otorgados a la mujer, absorbían en esas interconexiones, deseos y

---

<sup>6</sup> La burocratización del sistema educativo arranca de la segunda Ley General de Educación (regulada con más de cien años de retraso –la primera, La Ley Moyano, que data de 1857). Con la implantación de esta Ley se produce el paso del artesano al profesional de la educación. Los objetivos de la nueva Ley, que cambio la estructura del sistema anterior, dibujan el camino hacia los principios de igualdad que se va a producir con el tránsito hacia la democracia. Se entiende que la educación es un medio de movilidad social y promoción. Siguiendo la teoría funcionalista, se confía en la neutralidad de la escuela como medio de distribución igualitaria en el mercado de trabajo.

elementos emocionales e irracionales. De esta manera, deseo y realidad operan en un contexto de cambio social que coincide con el desmantelamiento del Régimen, irradiando nuevas ráfagas de luz en esa ansia colectiva por alcanzar la libertad, una meta que abre un halo de esperanza para unas niñas que crecen con metas y aspiraciones profesionales<sup>7</sup>.

En los años 80 los valores culturales de la clase obrera se incorporan a los sistemas educativos. El legislador se propone acabar con una herencia histórica que, entiende, opera como barrera de promoción social y laboral. El nuevo modelo social mira hacia el sistema educativo, espacio público en que espera encontrar el antídoto para curar males endémicos: una cultura de la educación centrada en la diferencia viene a sustituir la cultura estatutaria de los 70. Se trata de alcanzar un progreso social centrado en la igualdad de oportunidades de clase y de género; un proyecto de futuro que se materializa con la norma aprobada en 1990: Ley Orgánica General del Sistema Educativo: L.O.G.S.E. (segunda generación de maestras que analizaremos)

El paso de los 80 a los 90 es el del cambio de cultura de la diferencia a la cultura, de la diversidad y la incertidumbre. Y con los 90 llegaron nuevas normas que exigían de otros valores para lograr hábitos consecuentes en esa generación emergente. Así, al vaivén de la evolución de los modelos de cultura escolar, la arena de la realidad social llega a la escuela teñida con nuevas señas de identidad; retos y giros que ponen en alerta a una escuela que debe adaptarse a un nuevo contexto social marcado por los procesos de globalización, inmigración, educación en valores interculturales, inmersión de las nuevas metodologías, cambios en los modelos de familia, nuevo concepto de infancia... Todo parece indicar que los ritmos de los tiempos escolares -que obligan a los alumnos, como decía Kant, a permanecer sentados por primera vez- entran en conflicto con la rapidez de información que reciben alumnas y alumnos de las nuevas tecnologías, algo que comporta ciertas dosis de desajuste, frustración y falta de autoridad en las escuelas<sup>8</sup>.

Con la llegada del siglo XXI las exigencias internacionales miran hacia una escuela que es evaluada por el Informe Pisa, hacia una universidad que empieza a competir para

---

<sup>7</sup> San Román, S.: *Ministras*, columna publicada en el periódico *Escuela*, 4 de octubre de 2007.

<sup>8</sup> San Román, S.: *Generación Y*, columna publicada en el periódico *Escuela*, 29 de marzo de 2008, p. 6.

implantar nuevos planes de estudios adaptados a las exigencias del Proyecto Bolonia<sup>9</sup>. En 2006 se regula la Ley Orgánica de Educación, cuya implantación depende de las Comunidades Autónomas, y se procede a la reestructuración de un sistema educativo que trata de imponer valores apropiados para responder a las exigencias de calificación que llegan del ámbito internacional (tercera generación de maestras en esta investigación).

Coincidiendo con la lluvia de reformas que tendrá que emprender España -todo un reto para un sistema educativo que exige a los investigadores sociales mirar hacia dentro de la escuela-, ha surgido un interés por conocer qué piensan los profesores. El tema de los nuevos guños de identidades sociales de los profesores interesa, tal como se desprende del debate actual. Los resultados de este informe vienen a cubrir por ello una de las inexplicables lagunas de investigación en lo que a los estudios del profesorado se refiere; vacío que, sin duda, tiene un porqué en el poso cultural que absorben los investigadores sociales en ese camino sin asfaltar marcado por las arrugas del paso del tiempo que dan forma y sentido a la cultura propia de nuestro país.

Vamos a centrarnos en el estudio de las representaciones e identidades sociales y culturales del colectivo de profesoras en el nivel de primaria. Con los resultados obtenidos en este informe (nos interesa continuar la investigación en los próximos dos años, ampliando nuestro estudio al profesorado de secundaria) pretendemos facilitar la puesta en marcha de una reforma que exige conocer el contraste de identidades y representaciones sociales de las tres generaciones de profesoras y profesores que dibujan el montañoso paisaje de los últimos treinta años de educación en España.

Nos asomamos con este propósito a la ventana de los estudios de género y educación desde una perspectiva metodológica cualitativa y comparativa para tratar de entender la evolución de los modelos culturales desde 1970 a 2008 en las maestras de primaria (nivel que condensa casi un 80% de mujeres profesionales de la educación).

---

<sup>9</sup> San Román, S.: *Profesores agazapados*, columna publicada en el periódico *Escuela*, 4 de octubre de 2007, p. 4, y *El vacío de las humanidades*, 25 de septiembre de 2008, p. 6.

Esta investigación nos devuelve la imagen de un colorido paisaje de interrelación y dependencia entre las estructuras de los cambios en la construcción de la sociedad y los hábitos, identidades y representaciones sociales de las y los responsables de socializar y moldear al nuevo modelo de ciudadana y ciudadano desde el espacio público.

En efecto, los tiempos cambian, las identidades sociales no son las mismas, pero ¿cómo han ido asimilando los profesores la evolución de los modelos culturales en los últimos años?, ¿qué concepto de cultura escolar manejan? Este es, sin duda, un asunto clave para acertar con las reformas educativas. A estas alturas sabemos bien que a la escuela no se la cambia a golpe de legislación, es necesario sacar a la superficie los posos de una mentalidad arraigada en el trasfondo de una herencia histórica que sólo puede salir a la superficie con las herramientas que proporcionan las técnicas de análisis cualitativo.

Profesores de tres generaciones están presentes en las escuelas. Estas tres generaciones presentan identidades sociales fragmentadas que se relacionan con la trayectoria histórica de tres periodos: nacidas entre 1941-56, de 50 y más edad (Ley General de Educación de 1970); entre 1956-76 de 35 a 50 años (norma aprobada en 1990- Ley Orgánica General del Sistema Educativo); y, la generación más cercana, entre 1976-85, de 30 años y menos (Ley Orgánica de Educación de 1985). Todas espectadoras de excepción de episodios legislativos que han marcado importantes puntos de inflexión en la configuración de nuestros sistemas educativos.

Sonsoles San Román

Universidad Autónoma de Madrid

## 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Si preguntásemos a la población en general acerca de qué entiende por cultura nos ofrecería un conjunto de respuestas que de una forma más o menos estructurada vendría a decirnos que es el conjunto de conocimientos que posee la gente acerca de las letras, la ciencia, el arte, etc.

La Real Academia Española tiene varias acepciones de cultura dado el carácter polisémico del término: *“resultado o efecto de cultivar conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio las facultades intelectuales del hombre”*.

Existe cierto consenso en la sociedad en afirmar que la familia es aquella que aporta el llamado capital cultural a la formación de los hijos. Fuera del ámbito familiar el principal instrumento para la adquisición de esa cultura se sitúa en la preparación escolar que proporciona la escuela en los primeros años y la universidad en los últimos. Una vez que se abandona la etapa escolar, entendida en un sentido amplio, el individuo sigue afinando su formación adquiriendo conocimientos a través de los medios de comunicación, libros, revistas, cine, teatro, toda una serie de manifestaciones y relaciones sociales que contribuyen a aumentar su cultura.

En una segunda definición, con un perfil más antropológico, la Real Academia entiende cultura como: *“conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social”*.

Desde una perspectiva histórica del término cultura en las corrientes de pensamiento en Europa, se puede decir que ya en la Ilustración el progreso humano era un tema central. La civilización estaba comprometida en una lucha titánica por superar las resistencias de las tradiciones culturales, con sus supersticiones, sus prejuicios irracionales y sus temerosas lealtades a gobernantes cínicos. Tanto en Francia como en Alemania la cultura o la civilización se identificaban como valores primordiales. En Francia Mirabeau es el primero en utilizar la palabra civilización en el sentido de orden y político. Mientras en Alemania la Kultur (cultura) contra civilización, entendida como algo externo y utilitario ajeno a los valores nacionales, se entendía la sabiduría de la

cultura como algo subjetivo. En Gran Bretaña, también en el siglo XVIII, existía una visión en contra de la tecnología y el materialismo de la civilización moderna, invocando los valores culturales eternos, de la gran tradición europea del arte y de la filosofía. Taylor entendía la cultura como un todo que incluía creencias, costumbres, arte, moral, etc.

En el siglo XIX la cultura se entiende como un recurso explicativo que daba cuenta de las conductas aparentemente irracionales y permitía comprender el resultado de muchas reformas políticas. La cultura suponía una barrera para la modernización, pero al final la civilización acabaría con las tradiciones locales menos eficientes. En Francia Guizot, subraya la importancia de la civilización en el progreso y desarrollo. Se puede medir el progreso por lo que se refiere tanto a la sociedad como al intelecto. En Alemania la Escuela de Berlín entendía que las culturas actuaban de forma diferente a las fuerzas biológicas. *Kultur* como cultivo del espíritu, vinculada con la identidad nacional y el campo intelectual, artístico y religioso, abarcando lo individual y lo nacional.

Ya en el siglo XX se entiende la cultura como un objeto susceptible de ser estudiado científicamente y se considera a los antropólogos como especialistas cualificados en su estudio. En Francia la Escuela de los Annales describe civilización en contraposición al concepto de cultura de los alemanes, relacionada aún con la idea de progreso. Por el contrario Norbert Elias en Alemania traza un estudio comparativo entre la noción alemana de *Kultur* y la idea francesa de civilización. Entiende que la civilización para los franceses es un todo complejo y polifacético, que abarcaba los hechos políticos, económicos y religiosos, técnicos morales y sociales. Mientras, para los alemanes era algo externo y utilitario, ajeno en muchos aspectos a los valores nacionales. La civilización se movía hacia delante con el tiempo y trascendía las fronteras nacionales, mientras que la cultura estaba atada en el tiempo y en el espacio, siendo colindante con identidad nacional y personal. Weber, autor de referencia en los estudios cualitativos, considera que para entender el significado es preciso relacionarlo con una situación histórica, pues las creencias y valores, entiende, son tan reales como las fuerzas materiales. La cultura es vulnerable y la civilización está minando sus cimientos mediante las fuerzas de la paciencia, la racionalización, burocratización y el materialismo. En Gran Bretaña Coleridge y Newman ven en la religión la pieza clave que une el sentimiento de cultura, al ser la

cultura la encarnación de la religión de un pueblo. La religión tenía el propósito de conferir un significado aparente a la vida. También en Gran Bretaña Elliot traza un significado tradicional de cultura aunque más adelante agrega que la cultura del individuo depende de la cultura del grupo o clase y la cultura del grupo o clase depende de la cultura del conjunto de la sociedad. Tras la II Guerra Mundial, su postura cambió agregando que se debe aspirar a una cultura mundial común que no disminuya la particularidad de sus partes constituyentes, es decir, reconociendo y valorando la diversidad de las culturas.

Por último cabría destacar la incorporación de teóricos norteamericanos en la interpretación de cultura tradicionalmente proveniente de la vieja Europa. Talcott Parsons define cultura como el conjunto de conocimientos, creencias y valores de un individuo y de cada sociedad. La gente modela un mundo simbólico a partir de ideas recibidas y estas ideas afectan a las decisiones que toman en el mundo real. En su teoría de la acción en el sistema social, el mundo objetivo está compuesto por tres clases de objetos: sociales, físicos y culturales. Cada clase de objetos forma un sistema: sistema social, sistema de la biología y personalidad del individuo y sistema cultural. Los tres sistemas interactúan, por lo que el individuo era a la vez parte de los tres sistemas. Percibe la cultura como un paraguas terminológico para el reino de las ideas y de los valores. Su medio era la circulación de símbolos: los objetos culturales son elementos simbólicos de las tradiciones culturales, ideas o creencias, símbolos expresivos o patrones de valores. La cultura entraba en la acción pero también estaba constituida de una vida propia.

## 2.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Desde la perspectiva sociológica, manejaremos el término cultura como recreación y disponibilidad para adquirir valores, significaciones, prácticas, para comprender los primeros conceptos básicos de la historia; como la forma de crear y recrear conceptos, de dominar más la relación con el mundo, la relación del hombre consigo mismo. Nos decantamos así por la definición del concepto de cultura que maneja Norbert Elias: cultura como desarrollo y proceso civilizatorio, como cultura histórica y autorrealización.

“... para comprender los hábitos de los adultos en una sociedad hay que relacionarlo con la evolución de esa civilización... Las costumbres y los hábitos que acompañan a los modelos culturales no aparecen por generación espontánea, tienen un origen y una evolución marcada por conflictos y cambios sociales que ponen en relación la sociogénesis con la psicogénesis”<sup>10</sup>.

De la misma manera, nos interesa el concepto de cultura de Max Weber: cultura como dotación de significado y significación desde la perspectiva de los seres humanos, a un segmento finito entre la infinidad de eventos sin sentido existentes en el mundo, conjunto de creencias y valores tan reales como las fuerzas materiales.

De gran utilidad es la diferencia de Tönnies entre *Comunidad* y *Asociación* para comprender la forma en Max Weber y Norbert Elias, en el caso que nos ocupa en esta investigación, entienden la cultura, que es lo mismo que la educación. Según Tönnies, el Estado, en tanto que Asociación, surge de la idea de nación, Comunidad<sup>11</sup>. Sin Estado no hay progreso, pero éste, como señala Weber, requiere de otro tipo de asociaciones, muy particularmente la educación, la iglesia y la familia, que otorgan autoridad a las personas que las representan para hacer efectivo el control social de la conciencia individual y la producción y reproducción de la violencia simbólica<sup>12</sup>. Weber señala con precisión la acción social que ejercen estas asociaciones, que utilizan la violencia simbólica para controlar los elementos irracionales que se instalan en un sujeto hasta imponer en ellos un modelo de cultura, que, impuesta desde fuera, consecuencia de la acción de elementos externos e irracionales de coacción, llegan a determinar sus modelos de conducta: miedo, pecado... La escuela es, en este sentido, una asociación de dominación simbólica, una asociación hierocrática<sup>13</sup>. Así, la burocratización del

---

<sup>10</sup> Elias, N., *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogénicas y psicogénicas*, México, F.C.E., 1979, p. 49.

<sup>11</sup> Tönnies, F.: *Comunidad y Asociación*, Madrid, Alianza Editorial S.A., 1988 Mientras un banco, una fábrica, una escuela o una iglesia son asociaciones, el concepto de comunidad se refiere a relaciones comunitarias entre los miembros que interactúan en una asociación, como es el caso de la familia (con lazos de comunidad, carga emotiva que se mantienen desde el nacimiento), la escuela... De esa relación comunitaria surge la moralidad, los prejuicios y estigmas sociales, el miedo...

<sup>12</sup> Weber, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Editorial Península, 1985.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 151. Véase la definición de asociación hierocrática.

sistema educativo establece, a través de estatutos y leyes, normas que van delimitando la zona de actividad de los agentes sociales hasta someter sus intereses en los rígidos límites de la organización disciplinaria.

*“Conceptos como estado, asociación o feudalismo deben reducirse a acciones comprensibles a las que ejecutan hombres individuales”<sup>14</sup>*

Nos alejamos así de la perspectiva funcionalista, que plantea estas interconexiones en términos de una dicotomía que armoniza sujeto y sociedad y reconstruye la génesis y evolución de una sociedad tratando de encontrar elementos comunes: valores morales necesarios para garantizar la cohesión y el orden social. Esa fue la vía que siguió el padre de la sociología de la educación, Emilio Durkheim quien señala la necesidad de encontrar en las fases de desarrollo del proceso de civilización un elemento común, eje y causa del cambio social, medio para llenar los vacíos morales que socavan cambios y producen virajes en los necesarios cortes marcados por el conflicto social: la moral se eleva a la categoría de hecho social en su obra.

Desde una perspectiva cualitativa, nos acercamos a la investigación de Norbert Elias para indagar en la evolución social y tratar de entender el:

*“... endiablado problema de la conexión entre las estructuras psicológicas individuales, este es, de las llamadas estructuras de la personalidad, y las composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes, esto es, las estructuras sociales”<sup>15</sup>.*

Evidentemente, no vamos a recorrer el camino de nuestro sistema educativo desde la construcción del Estado en 1834, cuestión que ya ha sido abordada en otras investigaciones<sup>16</sup>, pero si nos interesa cubrir esa laguna de investigación en los estudios de profesorado desde 1970 a 2008.

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 143.

<sup>15</sup> Elias, Norbert. *El proceso de civilización*, *opus cit*, p. 12

<sup>16</sup> San Román, S.; *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización en España*, Barcelona, Editorial Ariel, 2009 (3ª edic.) y San Román, (ed.), *La maestra en el proceso de cambio social hacia la transición democrática*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 2002.

## 2.2. SEMI-PROFESIONES: CARACTERÍSTICAS DE PROPIAS DE LA FEMINIZACIÓN

En la justificación teórica de esta investigación, tratándose, como es el caso, de un estudio que pretende detectar características propias de los trabajos feminizados, las referencias a las obras de Lortie, Etzioni y los Simpson resulta obligada. Ocupaciones como magisterio, asistente social, enfermería, etc., se entienden como *semi-profesiones*. Tal denominación coincide en parte con lo que Weber denomina posiciones “heterónomas” o subordinadas, en las cuales se produce una falta de autonomía. Etzioni concibe como tipo-ideal de semi-profesional al grupo del profesorado de enseñanza primaria, caracterizado por la *burocratización* y la *feminización*, principios incompatibles con los valores culturales de las profesiones, y procede a definir algunos de los rasgos que caracterizan a una *semi-profesión*. Lortie, que investigó las razones principales por las que la maestra de escuela elemental, más que la de secundaria, optaba por los estudios de magisterio, explica los motivos que conducen a las mujeres a elegir carreras compatibles con su rol de esposa y madre<sup>17</sup>.

## 2.3. CULTURA Y CIVILIZACIÓN

*“A veces la costumbre en la contención de las emociones llega tan lejos, que el individuo ya no tiene posibilidad de manifestar sin temer sus efectos reprimidos, de satisfacer directamente sus instintos sofocados. En estos casos se anestesia los impulsos concretos por medio de una estructura específica de la red de relaciones en las que crece el individuo desde niño. Bajo la presión de los peligros (...) aquellos impulsos concretos se acorazan de tal modo con miedos de carácter automático que... pasan toda la vida sordos y mudos (...) Los conflictos humanos de la infancia, anclados en el aparato psíquico, interfieren en las relaciones interhumanas posteriores”<sup>18</sup>*

Se plantea la diferencia entre civilización y cultura. Entiende civilización como resultado de un proceso, algo en movimiento que avanza hacia adelante, lo común entre los sujetos, la autoconciencia de los pueblos. En el proceso de civilización, las

---

<sup>17</sup> Lortie, D., *Schoolteacher: a Sociological Study*, Chicago, The University of Chicago Press, 1975. Etzioni, A., *The Semi-Professions and Their Organization: Teacher, Nurses, Social Workers*, Nueva York, Free Press, 1969. Simpson R. y Simpson I., “Women and Bureaucracy in the Semiprofessions” en Etzioni, A. (ed.), *The Semi-Professions and Their Organization: Teacher, Nurses, Social Workers*, Nueva York, Free Press, 1969.

<sup>18</sup> Elias, N., *El proceso de civilización, opus cit.*, pp. 460-461

interrelaciones entre los sujetos producen nuevas situaciones que van creando mayor control; algo que no se programa y surge de la mezcla de intereses entre grupos de sujetos que al interrelacionarse se van transmitiendo; valores culturales y hábitos que terminan por incorporarse al tejido de la estructura social en ese proceso de evolución y cambio social que camina en dirección hacia un progreso marcado por discontinuidades, tensiones y fuerzas en movimiento. El término cultura hace referencia a los productos del hombre, obras de arte, libros..., medios con los que se expresa la cultura de un pueblo.

Las clases sociales más favorecidas en capital económico y cultural detentan un modelo de conducta, valores e intereses propios, pero el proceso de civilización sigue hacia adelante y los modelos culturales de la clase obrera se van introduciendo en el entramado social. Así, en el curso del proceso de civilización, el desarrollo de los ideales nacionales de la clase obrera y aquella que domina el poder se van cruzando, dando lugar a una nueva etapa. Los sistemas educativos se modifican entonces para responder a estas necesidades (esto fue lo que sucedió en España en la década de los 80).

Explica con todo detalle el concepto de cultura y civilización en Alemania y Francia. Al ser España un país latino, este ejemplo es importante para asentar el sentido de nuestro modelo cultural. La cultura francesa es de la palabra y el diálogo, la alemana de la escritura, cuestión que le permite entender los rasgos culturales de los sujetos en ambos países. El carácter y modelo cultural de los alemanes se ha gestado en la dispersión de unos intelectuales formados en los libros que fueron creando culturas sólidas que contrastaban con la cultura de la superficialidad en los buenos modales de las clases aristocráticas. El poder y la política eran campos vedados para los emergentes intelectuales de clase obrera, que centraron su interés en la ciencia y en el arte. Estos intelectuales, dispersos geográficamente, sin un centro de encuentro, se comunicaban por escrito, desarrollando una cultura de comunicación en la distancia marcando sus rasgos culturales: más fríos, más distantes, más reflexivos, con lazos de solidaridad menos fuertes, menor implicación social y poder de organización<sup>19</sup>. En la distancia les une un nexo: el ataque al modelo cultural de una aristocrática que oculta el sentimiento.

---

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 12 y 82.

Los valores culturales de esta clase se fueron incorporando a la conciencia del pueblo alemán, y terminaron por imponerlos a la estructura social de su país al acceder al poder. Así, los valores de la integridad y la franqueza fueron dejando atrás los de la hipocresía y la cortesía. No es ese el caso de Francia, cultura latina más cercana a la española, y cuyos coletazos culturales llegaron de manera muy directa con los efectos de Mayo del 68. En ese país la diferencia de clases no era tan fuerte como en Alemania. Los intelectuales tenían un centro cultural: París, ciudad en que se reunieron y desarrollaron una cultura de la conversación, la proximidad, la palabra oral, la fluidez, el grupo, la organización. Desde el punto de vista de la educación, París fue, en efecto, el lugar de encuentro de maestras y maestros y escuelas, capital cultural por excelencia.

*“Los maestros que enseñaban codo a codo en la isla de la ciudad (...) ejercían una profesión de la que vivían (...); necesitaban luchar para asegurar su derecho a la existencia. Debían (...) organizarse (...) en corporación”<sup>20</sup>*

Utiliza un ejemplo para ilustrar el cruce de intereses y valores culturales que giran los rumbos en el curso del proceso de civilización. Imagina un camino escabroso: con viento, lluvia, peligros de asalto, vías de acceso y tránsito escaso, en el cual las personas buscan árboles y colinas para ocultarse si son asaltadas. Otro, con vías de comunicación de la sociedad: calles principales de tránsito fluido, automóviles circulando a gran velocidad, peatones y ciclistas que se mezclan en la multitud de coches, guardias para evitar que se inflijan las normas. Se trata de un contexto social que modela el aparato psíquico de manera distinta, sin peligro de ser asaltado; regulación externa orientada a conseguir que cada sujeto vaya adecuando de modo más exacto su forma de comportarse según este entramado social. El peligro que supone este camino le obliga a autovigilarse constantemente. El comportamiento de cada individuo debe autorregularse para no poner en peligro de muerte a otros<sup>21</sup>. Por ello, el tipo de normas en cada uno de los contextos, determina un modelo de valores que regulan sus conductas.

Así como la civilización al cambiar la estructura social moldea los comportamientos y hábitos de los sujetos, un modelo de cultura, o lo que viene a ser lo mismo, de educación, aparece en estas líneas cruzadas y conflictivas que marcan el camino hacia la

---

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 118.

<sup>21</sup> *Ibidem.*, p. 452.

civilización, la cohesión, la mayor dependencia en ese cambio social que tiene lugar en España con el asentamiento de los valores de la igualdad y la integración.

*“Las emociones, valores de los individuos van cambiando al interiorizar modelos históricos y no es posible comprender sus representaciones, su ideología, sus identidades sociales sin implicarlas en su recorrido histórico. Para comprender los hábitos de los adultos en una sociedad hay que relacionarlo con la evolución de esa civilización”<sup>22</sup>.*

En el caso de España, y situando la temática de esta investigación, el proceso de civilización en la segunda mitad del siglo XX se encontró, a partir de la década de los 80, con el enriquecimiento que supuso la apertura de un modelo social y educativo que incorporaba a los sistemas educativos los valores de la clase obrera que accede al poder. Todo un reto, resultado del asentamiento de la democracia en nuestro país, al que deberá responder un nuevo modelo de sistema educativo que culminó con la aprobación de la L.O.G.S.E. en 1990; recibida, como hemos podido comprobar en esta investigación, con enorme entusiasmo por el profesorado; más tarde llegarían las rebajas de la realidad.

Después de la promulgación de la Ley general de educación de 1970, las normas recogidas en las sucesivas leyes de educación no solo regulan el modelo de cultura a transmitir por los profesores, reflejan además avances en ese camino hacia la civilización que ha caracterizado a la sociedad española en la segunda mitad del siglo XX. En ese trayecto la L.O.G.S.E. de los 90 acentuó la burocratización de nuestro sistema educativo, constriñendo la actividad de un profesorado que no debía salirse de las normas reguladas por el legislador. De esta manera, en los últimos 38 años de vida de nuestro sistema educativo, el modelo de cultural que ha llegado a las aulas, reflejo de las exigencias de cambios sociales, muchos de ellos inesperados, ha llenado de nuevos valores la educación con el fin de adaptar a las generaciones al nuevo modelo sociales, asentar valores apropiados al contexto y asegurar así el orden social. La L.O.G.S.E. de los 90, ley de referencia para el profesorado, representa, en este sentido, un importante cambio en el concepto de cultura al priorizar los valores y la metodología para lograr integrar e igualar las oportunidades entre las clases sociales. Todo un antes y un después que divide, como veremos, a las maestras; muchas de las cuales entienden que la sociedad de la información ha dejado atrás a la sociedad del conocimiento.

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 49

En efecto, la civilización ha seguido su curso y ese ciclón inesperado de cambios sociales ha llenado las escuelas con nubes de polvo que exigen abrir las ventanas para airear la atmósfera con nuevas normas; es necesario resolver estos nuevos problemas para poder afrontar la encrucijada en que se encuentran sociedad y escuela en el momento actual ante las exigencias internacionales que llegan a España.

Con el paso del tiempo, asentados en nuestro modelo social, los principios de esa clase obrera que accede al poder en los 80, las esperanzas depositadas en la L.O.G.S.E. se han convertido para muchas y muchos en el final de una ilusión. Vamos por ello a escuchar las voces de las maestras en el nivel de primaria, a conocer sus problemas y las posibles soluciones que ofrecen, sus identidades y representaciones sociales, a sentir el latido de las escuelas. El sentido del discurso en los tres espacios que vamos a abordar irá mostrando tanto las representaciones e identidades sociales de cada una de las generaciones de maestras, como los contrastes generacionales.

Centrados por ello en el estudio del profesorado de primaria, que abordaremos desde la perspectiva del género, nos interesa, por un lado, indagar en las interrelaciones entre los cambios en la construcción de la sociedad y los cambios en la constitución del comportamiento y de los hábitos psíquicos en las tres generaciones que vamos a investigar, por otro, conocer la estructura del comportamiento que lleva a los sujetos a adquirir los hábitos con los que las personas moldean sus conductas en un tronco común de patrones culturales<sup>23</sup>.

Vamos a rastrear en la génesis de la construcción histórica, a recorrer las fases de construcción de ese proceso de civilización que lleva a los individuos a modificar los comportamientos y hábitos psíquicos al entrar en interrelación con las transformaciones y cambios sociales del proceso de evolución y desarrollo social.

Sonsoles San Román  
Universidad Autónoma

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 51

## I. OBJETIVOS, METODOLOGÍA E HIPÓTESIS

## 1.1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es definir y configurar los valores, identidades, problemas sociales, actitudes y motivaciones de las maestras del nivel de primaria en una situación de fragmentación cultural y transición histórica, social política y educativa.

Los objetivos específicos son:

- a) Trazar los periodos históricos para comprender el proceso de cambio social vivido en España después de la transición a la democracia.
- b) Analizar la legislación educativa que contextualiza la vida profesional de las docentes en el periodo de estudio.
- c) Conocer su actitud frente a la legislación, muy en particular ante la L.O.G.S.E.
- d) Analizar la organización educativa de los centros en los que se desarrolle el trabajo de campo.
- e) Buscar los elementos representativos de la estructura social de referencia en centros públicos, privados y concertados.
- f) Determinar la percepción de los condicionamientos sociales de su propia identidad profesional y de su definición de la situación, así como las claves de su formación ideológica.
- g) Señalar las representaciones sociales de las maestras con respecto a la cultura educativa global de la sociedad.
- h) Buscar el tipo de elementos que representan a la estructura social de los centros y los valores que predominan.

- i) Entender sus concepciones acerca del proceso educativo.
- j) Definir lo que entienden por escuela pública.
- k) Comprender el modelo cultural que desean transmitir a sus alumnos.
- l) Indicar los valores que transmiten a través del aula.
- m) Señalar los posibles efectos de la feminización en la etapa de primaria para la formación de identidades de género en el alumnado.
- n) Definir sus actitudes y problemas frente a la complejidad del contexto social y educativo.

Partimos de la hipótesis de que la noción de la educación como vocación y contribución al desarrollo social, que mantenían las maestras de la generación del 68, se ha diluido ante el aluvión de problemas a los que se enfrentan desde el aula. Entendemos por ello que es importante conocer las diferentes formas de identidad profesional así como sus representaciones sociales acerca de la cultura y la educación.

La idea central es reflejar las alternativas de presente de las maestras para detectar los problemas que viven desde el propio aula ante los acontecimientos y cambios sociales acaecidos durante el proceso que ha tenido lugar tras la consolidación democrática (1980-2008), momento en el cual se ha producido un cambio importante en el concepto de educación pública. Nuestro objetivo es por tanto definir la función social de estas maestras, señalar su nueva identidad profesional y contextualizar desde una perspectiva histórica los periodos abordados.

## 1.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO

Predecimos una tendencia básica a la segmentación de actitudes frente a los problemas sociales, y muy en especial en relación con la L.O.G.S.E., que van a marcar el desacuerdo, dividiendo a las maestras posiciones disciplinarias (¿Qué hacer para que obedezcan?) y motivacionales (¿Cómo motivarles?). Es posible que las actitudes frente a esta ley produzcan una triple fragmentación: frivolidad (“... *pues que no estudien*”), libertad (“... *estudiar es importante para el desarrollo de la libertad*”) y represión (“...*necesitan más disciplina*”).

En este contexto socio político general, se trataría de definir los tipos básicos de maestras en relación con su rol institucional. Este estudio tendría un carácter proyectivo que permitiría comprender los modelos de evolución en las actitudes de los tipos de maestras y los contextos de respuesta frente a posteriores medidas legislativas para proceder a la modificación del sistema: positivas, negativas, represivas, etc.

Como hipótesis subsidiarias entendemos:

1. Que la edad será el factor más importante a la hora de situar a las maestras en actitudes tradicionales o progresistas, desde las mayores a las más jóvenes.
2. La carrera profesional, muy en concreto el tipo de hábitat del ejercicio profesional, actuarán reforzando el posicionamiento antes referido.
3. Las costumbres, hábitos y valores culturales tienen un origen en conflictos y cambios sociales que ponen en relación la sociogénesis con la psicogénesis.

### 1.3. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

Las principales variables a considerar en el estudio serán: cambio social, estructura social, organización educativa, identidad profesional, profesorado, feminización, estatus social, ideología, proceso de construcción social, actitudes y valores

#### 1.4. METODOLOGÍA DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para la realización de la investigación se han utilizado técnicas distributivas para el diseño de los cuadros estadísticos de las variables más significativas que permiten contextualizar la población objeto, y proporcionan una información imprescindible para la configuración de otras técnicas sociológicas. Además, la utilización de la técnica de análisis de datos secundarios ha contribuido a construir un marco referencial para el estudio realizado y orientado la selección en los subgrupos que han conformado las técnicas de investigación estructural.

El estudio y resumen de algunas investigaciones y estudios sociológicos realizados sobre la influencia que ha ejercido en las maestras y maestros las últimas reformas educativas, y la percepción del colectivo de maestras y maestros sobre la problemática actual que se cierne sobre la escuela como consecuencia de las importantes transformaciones socioculturales que se están produciendo en la sociedad, y la sospecha de que actualmente el sistema educativo no está dando respuestas adecuadas a las demandas sociales, colocan al colectivo de maestras y maestros en el punto de mira social, y trasladan al interior de la organización educativa una tensión en la actividad profesional, que se recoge en el material de investigación utilizado, y demanda un proceso de reflexión sobre un conjunto de problemas en cuyo centro está la reproducción social, que las familias encomiendan al sistema educativo, y que atraviesa temas tan importantes como la cultura escolar, la formación del profesorado, las identidades profesionales, la escuela pública, los valores cívicos, etc.. Este material preliminar constituye un interesante punto de partida para contextualizar el estudio cualitativo, y en particular las entrevistas en profundidad.

## 1.5. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS SOCIOLÓGICO

*“... la inevitable polisemia de las palabras provoca que éstas sean entendidas de modo distinto en medios sociales diferentes (...), se trata de problemas (...) que plantean ya la cuestión de la subjetividad del lenguaje en el propio proceso metodológico de la encuesta estadística, e indican la conveniencia de una apertura cualitativa complementaria, mediante un análisis del discurso en entrevistas individuales abiertas y/o discusiones de grupo, que facilite la comprensión previa de las desviaciones ideológicas y de la potencial polisemia de significados y malentendidos semánticos de una cierta batería de preguntas, (...) el análisis del discurso de entrevistas individuales abiertas y/o discusiones de grupo puede desentrañar con mayor profundidad (...) el proceso significativo estructurante de la visión subjetiva de un comportamiento objetivo (...) contribuyendo al propio diseño lógico más pertinente de la batería de preguntas del cuestionario”<sup>24</sup>.*

En esta investigación se han utilizado técnicas de análisis cualitativo, llamadas por Jesús Ibáñez también técnicas estructurales, para interpretar los discursos atrapados en los textos. Así, éstos han sido leídos y releídos, categorizados, estructurados e interpretados con la intención de captar la ideología de cada dasicora generacional de maestras en relación con la génesis y reproducción de los procesos sociales investigados. Dasicora sería el núcleo de identificación más significativo, arquetípico o propio, de cada espacio histórico-generacional. Los discursos de las maestras han sido analizados para tratar de acceder al preconsciente ideológico e identitario y desvelar las claves de su formación ideológica en el marco de los procesos y conflictos de una situación histórica.

El término ideología, conflictivo ya en su propia definición, fue utilizado por vez primera en un grupo de filósofos franceses que participaron en la Revolución de 1789. Desde entonces ha sido sometido a los ajustes y desajustes impuestos por el paso del tiempo y los cambios en los paradigmas filosóficos y sociológicos, habiendo sido su definición objeto de múltiples enfrentamientos terminológicos. Estos desacuerdos obligan a precisar qué entendemos por ideología. Desmarcándonos del paradigma estructuralista, entendemos la ideología no como un mecanismo de

---

<sup>24</sup> Ortí, A.: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo, en García Ferrando (et. al. Compilador), Madrid, Alianza Universidad textos, Año, p. 175.

integración y regulación social, ni tampoco como una forma de conocimiento impuesta por los aparatos ideológicos del Estado a las clases dominadas. Acercándonos más a un constructivismo social, entendemos por ideología la conciencia práctica que lleva a diferentes colectivos o grupos sociales a hacer presentes los intereses y conflictos que expresan y difunden en sus discursos<sup>25</sup>.

Cuando las ideologías se realizan en los discursos, y la palabra aparece en posición de frase con un significado<sup>26</sup>, es posible relacionar las representaciones ideológicas del grupo con los condicionantes concretos de una situación. El sociólogo o socióloga debe tener en cuenta en el análisis ideológico del discurso el proceso de producción social de significados, valoraciones y sentidos, que será interpretado en correspondencia con los conflictos reales de la situación histórica que lo engendra.

Desde esta perspectiva, la identidad de los actores del discurso se observa como un proceso emergente. Una autoconciencia en la que el individuo o colectivo se toma como el centro determinante y determinado de su mundo construido. La identidad, como autoconciencia personal, profesional o colectiva, emerge de los intercambios significativos que la persona realiza con su medio<sup>27</sup>. Los efectos de sus acciones individuales o colectivas en el mundo actúan como un espejo que devuelve al agente su rastro, su imagen como entidad efectiva. Los mejores espejos de nuestro “*ser en el mundo*” son nuestros semejantes representando los planos emotivos, motivacionales e instrumentales de nuestra vida. Más aún los “*otros orientacionales*”<sup>28</sup>, personas especiales que mantienen una relación biográfica con el protagonista, devolviéndole sus acciones interpretadas, proporcionándole categorías del yo, e incluso claves motivacionales para un proyecto de vida, como las primeras maestras de la niña que se vería abocada al magisterio. Los hechos sociales serían relevantes, e incluso existirían subjetivamente, en la medida en que juegan un papel en la definición de una identidad personal o colectiva. Por eso los procesos de identidad, junto con las

---

<sup>25</sup> Alonso, L. E.: *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos, 1984.

<sup>26</sup> Ortí, A.: “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta o semidirectiva y la discusión en grupo”, en *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, comp. De Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvila, Madrid, Alianza Editorial, 1986.

<sup>27</sup> Mead, G. H.: “The Social Self”, *Journal of Philosophy*, 10, 1913, pp. 364-380.

<sup>28</sup> Kuhn, M.: “Major Trends in Symbolic Interactionism” *Sociological Quarterly*, 5, 1964, pp. 61-84.

ideologías, tienen un papel estructurador de la realidad que las convierte en los ejes en torno a los cuales se organiza el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión de este trabajo.

Las técnicas cualitativas utilizadas en esta investigación han sido el grupo de discusión (GD) y las entrevistas abiertas o semidirectivas (EA). Esta última técnica se ha utilizado como sustituto y complemento. Como sustituto, porque ha sido imposible -a pesar de que el grupo de discusión es indiscutiblemente la técnica de investigación más adecuada para cualquier estudio sociológico -, convocar a la generación de las maestras de la República, de edad avanzada, para debatir en grupo y, por ello, en esta generación de maestras el discurso analizado se ha recogido a través de la entrevista abierta. Y como complemento, porque la entrevista abierta ha sido de gran utilidad para profundizar en las motivaciones personales de las maestras que han participado en el grupo y obtener mayor información del modelo elegido (en ocasiones se ha realizado la entrevista a maestras que no habían participado en el grupo por problemas personales).

Para definir y configurar las imágenes, actitudes y motivaciones de la maestra en situación de transición entre el polo de la identidad tradicional, o pre-democrática, y el polo de la identidad progresista o democrática en esta investigación se ha empleado el grupo de discusión. Esta técnica cualitativa permite captar las posiciones ideológicas dominantes en las generaciones de maestras investigadas. Nuestro análisis da cuenta de las imágenes, tipologías y formas de autoconciencia profesional de las propias maestras en el actual proceso de democratización, y pretende determinar tanto su percepción de los condicionamientos sociales como las claves de su formación ideológica.

El grupo de discusión (GD) sirve para captar y analizar los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas de un fenómeno social. Es una herramienta cualitativa de gran utilidad. Un grupo pequeño (entre 5 y 8 personas) comentan y debaten asunto inducidos por el moderador o la moderadora de la reunión. El debate, que suele durar entre noventa minutos y dos horas, atraviesa varias fases o momentos: momento autocrítico, momento *laissez-faire*, momento estructurante y momento democrático (Alfonso Ortí).

El grupo de discusión es un instrumento muy valioso para captar, contextualizar e interpretar en términos culturales, las actitudes, imágenes y motivaciones básicas del grupo, que van apareciendo cargadas de valor simbólico en la marcha del propio discurso. La forma de hablar del grupo reproduce los códigos sociales que dan identidad al sector al que pertenece, lo que permite captar las visiones de cada grupo y sus posiciones ideológicas, pues recorre una vivencia colectiva que se va centrando en temas. El discurso que se produce en tal situación expresa los elementos básicos que constituyen la identidad del colectivo el respecto a las motivaciones y actitudes básicas; modo en que los grupos sociales construyen su subjetividad frente a otros. El sentido del discurso en tal situación permite reconstruir los intereses de los actores en su contexto social e histórico. Por ello, aunque se trata de una situación micro, desvela las prácticas culturales y los elementos compartidos por el colectivo en una situación macro. Su discurso personal está moldeado socialmente y es muy similar al que pronuncian otras maestras (las entrevistas abiertas han dado buena muestra de este hecho). El grupo de discusión permite identificar el soporte ideológico de los grupos y las líneas de fuerza que pueden llegar a construir nuevas formas de acción.

Aunque el grupo de discusión está producido de manera artificial, pues se encuentra diseñado en función de los objetivos de la investigación, el discurso expresa sentidos compartidos que configuran la identidad social del colectivo. El grupo de discusión permite captar las visiones particulares de cada grupo, y de cada posición ideológica, así como las motivaciones y actitudes básicas que producen conductas concretas. La interpretación de estos discursos pone en juego y compromete la subjetividad de los entrevistados y del entrevistador o entrevistadora.

La entrevista individual, orientada de manera inducida, pretende captar las características específicas de los discursos de personalidades arquetípicas, y los contextos de motivación de su producción. Esta técnica tiene como ventaja frente al grupo la posibilidad de conseguir una mayor interacción que permite profundizar más en las motivaciones personales frente a un problema social y resulta interesante para conocer la forma en que el individuo se refiere al grupo de referencia y el tipo de evaluaciones que formula acerca de sí mismo y de los otros. En esta situación de confesión, las palabras que se intercambian, en apariencia espontánea, pretenden poner en marcha estrategias de discurso utilizadas por el entrevistador o la

entrevistadora, que debe actuar con naturalidad, para resolver esos primeros momentos de angustia, y dirigir el tema del discurso dentro de un marco de libertad y confianza mutua.

La entrevista comienza con una conversación deliberada que pretende activar y situar la información a obtener. El diálogo que se establece exige una gran concentración y es necesario cuidar no sólo la palabra, sino también los gestos, miradas, etc.

## 2. Diseño de los grupos realizados

El material empírico utilizado en la elaboración de este Informe procede de cinco grupos de discusión y diez entrevistas abiertas que se corresponden con los tres espacios histórico-generacionales que hemos investigado. El diseño se ha realizado combinando:

1. En el criterio por edad o generacional hemos organizado a los asistentes de acuerdo a los tres modelos educativos que se han producido desde 1970. De este modo distinguíamos tres grupos de edad según fuera la ley en vigor en el momento de incorporarse a la práctica de la docencia. Para diseñar la muestra, y siguiendo los criterios numéricos de la plantilla de profesores por género, elegimos a profesoras nacidas en el 76-85 (L.O.E.), de 30 años y menos; entre 56-76 (L.O.G.S.E.), de 35 a 50 años; y entre 41-56 (L.G.E.), de 50 y más edad. Ponemos esta variable en relación con tres episodios legislativos que han marcado importantes puntos de inflexión en la configuración tanto de la cuestión escolar como de sus implicaciones sociales: la Ley General de Educación (L.G.E.), 1970, la norma aprobada en 1990- Ley Orgánica General del Sistema Educativo- (L.O.G.S.E.) y, más recientemente, la Ley Orgánica de Educación de 1985 (L.O.E.).
2. Tipos de escuela. Distinguiendo entre públicas, privadas y concertadas.
3. Criterio de ubicación geográfica de los centros. Las zonas seleccionadas fueron la zona centro (o capital), el noroeste y el sureste de la Comunidad de Madrid. Con este criterio, además del tipo de centro, podíamos estratificar socialmente al alumnado, del cual los asistentes volcaban todo su discurso.

El diseño del trabajo ha estado centrado en los siguientes grupos de discusión y entrevistas abiertas:

En total se han realizado cinco grupos de discusión, priorizando la presencia de asistentes L.O.G.S.E. (dada la importancia de la ley como una inflexión en la evolución del modelo educativo) frente a los asistentes L.G.E. Y L.O.E.. Estos criterios, han posibilitado la realización de todo un conjunto de grupos que han cubierto, en lo fundamental, los posibles discursos y situaciones concretas sobre el tema de la participación de las maestras en el actual proceso educativo.

- Grupo 1: Compuesto por maestras de generaciones L.G.E., L.O.G.S.E. Y L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.
- Grupo 2: Compuesto por maestras de generación L.G.E. y L.O.G.S.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.
- Grupo 3: Compuesto por maestras de generación L.O.G.S.E. Y L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.
- Grupo 4: Compuesto por maestras y maestros de generaciones L.G.E., L.O.G.S.E. Y L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.
- Grupo 5: Compuesto por maestras y maestros de la generación L.O.E. procedentes de centros públicos, privados y concertados.

Sonsoles San Román

Universidad Autónoma de Madrid

## **II. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LAS MAESTRAS Y MAESTROS DE PRIMARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

**Alfonso Valero**

**Universidad Complutense de Madrid**

## 2.1. DATOS ESTADÍSTICOS.

### 2.1.1.- Datos estadísticos sobre el profesorado.

La investigación tiene como objeto de conocimiento al colectivo de maestras de la Comunidad de Madrid, parece pues necesario examinar el contexto, la foto fija de este colectivo que nos ofrecen las fuentes estadísticas. En el cuadro nº 1 aparecen los datos proporcionados por la Comunidad de Madrid, del colectivo de maestras y maestros estratificado por la variable sexo, y por su pertenencia a la variable publico/privado.

<b>Profesores. Educación Infantil y Primaria. Profesores. Comunidad de Madrid</b>												
<b>Profesores (1)</b>	1990-91	% v	% >	1995-96	% v	% >	2000-01	% v	% >	2005-06	% v	% >
<b>TOTAL</b>	<b>28.911</b>		<b>100</b>	<b>32.568</b>		<b>112.7</b>	<b>28.784</b>		<b>99.6</b>	<b>40.138</b>		<b>138.8</b>
Varones	7.802	27.0	100	8.192	25.2	105	5.232	18.2	67	6.662	16.6	85.4
Mujeres	21.109	73.0	100	24.376	74.8	115.5	23.552	81.8	111.6	33.476	83.4	158.6
<b>Por titularidad del centro</b>												
Enseñanza pública	16.135	55.8	100	19.788	60.8	122.6	18.680	64.9	115.8	23.930	59.6	148.3
Enseñanza privada	12.776	44.2	100	12.780	39.2	100	10.104	35.1	79.1	16.208	40.4	126.9

Cuadro nº 1. Fuente: Servicio de Estadística e Informes Económicos. Consejería de Educación. Y elaboración propia.

Esta primera tabla nos permite hacer un seguimiento de los datos de las maestras y maestros de la Comunidad de Madrid, y analizarlos de manera diacrónica, en su movimiento temporal, y también, de manera sincrónica enfocando el análisis en el aquí y ahora. El estudio diacrónico nos explica cómo ha ido variando este colectivo a lo largo de tres quinquenios según los datos recogidos en los cuatro cursos escolares que hemos seleccionado para visualizar el saldo del movimiento de entradas y salidas en la profesión<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Estudios recientes sobre la inserción laboral de los maestros como el realizado por Julio Carabaña (2002) acerca del tiempo y calidad del empleo que encuentran los titulados de

En relación al número total de maestros, la estadística de docentes en la Comunidad de Madrid, en educación infantil y Primaria, nos muestra cómo a partir del curso 90/91, se incrementa el número de maestros, progresión que se mantiene a lo largo de la década de los noventa para la enseñanza primaria; así en el curso 95/96 hay ya un incremento acumulado de casi el 13%. Sin embargo, a partir del año 2000 se frena esta tendencia, experimentando un importante retroceso en el curso académico 2000/01, fiel reflejo de la crisis de crecimiento demográfico que vive España a finales del siglo XX, situándose el número de maestros al mismo nivel que el curso 90/91. Este reajuste dura poco tiempo, porque a lo largo de este primer quinquenio del siglo XXI, la tendencia que se registra en las estadísticas para el curso 05/06, es de un crecimiento significativo en el número de maestros, hasta alcanzar una tasa de crecimiento del 138,8% con respecto al año 90/91.

Una primera conclusión que se desprende de estos datos refleja que el colectivo de maestras y maestros ha experimentado a lo largo del período considerado, en términos de saldo, un crecimiento significativo, superando el retroceso que se produjo a finales de los años noventa. Este crecimiento vendría explicado por un repunte previo de la tasa de nacimientos, con efectos a corto plazo en la escolarización obligatoria, al que se ha sumado de forma notable la incorporación y escolarización de los hijos de las familias inmigrantes, contribuyendo a la transformación que ha experimentado el panorama educativo en estos últimos años, que se ha visto desbordado por nuevas demandas de necesidades educativas, y de atención a la diversidad, que reclaman políticas educativas de inclusión e integración dirigidas principalmente a alumnos de procedencia étnica y cultural muy diversa.

En segundo lugar, y en relación al comportamiento de la variable sexo, podemos observar como a lo largo de estos quince años se produce un aumento del peso de la mujer en el conjunto del colectivo, lo que puede interpretarse como efecto de un fenómeno de la feminización de este colectivo, y que constituye uno de los objetivos

---

Magisterio, mostrarían que ha ido empeorando con el tiempo. A partir de los años 70 el empleo en la enseñanza decae de un 80% de décadas anteriores, a un 50% a finales de los 80, hasta llegar al 35% en la década de los 90. Y entre las causas de este proceso de desvalorización del magisterio descarta que la causa sea su feminización, ya que entiende que la relación directa con esta caída en la ocupación se debe a una disminución de la demanda inducida por el descenso de la natalidad experimentado a partir de los finales de los 70 y principios de los 80.

que persigue la investigación. Las maestras, han pasado, en los años 90, de constituir el 73% del total del colectivo al 83,4% en el curso académico 2005-06, evolución que sería interesante hacer un seguimiento en los próximos años para contrastar estos datos estadísticos, y comprobar si ha tocado techo, o por el contrario siguen creciendo estos porcentajes, aunque ralentice su ritmo. Datos a los que es preciso dotar de una significación sobre el previsible eje de la feminización de este colectivo.

En tercer lugar, el comportamiento de la variable titularidad del centro, y en relación al profesorado, observamos que en la Comunidad de Madrid se han producido ligeras variaciones en cuanto al colectivo docente en el período considerado si desagregamos los datos por la variable titularidad. Según reflejan las estadísticas a lo largo de estos quince años, se produce un incremento de los docentes que pertenecen a la escuela pública y un ligero retroceso en el número de docentes empleados en la enseñanza privada, dato asimétrico, ya que no se corresponde con el crecimiento de alumnos que ha experimentado a lo largo del período considerado comparando la evolución de la escuela pública y de la escuela privada.

En la escuela privada trabajan en el curso académico 90/91 el 44,2% de los docentes de Educación primaria, y asistían el 45,4% del alumnado. En el curso académico 2005-06, pasan a representar el 40,4% del profesorado y escolarizan al 46,8% de los alumnos. Ecuación difícil de encajar en el horizonte de la calidad educativa, ya que supone una evolución asimétrica en la ratio profesor/alumno, ya que se constata el decremento en el número de docentes por un lado, y un ligero incremento que experimenta el alumnado escolarizado en primaria, por otro.

En cuanto a los datos referidos a la escuela de titularidad pública se observa una correspondencia simétrica entre el aumento de maestros y el del alumnado. En un sentido diacrónico, y tomando como base el curso 90/91, el 55,8% de maestras y maestros trabajaba en la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid, porcentaje que aumenta, a pesar de la ligera disminución que experimentan todos los indicadores en el curso 00/01, recuperándose posteriormente, como se puede observar, en las cifras del curso 05/06, donde además de crecer el número de maestros que enseñan en centros

públicos en un 148,3% respecto al curso 90/91, frente a un aumento en la enseñanza privada del 126,9%, también progresa en el curso 05/06 el porcentaje de maestros de enseñanza pública en relación al conjunto de la enseñanza privada, alcanzando prácticamente hasta el 60%, frente al 40% de maestras y maestros que enseñan en centros de titularidad privada.

En el cuadro núm. 2 figuran los datos, en cifras absolutas y relativas, de maestras y maestros en la Comunidad de Madrid desagregados por Subdivisión territorial, según el tipo de centro, y porcentaje de maestras.

Profesorado con la categoría de Maestro/Prof. E. Primaria. Comunidad de Madrid						
Curso Académico: 2005/06.						
SUBDIVISIÓN TERRITORIAL	P U B L I C O		P R I V A D O			
			CONCERTADO		SIN CONCIERTO	
	Mujeres %	Total	Mujeres %	Total	Mujeres %	Total
Centro	81.4%	7.304	78.1%	6.577	79.7	8.477
Norte	79,5%	2.188	80.6%	165	82.1%	769
Sur	74,7%	6.987	78.8%	1.280	80.8%	1.799
Este	78.0%	4.219	78.8%	401	81.7%	634
Oeste	79.6%	2.398	72.3%	613	80.2%	1873
TOTAL	78.4%	23.096	77.9%	9.036	80.1%	13.552

Cuadro núm. 2. Fuente: Comunidad de Madrid y elaboración propia.

Más allá de constatar la presencia mayoritaria de maestras, en los Centros públicos, concertados y privados, hay que señalar cómo en los centros privados no concertados las maestras tienen los porcentajes medios más elevados, alcanzando el 80,1% del total del colectivo, seguido de la escuela pública y concertada, con el 78,4% y el 78% respectivamente.

Los datos estadísticos, siguiendo con el cuadro núm. 2, nos muestran su distribución por criterios territoriales, destacando la zona centro como el territorio que concentra una

parte muy significativa de maestros, y en segundo lugar la zona Sur, agrupando entre ambas zonas más de la mitad del profesorado, tanto en los Centros públicos, como privados y concertados. Por otra parte, y en términos relativos, se constata que la enseñanza privada no concertada ubicada en la zona norte de Madrid alcanza el mayor porcentaje de maestras de toda la Comunidad de Madrid<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> A pesar de estas cifras, datos recogidos de la Evaluación de la Función Directiva patrocinada por el INCE, y utilizados en recientes investigaciones, indican que las funciones directivas, en un grupo tan fuertemente feminizado como los maestros, son en su mayoría desempeñadas por varones, desproporción aún más acusada en los niveles de Infantil y Primaria con un 69% de varones. En cambio los datos que ofrecen los Centros concertados son más equilibrados, ya que las directoras rondan el 50%. Ver San Martín, A., y Beltrán, F., 2003, “Las organizaciones escolares a prueba de reformas”, en *El sistema educativo. Una mirada crítica*, Coord. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez, edit. Praxis, Madrid

### 2.1.2.- Datos estadísticos sobre el alumnado

Según los últimos datos publicados por la Consejería de la Comunidad de Madrid (ver cuadro núm. 3), en el curso 2005-06 estaban escolarizados en educación primaria 373.894 alumnos, incluidos los hijos de inmigrantes que representaban el 12,4% sobre el total, y en educación infantil ascendían a 257.647, de los que el 8,2%, 21.162, eran de origen extranjero. Analizando las series temporales destaca el desigual comportamiento de alumnos escolarizados en Primaria frente a la evolución en el número de alumnos que tiene la educación Infantil.

Partiendo del curso 90/91, vemos como la evolución del alumnado de primaria ha ido disminuyendo a lo largo de los quince años del período considerado, prácticamente se ha reducido a la mitad, el 53,7%, aunque a partir del curso 00/01 se constata un repunte como parte de un ciclo que se corresponde con un ligero incremento de la natalidad, revitalizado sobre todo por la presencia en educación primaria de alumnos de origen extranjero, lo que en gran medida explica el comportamiento de la variable escolarización.

Si analizamos los datos de escolarización según el tipo de enseñanza, no se aprecian cambios significativos entre los centros públicos y privados, aunque hay una bajada de casi un punto y medio, en el número de alumnos que asisten a centros públicos, pues, como reflejan los datos, si en el curso 90/91 iban a centros públicos el 54,6% de los alumnos, en el curso 2005/06 lo hacen el 53,2%.

Por último, y como dato ciertamente significativo, hay que señalar el avance de los alumnos extranjeros que si el curso 95/96 eran el 1,9% del total, en el curso 2005/06 pasan a representar el 12,4%, o lo que es lo mismo de 9.292 alumnos escolarizados, han pasado a 46.532 según lo últimos datos facilitados por la Comunidad de Madrid. Esta constatación de la elevada presencia de los alumnos de familias inmigrantes que irrumpen en el sistema educativo, hace que experimente un crecimiento del alumnado inmigrante, en quince años, del 500,8%, modificando el paisaje educativo, e influyendo

notablemente en los proyectos educativos de los centros y en las condiciones profesionales de los docentes y de los Centros educativos de la Comunidad de Madrid.

En cambio los datos que se recogen de los alumnos de educación infantil, etapa que debemos recordar su no obligatoriedad, ascendía en 1990/91 a 123.373 niños, y en el curso de estos quince años, alcanza la cifra de 236.485, lo que representa un aumento considerable, duplicando prácticamente sus efectivos a lo largo del período considerado, experimentando un aumento del 191,7%.

Por otra parte, los datos referidos a este mismo alumnado de infantil, desagregado por centros públicos y privados, nos indican que en esta etapa el crecimiento se ha producido en sentido inverso al que analizábamos para la Primaria. Si en el curso 90/91 el 44,4% de niños escolarizados lo estaban en centros públicos, a medida que ha ido creciendo el número de alumnos, la red de centros públicos ha ido aumentando la oferta en mayor medida que los centros privados, y así tenemos que en el curso 2005/06 se equilibraban ambas ofertas, escolarizando cada una a prácticamente a la mitad de niños de la etapa.

Por último, la incidencia de alumnos de origen extranjero en esta etapa de infantil también ha tenido un importante crecimiento, que confirman los datos suministrados para el curso 1995/96, donde la presencia de este grupo de alumnos era del 1,7%, en cifras absolutas 2.357, frente a los 21.162 alumnos de origen extranjero que fueron escolarizados en el curso 2005/06 en la Comunidad de Madrid.

<b>ALUMNOS EDUCACIÓN PRIMARIA</b>												
Curso	1990/91	%V	%>	1995/96	%V	%>	2000/01	%V	%>	2005/06	%V	%>
<b>TOTAL</b>	<b>609.510</b>		<b>100</b>	<b>470.562</b>		<b>77.2</b>	<b>311.371</b>		<b>51.1</b>	<b>327.362</b>		<b>53.7</b>
Varones	314.087	51.5	100	243.625	51.8	77.6	160.115	51.4	51.0	169.184	51.7	53.9
Mujeres	295.423	48.5	100	226.937	48.2	76.8	151.256	48.6	51.2	158.178	48.3	53.5
<b>Por titularidad del centro</b>												
Pública	332.552	54.6	100	259.451	55.1	78.0	167.276	53.7	58.3	174.109	53.2	52.4
Privada	276.958	45.4	100	211.111	44.9	76.2	144.095	46.3	52.0	153.253	46.8	55.4
Alumnos extranjeros	-			9.292	1.9	0	17.557	5.3	88.9	46.532	12.4	500.8%
TOTAL (incluidos extranjeros)				479.854			328.928			373.894		
<b>ALUMNOS EDUCACIÓN INFANTIL</b>												
Curso	1990/91	%V	%>	1995/96	%V	%>	2000/01	%V	%>	2005/06	%V	%>
<b>TOTAL</b>	<b>123.373</b>		<b>100</b>	<b>138.712</b>		<b>112.4</b>	<b>162.424</b>		<b>131.6</b>	<b>236.485</b>		<b>191.7</b>
Varones	62.462	50.6	100	70.680	51.0	113.2	83.392	51.4	133.5	122.084	51.6	195.4
Mujeres	60.911	49.4	100	68.032	49.0	111.7	79.032	48.6	129.7	114.401	187.8	187.8
<b>Por titularidad del centro</b>												
Pública	54.806	44.4	100	82.849	59.7	151.2	93.495	57.6	170.6	118.463	50.1	216.1
Privada	68.567	55.6	100	55.863	40.3	81.5	68.929	42.4	100.5	118.022	49.9	172.1
Alumnos extranjeros	-			2.357	1.7	100	8.326	4.9	353.2	21.162	8.2	897.8
TOTAL (incluidos extranjeros)				141.069			170.750			257.647		

Cuadro núm. 3. Fuente: Servicio de Estadística e Informes Económicos. Consejería de Educación C.MM. y elaboración propia.

Para terminar con esta primera parte de datos estadísticos, los cuadros 4 y 5, registran los datos de alumnos extranjeros escolarizados en la comunidad de Madrid, según la variable territorial, en las etapas infantil y primaria, y teniendo en cuenta el tipo de centro.

Los datos nos muestran la fuerte presencia de alumnos inmigrantes en Madrid-capital, que agrupa a prácticamente el 52% del total de escolarizados en centros públicos, al que le sigue en orden decreciente Madrid-sur con el 19,1%, mientras los porcentajes más bajos corresponden a Madrid-norte, con una escasa presencia de inmigrantes en centros

públicos, ya que estos representan el 7,1% de todos los alumnos inmigrantes de la Comunidad escolarizados en centros públicos en las etapas de infantil y primaria.

ALUMNOS EXTRANJEROS	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS				TOTAL
			CONCERTADOS		NO CONCERTADOS		
	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria	
MADRID- CAPITAL	6.226	15.379	3.616	7539	1.333	1.067	35.160
MADRID- NORTE	1.021	2.580	81	63	438	657	4.840
MADRID-SUR	3.565	8.295	189	727	86	41	12.903
MADRID-ESTE	2.434	5.313	90	213	105	50	8.205
MADRID-OESTE	1.563	3.841	110	199	305	568	6.586
TOTAL COMUNIDAD	14.809	35.408	4.086	8.741	2.267	2.383	67.694

Cuadro núm. 4. Fuente: Comunidad de Madrid. Alumnos extranjeros. Curso 2005/06. Cifras Absolutas. Elaboración propia

ALUMNOS EXTRANJEROS	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS PRIVADOS				TOTAL %
			CONCERTADOS		NO CONCERTADOS		
	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria	
MADRID- CAPITAL	42%	43,4%	88,5%	86,2%	58,8%	44,8%	51,9%
MADRID-NORTE	6,9%	7,3%	2,0%	0,7%	19,3%	27,6%	7,1%
MADRID-SUR	24,1%	23,4%	4,6%	8,3%	3,8%	1,7%	19,1%
MADRID-ESTE	16,4%	15,0%	2,2%	2,5%	4,6%	2,1%	12,1%
MADRID-OESTE	10,6%	10,8%	2,7%	2,3%	13,5%	23,8%	9,8%
TOTAL COMUNIDAD	100,0%	100,0%	100,0%	100,0	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro núm. 5. Fuente: Comunidad de Madrid. Alumnos extranjeros. Curso 2005/06. Porcentajes. Elaboración propia

Como se puede observar, de los datos se desprende que, en la etapa infantil, los centros públicos escolarizan al 70% del conjunto del alumnado inmigrante, mientras que la escuela privada concertada escolariza al 19,3%, y la escuela privada lo hace con el 10,7%, del total de alumnos en la etapa de infantil.

Si nos atenemos a la etapa primaria, los datos son harto elocuentes, los alumnos inmigrantes escolarizados en centro públicos llegan al 76,1% del total de alumnos escolarizados en esta etapa, la escuela concertada escolariza al 18,8%, y la escuela privada lo hace con el 5,1% de alumnos de la etapa.

El peso, pues, de los centros públicos es mayoritario, y también las dificultades a las que tienen que hacer frente las maestras ante un alumnado bastante heterogéneo, cuya procedencia está asociada a entornos socioculturales, religiosos, étnicos y lingüísticos diversos.

## 2.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES SOCIALES SOBRE EL PROFESORADO.

Los estudios sobre el profesorado no abundan especialmente en nuestro país, aunque existe una rica bibliografía de estudios que tienen en común la investigación sociológica del profesorado, sobre todo desde el ámbito cultural anglosajón, y entre lo más relevante no podemos dejar de citar en esta parte introductoria a autores como Willard W. Waller y Dan C. Lortie.

Waller, un pionero y clásico de la Sociología de la Educación, que ya en 1932 publica su libro “*The Sociology of Teaching*”, emplea una metodología etnográfica, y señala su “*sombria visión*” de las escuelas y su pesimismo acerca de la dificultad de cambiar las escuelas y los profesores.

En el caso de Lortie<sup>31</sup>, hemos de citar su libro *Schoolteacher*, producto de un laborioso trabajo teórico y de campo, en el que trata de encontrar las diferencias entre la ocupación del maestro y el resto de las ocupaciones, moviéndose entre la perspectiva funcional-estructural y el interaccionismo simbólico.

Por nuestra parte, en este apartado vamos a reflejar las ideas y reflexiones que nos han parecido más relevantes de estudios e investigaciones realizados en España sobre el colectivo de maestras y maestros en a partir de los años 70, con enfoques diversos, utilizando una pluralidad de técnicas metodológicas, técnicas de orden cuantitativo como cualitativo, y con diferentes y plurales planteamientos teóricos.

Las maestras y maestros y su formación profesional, ha sido, con las sucesivas reformas educativas, lo es hoy, con la L.O.E., objeto de continuos debates sociales que acaparan el interés de amplios sectores de la población y especialmente el propio colectivo de maestras y maestros, grupo profesional que tradicionalmente ha mantenido un alto interés ante los problemas relacionados con las expectativas profesionales y el papel y

---

<sup>31</sup> Profesor de educación emérito de la Universidad de Chicago. Lortie sostiene que los docentes trabajan en un tipo de relación maestro-alumno no voluntaria, con unas características específicas, por cuanto que no tiene derecho formal de elegir a sus alumnos. Además para Lortie solo existen dos tipos de tiempo para el maestro, el tiempo productivo y el tiempo inerte. El tiempo potencialmente productivo es el que se dedica a la enseñanza directa o a actividades relacionadas íntimamente con ella, por ejemplo, la preparación de clases, por tanto la enseñanza directa corresponde a la jornada laboral del maestro, pero generalmente, y a diferencia de otros colectivos profesionales, esta jornada continúa en su casa. El tiempo inerte es aquel que no se dedica a la enseñanza y puede ser asociado al que se utiliza para la burocracia, que no beneficia ni al maestro ni a los estudiantes. Y por último, el tiempo realmente libre del maestro depende de la cantidad de trabajo que se lleve a casa.

función esenciales que desempeñan en la sociedad, ya que conforman un papel importante en la reproducción social, que se condensa en el intenso y fructífero debate que han generado y generan en su seno las diversas reformas educativas.

Históricamente, la actividad profesional del maestro aparece unida al objetivo de responder al interés de un servicio público general y obligatorio, centrado en la necesidad de alfabetizar a la población en general, y en particular a quienes estaban excluidos, por su situación socioeconómica del sistema de enseñanza.

En sus inicios, la Escuela Pública se le asigna el objetivo de alfabetizar a quienes estaban excluidos de la enseñanza, así se explica que inicialmente apenas se le exija al maestro y a la maestra conocimientos científicos, limitando su actividad por el tipo de ocupación, formación, e identidad profesional.

Con una metodología cualitativa, Sonsoles San Román, muestra el contraste generacional de las maestras que configuran el paisaje social y político desde la II República hasta las década de los 80 (*La maestra en el proceso de cambio social hacia la transición democrática: Espacios histórico generacionales*, Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer), 2001).

La L.G.E. representó, al establecer una enseñanza general y obligatoria, una nueva perspectiva a la profesión de maestra en correspondencia con las nuevas necesidades de progreso de la sociedad española. Al establecer con nitidez la L.G.E. las etapas educativas, EGB y Bachillerato, también se definieron los perfiles marcados en las profesiones docentes, maestras y maestros del sistema obligatorio y profesores de la secundaria o bachillerato, fragmentándose en perspectivas distintas, en correspondencia con sus diversos orígenes. Así, el factor comprensivo de la reforma impulsaría el paulatino ascenso de las clases bajas y daría satisfacción a la mayor demanda de conocimientos profesionales que reclaman tanto la sociedad como el sistema económico. En tanto que para la etapa secundaria, el sistema educativo al prolongarse hasta la universidad, garantizaba un aumento de conocimientos profesionales especializados, que preparaba para el ejercicio de puestos de responsabilidad y que estaría conformado por las elites que preparaba el sistema de enseñanza.

Como se ha puesto de manifiesto en muchos estudios, el sistema educativo tradicionalmente estaba organizado sobre dos redes, una de estudios, cortos, basada en el eje de la comprensividad, y la generalización de una enseñanza profesional corta; y otra, basada en una enseñanza especializada, altamente profesionalizada, conformadora de las elites del país.

La L.G.E. representa la primera propuesta práctica de enlazar dos sistemas educativos. Hacer de dos sistemas de enseñanza uno solo, y continuar en la EGB los objetivos de la Instrucción Pública, al establecer como objetivos comunes que la totalidad de la población infantil alcance los objetivos mínimos comunes sobre el eje del principio de Igualdad de Oportunidades. Para ello las maestras y maestros son docentes profesionalmente preparados para desarrollar este tipo de enseñanza.

Desde el punto de vista legislativo, a partir de la transición democrática se inicia un proceso de reformas cuyo punto de partida es la L.G.E., y que tiene su continuación, ya en el período democrático, en la LODE, la L.O.G.S.E., y más tarde la LOCE y la L.O.E.; por tanto podemos señalar tres momentos de despegue de reformas: LA L.G.E., la L.O.G.S.E., la LOCE/L.O.E..

### 2.2.1. La estratificación social.

Como han señalado algunas investigaciones sociológicas (EDE: “*El maestro se mira en el espejo*”, CIDE, 1995; “*La profesión de maestro*” Felix Ortega y Agustín Velasco, CIDE 1986; “*La indefinición de la profesión docente*”, Felix Ortega, Cuadernos de Pedagogía nº 186, noviembre 1990; “*Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*”, Juan Carlos Zubieta y Teresa Susinos, CIDE, 1990; “*El magisterio en la Comunidad de Madrid*” de Antonio Guerrero, Consejería de Educación y Cultura, 1993), para indagar, desde una perspectiva sociológica, en los cambios y transformaciones que han experimentado las maestras y maestros, hay que analizar la influencia que ha ejercido la estratificación social del colectivo de enseñantes, y su incidencia de manera especial en las nuevas capacidades y conocimientos que elevan el nivel de competencia que se exige a los profesores, objetivados en las sucesivas reformas, y que constituyen los ejes sobre los que las maestras y maestros muestran los cambios de identidad profesional como expresión de los procesos de cambios y modificaciones en la cultura escolar.

Félix Ortega nos habla de que el oficio de maestro es característico de las semi-profesiones, ya que –según su análisis- la estructura ocupacional de las maestras y maestros se sitúa en un estrato intermedio que se diferencia del de los trabajadores manuales. La semiprofesión carece de conciencia corporativa de los profesionales, se distancia de la “*clases trabajadora*” pero no se puede integrar en las profesiones reservadas a las clases dominantes.

La situación de degradación en que el colectivo de enseñantes cree vivir significa hablar de la pérdida de prestigio docente de la profesión, el descenso de la remuneración y el poder adquisitivo de los salarios, y el empeoramiento de las condiciones de trabajo. Todo ello hace que pierdan la confianza en sí mismos, y pone en peligro todo intento de mejorar la calidad de la enseñanza.

En la investigación que realiza Antonio Guerrero sobre “*El magisterio en la Comunidad de Madrid (1991)*”, nos dice que los estudios de magisterio responden a una estrategia personal de movilidad social, de reconversión hacia posiciones más altas en la estructura social que las ocupadas por los padres. Solo 1 de cada 20 profesores de EGB ha tenido o tiene padres maestros y/o maestras, reflejando la baja tasa de reproducción interna.

En las ocupaciones de las madres de los maestros, siempre utilizando los datos que maneja como resultado de la aplicación de una encuesta, la respuesta mayoritaria es “*sus labores*”; y respecto a los padres, los grupos ocupacionales de los que proceden son en su mayoría de 4 grupos: pequeños propietarios de los servicios y comercio; empleados y funcionarios de tipo medio; agricultores y ganaderos; y obreros industriales.

Ahora bien, para las maestras, que en el curso 90/91 representaban el 71,9% (según los últimos datos estadísticos referidos al curso 2005/06 en la Comunidad de Madrid las

maestras representan el 83,4%<sup>32</sup>), detectaba el estudio citado que tenían una menor procedencia agraria y sus padres desempeñaban mayoritariamente trabajos de cuello blanco, clases propietarias medias y profesionales de la sociedad.

Siguiendo este mismo estudio, el capital académico de las familias de los maestros/as, ponía de relieve que 2 de cada 3 padres y 4 de cada 5 madres tienen terminados los estudios primarios, sin una presencia relevante de estudios superiores, llegando a la conclusión que el capital académico se ha ido empobreciendo, limitándose la extracción social del Magisterio a las capas bajas.

Y en relación con la procedencia geográfica de las maestras y maestros, señala que las maestras y maestros de Madrid proceden a partes iguales de los medios rural, semiurbano y metropolitano. Si bien a partir de los años sesenta se refleja el proceso general de urbanización, sin embargo, aquí constata algunas diferencias según la variable género: por cada 3 maestras que nacen en el medio rural lo hacen 5 maestros y por cada 2 maestras que nacen en Madrid, solo lo hace 1 maestro.

Por otra parte, el Magisterio como cuerpo funcional se considera, según los encuestados, infravalorado y discriminado, ya que su prestigio social viene puntuado por el nivel económico. En los datos de esta encuesta se refleja que el nivel de satisfacción es nítidamente mayor en las profesoras y según la edad la insatisfacción es mayor entre los 36 y 45 años.

En cuanto a los datos relativos al prestigio social, el profesorado de primaria encuestado (L.G.E.), que indaga en la clase social subjetiva, se muestra desmoralizado por la baja valoración que a su juicio les concede la sociedad, y que achacan a la desprofesionalización producida por la escolarización masiva y el aumento general del nivel educativo.

---

<sup>32</sup> Ver cuadro núm. 1

En sintonía con esa percepción negativa entienden que con la L.G.E. no mejora sus perspectivas ya que dicha Ley no reconoce que en el sistema educativo hay unos profesionales que saben cuales son las necesidades del niño, “*no forman parte de las fuerzas vivas del pueblo*”. Además, se añade, hay que tener en cuenta, las escasas expectativas de movilidad social que los maestros atribuyen a su profesión y las prácticamente nulas expectativas de promoción social creadas que pueden ser un importante razón para comprender el bajo grado de autoestima social del docente.

Percepción que se corresponde con la expresada por un miembro de un grupo de discusión de la investigación de EDE “*El maestro se mira al espejo*”:

“es una profesión en la que todo el mundo mete mano, todo el mundo opina, todos tienen derecho a pedir y decir (...). En la educación no está reconocido que hay unos profesionales que saben cuales son las necesidades del niño (en la medicina sí)”.

Esta desvalorización de la profesión se agrava con las escasas expectativas de movilidad social que los maestros atribuyen a su profesión y las prácticamente nulas expectativas de promoción social que tienen influye poderosamente en la autoestima social del grupo.

Otra variable importante para conocer la cultura y la autoestima del colectivo es el grado de satisfacción con relación al status socialmente adscrito. Según la citada encuesta del estudio de A. Guerrero, los resultados que se obtuvieron revelaban que es muy bajo, y la valoración subjetiva que tienen los enseñantes coincide con las ocupaciones incluidas en los estratos de la mitad inferior de las clases medias donde se autoincluye la gran mayoría (7 de cada 10 en clase media baja, equiparándose a ocupaciones como empleados, funcionarios administrativos o técnicos de grado medio; de los otros 3 –en clase media alta, sobre todo mujeres, lo que sería indicativo de su más alta procedencia social-, 2 como ocupación laboral sin cualificar –sentido reivindicativo-; y 1 se equipara con los profesionales liberales.

La ocupación que más se cita es la de ATS (coincidente, según Guerrero, con otros trabajos), localizándose el oficio de maestro como una semiprofesión (según la conceptualización de Etzioni).

La percepción varía con la edad, a más edad decrece la valoración: más de la mitad de este profesorado piensa que ha descendido, sobre todo los de más edad, en los últimos diez años (1980-1990).

Por otra parte, el abandono en el magisterio apenas se da, es muy reducido, y cuando se da es en maestras pero con carácter temporal y para criar a los hijos (excedencia).

La extracción social del Magisterio procedería principalmente de los sectores intermedios de la sociedad, 7 de cada 10 de la clase popular, y sólo 1 de cada 10 de la clase media alta. Según se recoge en la investigación citada:

*El maestro de la Comunidad de Madrid es una mujer (71,9%), cuya madre se dedica a sus labores. El estrato familiar de origen de los maestros se caracteriza: 1º, por ocupaciones de prestigio más bajo que la de maestros (agricultores familiares, pequeños negocios comerciales o talleres, obreros industriales); 2º, estudios de los padres primarios o menos (2 de cada 3 padres y 4 de cada 5 madres de maestros solo tienen estudios primarios).*

Por último la elección de la profesión de maestro/a responde a una estrategia de reconversión a posiciones más altas en la estructura social. Sin embargo, las maestras y maestros están insatisfechos de sus salarios (4 de cada cinco), y del prestigio que la sociedad otorga a su profesión (7 de cada 10 se sitúan en la clase media baja).

Otros autores como Isidoro Alonso Hinojal, en su trabajo “*Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro*” (trabajo publicado en el libro Homenaje a Lerena), señala que la desigualdad por el prestigio es predominantemente social. El prestigio de las maestras y maestros es bajo en relación a otras ocupaciones. Los factores que señala

para justificar el bajo prestigio de los maestros/as son: el origen social (no tiene un alto status, por lo que quienes desean mejorar de status su procedencia será de niveles bajos); colectivo muy numeroso (no hay elites ni status elevados ni numerosos); alta proporción de mujeres; exigencias académicas modestas, llegando al magisterio muchas personas que fracasan en otros estudios más exigentes, pero sin embargo, son significativamente *“mucho más elevadas que las que se exigen en ocupaciones antiguas en las escalas de prestigio”*; tiene como “clientes” a niños (solo niños a los que la sociedad adulta no reconoce status); papel social de intermediarios (niños-adultos, pasado-futuro, escuela-trabajo).

Del material analizado, podríamos resumir, tal y como podemos seguir en el trabajo de EDE, la siguiente tipología discursiva sobre la estratificación social de las maestras y maestros:

1. Respecto al estrato social de la familia de origen:

El origen familiar de los maestros/as pertenecen a los estratos medio bajo y bajo de la sociedad, de manera que para los padres la profesión/ocupación alcanzada por sus hijos/as supone un avance o ascenso en la escala social. Las familias de origen son más rurales que urbanas y las ocupaciones familiares más frecuentes (explotaciones agrarias familiares y pequeños negocios urbanos), que ocupaciones asalariadas, aunque estas relaciones tienden a invertirse en los más jóvenes en quienes los orígenes urbanos y de familias obreras industriales son más frecuentes, debido a la incidencia de los cambios generales en la estratificación social de la población.

Por otro lado se constata que en el caso de las maestras el estrato familiar de origen es en cierto modo un poco más elevado que en los maestros. Ahora bien esa constatación no modifica la posición de ascenso social en que está colocada la ocupación de maestra, teniendo en cuenta el horizonte de *“sus labores”* donde en esos grupos se colocaba la expectativa de las mujeres

2. Respecto a al estrato social de la familia propia.

La clase/estrato subjetiva de los maestros es la clase media baja, aunque su estrato social objetivo está situado posiblemente en un punto medio de la amplia franja media de la clase media. Esta contradicción puede explicarse como una forma socializada de denunciar la falta de reconocimiento por la sociedad del prestigio, del mérito y de la función que realizan, idea fuertemente interiorizada en los maestros.

3. En relación a la movilidad social.

La posición social del maestro/a, según se deduce de lo anterior, estaría colocada como un paso en la movilidad social ascendente (de medio-bajo a medio-medio) y dentro del proceso de cambio del pasaje de las sociedades precapitalista (rural/urbana y producción familiar/producción asalariada) y del programa económico que sigue a la implantación del capitalismo.

4. Expectativas.

Emerge en las maestras y maestros y de forma significativa una cierta frustración que nace de que cuando se hicieron alumnos de magisterio aspiraban y no alcanzaron, por resultados escolares, salidas profesionales más altas, a la que se añade la frustración por la escasa o nula movilidad social ascendente dentro de la ocupación de maestra/o.

*“Esa falta de expectativas personales de los maestros aparece cuando se constata que siendo una profesión que se casa y forma familia (endogamia) no se reproducen: los hijos de los maestros rara vez son también maestros.”*

### 2.2.2. Vocación/profesión

Otro eje de análisis de la literatura sociológica es el de la vocación/profesión. La vocación está guiada por el orden moral, y está dominada por la lógica del “*sacrificio*” voluntariamente asumido, el “*debe ser*” y el triunfo del altruismo sobre el egoísmo.

La profesión nace con la división del trabajo y el despliegue de la lógica de la razón, lógica que se enraíza en el orden científico y que representa el triunfo de lo que “*es*” (lo objetivo) frente a la “*subjetividad*”.

Según Guerrero, una profesión, desde la perspectiva funcionalista es una ocupación que reúne las siguientes características:

- a) actividad orientada a prestar servicios a los clientes y a la sociedad cubriendo necesidades consideradas vitales o básicas.
- b) Su elección se debe a motivos intrínsecos (altruistas, de vocación) antes que a motivos extrínsecos (económicos)
- c) Es la actividad principal (tiempo completo) a partir de una licencia que concede un tipo de saber transmitido por miembros de la profesión y adquirido en una institución universitaria, regulada por códigos éticos elaborados por los interesados, realizada con autonomía individual, grupal y técnica, libre del control y evaluación del cliente con el que mantiene una relación peculiar de dominación.
- d) Los miembros se dotan de una organización corporativa.
- e) El colectivo posee una subcultura profesional con ideología, terminología y prácticas comunes, la ideología sirve de mecanismo de defensa y justificación de los intereses de grupo.
- f) La ocupación goza de un prestigio social elevado y del reconocimiento legal del mandato para el ejercicio profesional.

Las ocupaciones constituyen estadios intermedios de un proceso cuya finalidad es conseguir un puesto en la división social del trabajo y en la estructura social. Este proceso de profesionalización puede determinar su desprofesionalización, o

proletarización, pérdida de carácter liberal de la profesión por salarización o burocratización.

Si una ocupación no completa todas sus fases o requisitos es considerada semiprofesión, así ocurre con la enseñanza primaria, organización semiprofesional por excelencia, que implica una formación más corta, un status menor, un cuerpo menos especializado de conocimientos y menor autonomía. En estas semiprofesiones suele primar la fuerza de trabajo femenina y la estructura organizativa, feminización y burocratización que no son compatibles con los valores culturales de las profesiones.

Siguiendo a Guerrero, (cita a Magali S. Larson) los componentes generales de la ideología de una profesión son: una ética de trabajo, derivada del artesanado que encuentra valor intrínseco en el trabajo en sí (vocación), frente a la ética burguesa extrínseca al trabajo; y un ideal de servicio universal contra los efectos del mercado.

Algunos autores marxistas subrayan la división del trabajo que separa a los trabajadores manuales de los técnicos y directivos que controlan el proceso de producción, pero las categorías intermedias como los profesores van proletarizándose debido a presiones económicas, al desempleo, a la descualificación y a la pérdida del control de su trabajo. Para Gramsci los intelectuales son empleados del bloque dominante; este autor distingue en el sector docente la universidad y la enseñanza media urbana y más moderna que serían ganados por un “*bloque social de progreso*” antes que el magisterio, más rural y tradicional.

Otros autores como Ginsburg, Meyenn, Kanna, Miller y Spatig (“*Concepto del profesionalismo en el profesorado*”, Revista educación nº 285, 1988) señalan que la profesión no es un concepto sociológico sino popular que como tal tiene que estudiarse empíricamente como un fenómeno que surge y cambia y que es distinto en cada momento y sociedad. Según estos autores, siguiendo a Larson, el modelo moderno de profesión no deriva de la profesión liberal sino del especialista salariado, la persistencia

de la profesión como categoría sugiere que el modelo se ha convertido en ideología, en una mistificación que oscurece la verdadera estructura y sus relaciones sociales.

En el trabajo de M.F. Enguita “*La escuela del desencanto, profesionalismo docente y participación estudiantil*” publicado en el libro de homenaje a Carlos Lerena, señala la problemática que la participación de otros colectivos y estamentos introducen en el quehacer educativo de los centros, y que la LODE al sancionar y reglamentar a través de los consejos escolares plantea a la condición de enseñante, hasta el punto de que a partir de esa condición en íntima relación con su profesionalismo, esa participación de otros colectivos es resentida en términos de intrusismo profesional.

Dice F. Enguita:

“La condición del enseñante es una mezcla inestable y nunca definitiva de elementos que caracterizan posiciones, ocupaciones y relaciones de trabajo dispares entre sí. Es ocioso recordar que no todos los trabajos son iguales. Una de las variables que los distingue es el grado de autonomía y de control sobre su propia actividad de que goza el trabajador. (...), en suma, hay claras diferencias de clase, la que señalan al trabajador asalariado de la pequeña burguesía privilegiada”.

Hace unos años, señala F. Enguita, en plena efervescencia política y social, la expresión de moda era “*trabajadores de la enseñanza*” que denotaba un deseo de identificarse con el conjunto de los trabajadores, concretamente los asalariados, y de acercarse a la clase obrera en el sentido fuerte del término. Hoy en día se habla mucho más de “*profesionalización*”, “*profesionalidad*”, ‘dignificación de la profesión docente’, etc., lo que revela un importante cambio de norte. Se pasa, en suma, de buscar identificaciones con el conjunto de los trabajadores a tratar de distinguirse de ellos.

Ese cambio implica mantener o ampliar competencias, reconocimiento, profesional, prestigio, status, etc., y sitúa a los enseñantes en un contexto de conflicto de intereses, en el sentido vertical de competencias sobre la autonomía y control del quehacer docente, y esto en un doble sentido: hacia arriba: la administración educativa; hacia

abajo: los distintos colectivos a quienes la LODE llama a participar en el quehacer educativo de los centros, concretamente al alumnado y sus familias.

Angel I. Pérez en su artículo al libro homenaje de Lerena, titulado “*Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente*”, aborda, siguiendo a Zeichner, las tres perspectivas ideológicas que dominan las culturas profesionales, y que han informado los programas de formación de los profesores: la tradicional, la técnica y la radical.

La perspectiva tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal, el “*buen hacer*” del maestro/a experimentado, cuya relación con el aprendiz vehicula adecuadamente la transmisión del conocimiento profesional acumulado durante décadas y ajeno a apoyos conceptuales y teóricos.

La perspectiva técnica coloca en primer plano el status y el rigor de las ciencias aplicadas:

*“La calidad de la enseñanza se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación”.*

Para Pérez, la perspectiva del profesor como técnico lleva primando en el ámbito educativo durante los últimos treinta años, sin embargo, nos dice, los problemas de la práctica social no pueden reducirse a problemas meramente instrumentales, donde la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. No existen problemas sino situaciones problemáticas que el profesional práctico no puede abordar de forma instrumental por la aplicación de “*recetas*”.

La perspectiva radical critica de forma generalizada la racionalidad técnica, representa el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Es la percepción del profesor como “*investigador en el aula*”, la enseñanza como arte, como moral, como diseño, la

enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones, la enseñanza como proceso interactivo, el profesor como práctico reflexivo.

Esta última perspectiva se fundamenta en las aportaciones de Stenhouse y Elliot y se concreta en *“el desarrollo del currículo en la escuela y la investigación-acción”*.

En un libro reciente, A. I. Pérez (1999)<sup>33</sup> *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1999), resume en cuatro las características que identifican las condiciones o rasgos de la cultura profesional: en primer lugar un cuerpo de conocimiento especializado del que se derivan patrones comunes de intervención práctica; la segunda corresponde al componente ético y a la deontología profesional, cuya obligación es satisfacer necesidades de los clientes; en tercer lugar, la profesión despliega una fuerte identidad personal, y un sentido de pertenencia a dicho ámbito ocupacional; y por último, otro rasgo de la profesión es que ejerce un control colegial sobre la selección, habilitación, evaluación y permanencia de sus componentes.

Por otra parte, la profesión docente parece estar perdiendo parte del territorio conquistado en los últimos decenios, y a esa degradación de la profesión estaría contribuyendo las políticas neoliberales, y en general las que ponen en marcha gobiernos de diferente matiz político, pero que tienen en común el ensalzamiento y *“busca de la eficiencia, de la reducción de costes, de la flexibilidad organizativa, de la plasticidad de las tareas, ámbitos y puestos de trabajo, que están conduciendo a una clara redefinición del trabajo docente.”*

Lo más significativo del diseño de las nuevas políticas sobre la profesión docente, que las dotan de un nuevo marco, es el componente de gestión. Al considerar la educación como una mercancía y sujeta a las leyes de la oferta y la demanda, el papel del docente se transmuta *“en un gestor de políticas, estrategias y tácticas orientadas no sólo a acomodar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las exigencias cambiantes del mercado, sino también, a organizar la oferta de su producto de la manera más adecuada para su venta rentable”* (A.I. Pérez, 1999).

---

<sup>33</sup> Ángel I. Pérez, (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Editorial Morata.

En la investigación de EDE: “*la angustia de los enseñantes...*”, las palabras de las maestras y maestros, sus protagonistas, reflejan un proceso en el que, en su encuentro diario del enseñante con sus alumnos en el aula, subyace la tensión que orienta su práctica hacia un proceso de profesionalización que sufren los propios enseñantes. Uno de los maestros, integrante de un grupo de discusión, dice en un momento del debate:

*“Quizá una carrera la coges para rellenar un vacío que tienes dentro de alguna manera; dices: quizá adquiriendo una cultura, un tipo de conocimientos, pueda llegar a solucionar problemas existenciales. La carrera no la cogí por una vocación clara, porque no la tengo clara, más que nada por ese motivo y, quizá, por eso yo me siento decepcionada de esta carrera. Coger una carrera es una forma de no perderte en la vida.”*

En el fondo subyace un problema de identidad. Así, en la investigación realizada por EDE sobre “*La oferta educativa, su apariencia y su realidad...*”, cuyo trabajo de campo se realizó en los años 87/88/89, al analizar la relación entre vocación y profesión en el quehacer de los enseñantes, se analiza con las siguientes palabras:

*“El enseñante se encuentra atravesado por la doble exigencia que lo divide a veces hasta la angustia, y la búsqueda infructuosa de identidad. Por una parte, dispensador de un bien a los alumnos, guía en el desarrollo de su personalidad, maestro en el camino hacia el saber. Por otra, simple instrumento en la transformación de los alumnos demandada por las familias... La doble verdad se traduce en esquizofrenia, en una tensión insoluble entre la vocación y la profesión, entre la abnegada entrega a los demás y la mera cualificación técnica esperable en cualquier profesional...”*

Unos años más tarde, y en el proceso de realización de un estudio sobre la autoestima de las maestras y maestros (EDE, 1995), el discurso parece moverse en una dirección más profesionalizadora. Así en los discursos de los maestros, que se analizan con técnicas cualitativas, ha quedado reprimido en lo más hondo la huella vocacional del misionero,

y *“Solo se ve en la mirada reflejada en el espejo el gesto de la suficiencia que da a los profesionales la apropiación privada del conocimiento.”*

Otros autores que han investigado la profesión y la vocación como rasgos peculiares de la actividad docente, como Felix Ortega y Agustín Velasco, (1986) en su investigación: *“La profesión de maestro”*, consideran que la vocación se convierte en el signo de identidad más definitorio del oficio y actuará justificando en todo momento la posición del maestro/a y sus contradicciones. *“Y cuando más incomprendido, frustrante o devaluado sea el trabajo, mayor será el énfasis puesto en la vocación como último recurso para dotarle de sentido”*. Y afirman que en la sociedad rural es donde esta concepción encuentra su más cabal expresión.

Esta investigación, contiene los resultados de una encuesta en la que se pregunta los motivos fundamentales por los que ha elegido esta profesión, y para contestar a la pregunta se les pide a los encuestados que señalen hasta un máximo de 3 sobre un total de 12 motivos. En primer lugar aparece la respuesta: *“por falta de recursos económicos para cursar estudios más largos”* con el 46,4%, seguida de *“Me gustaba tratar con niños”* con el 45,9%, y en tercer lugar *“tenía vocación”* con el 42,5%.

Sin embargo los investigadores señalan que el proceso de profesionalización de las maestras y maestros se desvía hacia la *“zona de amortiguación”*: la vía corta de la semiprofesión, que, en principio, parece mucho más alejada de la vocación que la vía de las profesiones.

En las investigaciones se descubre cómo la vocación se encuentra enraizada en las maestras y maestros y cómo se expresa en forma de contradicción entre lo que *“saben”* que deben hacer en cuanto educadores, con lo que se les exige por parte del sistema, por las familias, y por la sociedad misma.

A. Guerrero, siguiendo a Lortie, señala que las razones para elegir una determinada profesión, pueden ser de dos clases: atractivos y facilitadores. En el primer caso, se refiere a la relación interpersonal, y en el segundo, la continuidad en quienes se

identifican con la escuela y que prosiguen en ella, serían los dos aspectos que en el caso del profesorado madrileño, pone en relación con la “*feminización*”. La profesora de primaria como “*madre concienciada*”. Además, es el grupo más joven el que aduce más este tipo de motivaciones, lo que se pone en relación con la composición mayoritaria de mujeres (88,1%) y con el origen más obrero de ese grupo. El siguiente grupo de razones, para elegir una determinada profesión: ‘recursos’ y ‘promoción efectiva’, que tienen que ver con los beneficios materiales en relación con el origen social, y se argumenta más por los hombres y personas maduras. La idea de servicio, está presente tanto en la visión progresista (mejorar la sociedad), como en la conservadora (servir a la comunidad).

Las respuestas del cuestionario sobre los motivos propios y ajenos de dedicación a la enseñanza primaria, en términos de respuestas positivas, arrojaron los siguientes resultados:

	Propios	Ajenos
Trato con los niños	51,3	30,2
Gustaba desde la infancia	41,4	16,6
Falta de recursos	30,7	28,4
Recomendación familiar	29,1	18,6
Seguridad en el empleo	25,5	30,2
Fácil acceso	15,7	32,3
Mejorar la sociedad	15,4	8,0
Se puede estudiar por libre	11,6	14,8
Servir a la comunidad	11,4	5,2
Deja tiempo libre	7,0	16,1
Prestigio social	2,0	14,1
Bajas calificaciones	1,8	16,3

Preguntados alternativamente si en el que caso de que hubiesen cambiado las circunstancias habrían elegido otra profesión, la mayoría contesta afirmativamente, pero dentro de ocupaciones en las que se mantuviera el aspecto interpersonal y de servicio acapara el interés las siguientes respuestas : medicina, una carrera de ciencias o letras

para dedicarse a la enseñanza secundaria y superior, ciencias sociales, o semi-profesiones estereotipadas como femeninas de ATS, asistente social, azafata.

Según se desprende de esos datos, siguiendo el análisis de A. Guerrero, hay una relación estrecha entre origen social y vocación por lo que *“puede decirse que la profesión de maestro es un compromiso entre la realidad y el deseo”*, deseo bajo la forma de trato interpersonal y continuidad: vocación.

En esta encuesta, el profesorado de Madrid prefiere ser llamado maestro/a antes que profesor/a en una proporción de 3 a 1 (54% a 17,5%), educador (10,7%); profesional de la enseñanza (7,9%); docente (3,9%); trabajador de la enseñanza (2%), enseñante (1,3%).

A partir de las funciones *“a priori”* esenciales en el trabajo docente se conforman tres tipos ideales que reflejan las correspondientes mentalidades:

- Visión moral de la docencia: aportar educación integral, dándoles ejemplo y atendiendo a todos los aspectos.
- Visión técnica: desarrollar hábitos de estudio e impartir y evaluar conocimientos.
- Visión social: desarrollar el espíritu crítico y compensar las carencias de origen social, impulsar el cambio social.

Aplicando estos tipos ideales al profesorado madrileño las preferencias se reparten de forma bastante similar entre las tres: visión moral el 85,3%; técnica: el 81,2%; y social, el 76,9%; siendo las mujeres y los más jóvenes los que se inclinan más por la visión social (cambio social, desarrollo del espíritu crítico o compensación).

La elección entre cuerpo único (EGB) y carrera docente (BUP) tiene mucho que ver con la edad y el género, y con las expectativas que la L.O.G.S.E. ofrece a los licenciados que enseñan contenidos en EGB. Para la mayoría del profesorado carrera docente equivale a paso de un cuerpo a otro: subida de nivel educativo, no del nivel dentro del cuerpo.

De esta investigación se desprende que:

- La formación del Magisterio es más corta y menos universitaria que la del resto del profesorado y de las profesiones establecidas.
- La formación específica nunca ha sido controlada por miembros del Cuerpo, ni tampoco las comisiones de acceso.
- En cuanto a contenidos, su pluralidad constituye un corpus poco sistemático y apenas susceptible de ser considerado profesional y propio.
- La vocación y espíritu de servicio explican de forma parcial el ejercicio profesional.
- La autonomía del Magisterio viene condicionada por una serie de instancias externas que contextualizan el conocimiento educativo y cuestionan su mando y licencia.
- Es en la gestión del aula donde el profesor/a desempeña una actividad intrínseca por excelencia, de carácter solitario y profesional, pero una actividad marcada por la inercia.
- Técnicamente utilizan métodos primarios de gestión de la inercia (pedagogías visibles), aunque actualmente se desarrollan pedagogías invisibles favorecidas por los MRP e incorporadas por la Reforma a través de técnicas activas pero que no son comprendidas por los padres, de ahí que su trabajo se encuentre mediatizado por factores condicionantes.

En un estudio más reciente de A.I. Pérez (1999), se subraya, citando a Goodson y Hargraves (1996), la existencia de un discurso dialógico, contradictorio y paradójico, ya que la tendencia de acercar la gestión a los clientes está implicando a los profesores a un ejercicio de autonomía simulado, donde el espacio de libertad o discreción es básicamente administrativo y no político, lo que determina un marco de devaluación, tanto social como política, de la actividad educativa. Hay dos aspectos imprescindibles en la identidad y práctica profesional, por una parte un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio y su posterior intervención, y una relativa autonomía en el trabajo. Ambos aspectos retroactúan estrechamente entre sí.

Pérez distingue tres enfoques en la naturaleza y génesis del conocimiento profesional docente:

1. Enfoque práctico-artesanal
2. Enfoque técnico-academicista
3. Enfoque reflexivo. La investigación acción.

El enfoque *práctico artesanal* entiende la enseñanza como una actividad artesanal, y el conocimiento es producto de un proceso de acumulación a lo largo de los siglos, y que por el procedimiento del ensayo y el error, da lugar a la sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, en estrecho contacto con la práctica experta de las maestras y maestros experimentados. Bajo este enfoque, de una profunda orientación conservadora, el profesional docente sería un experto en el contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, de control del aula y de las formas de evaluación, propiciando la reproducción de hábitos, ideas, valores y comportamientos personales y sociales legitimados por la estructura social y la configuración ideológica de la cultura dominante.

El enfoque *técnico academicista* se articula en torno al conocimiento experto y al desarrollo profesional docente. La perspectiva técnica dominada por la razón instrumental de la práctica social, parte de la premisa de que los problemas que se plantean a las maestras y maestros son problemas instrumentales, y por tanto técnicos, por ello, la intervención didáctica debe perseguir la consecución de objetivos determinados desde fuera y a priori. La competencia de las maestras y maestros se anudaría a cómo aplicar recursos y estrategias para la consecución de los objetivos que prescribe el currículo oficial. El componente academicista le confiere el sentido de que el aprendizaje académico de las técnicas pedagógicas es esencial para el desarrollo posterior de intervenciones eficaces y fieles al modelo científico.

Por último el enfoque *reflexivo*, enfatiza la actuación del profesor cuya acción en gran medida está condicionada por su pensamiento, y éste no es ni un simple reflejo de la complejidad real, ni un compendio aséptico de los resultados de la investigación científica, sino más bien una construcción subjetiva elaborada a lo largo de su

experiencia personal, en tanto proceso dialéctico de acomodación y asimilación respecto a los intercambios con el medio.

La *Vocación/profesión*, se conforma con un mecanismo cuya finalidad directa no es la satisfacción personal de quien realiza la actividad, sino que se dirige de una u otra forma a dar satisfacción a “*otro*”. Todos (vocación, profesión, esclavitud, servidumbre, asalariado) se colocan como mecanismos y formas de socialización, pero la vocación y la profesión suponen la aceptación voluntaria del “*altruismo*” o del “*otrismo*”, en tanto que en la esclavitud, la servidumbre y el asalariado son formas sociales en las que se manifiesta el poder de quienes en una formación social lo detentan sobre aquellos que no lo tienen.

La vocación y la profesión se ordenan sobre la globalidad de la primera (vocación, como renuncia altruista del uno mismo en beneficio de una totalidad), y la parcelación de la segunda (la actividad profesional tiene que ser útil a “*otro*”), y aparecen como un desarrollo de lo mismo que se realiza sobre el progreso de la división técnica y social del trabajo.

La profesión demuestra por su relación directa con la aparición de la “*Instrucción Pública*” y de ésta con el desarrollo de la democracia, que es una profesión vocacional, (salvacionista) y que para realizarse con eficacia se profesionaliza: se organizan procesos de formación y de acreditación que caracteriza a las profesiones modernas, y se someten a las reglas de mercado (mercado educativo y mercado de trabajo), por lo que aparece al lado de la vocación y el altruismo, la profesión y el otrismo, concurriendo ambos en grados distintos en la confirmación de la imagen de las maestras y maestros.

El concepto de profesión y de los procesos de profesionalización y las nuevas profesiones se definen en la organización misma del sistema educativo y son claramente dependientes de la división técnica y social del trabajo y comprenden desde profesiones manuales, antiguos oficios, hasta profesiones muy altamente calificadas en las que se

incluyen las antiguas profesiones de “*rasgos*” o de “*poder*” pese a sus colegios profesionales

Podemos, pues, formular la pregunta: las maestras y maestros ¿oficio, semiprofesión o profesión? En el caso de maestros y maestras, una determinada percepción analítica propone que se trata de una vocación profesionalizada, ya que su origen se debe a la “*Instrucción Pública*” y ésta se encuentra ligada al despliegue de la democracia, si bien nada permite pensar que persistan rasgos anacrónicos procedentes de una organización del trabajo ya pasada.

Se trata de una nueva profesión que no tiene antecedentes situados en una organización precapitalista donde los conceptos de oficio o semiprofesión tienen sentido, como quizá pudieran tenerlo en el caso del resto de los profesionales enseñantes.

Las profesiones se definen por estos tres elementos: formación, acreditación, ocupación. La profesión de las maestras y maestros viene determinada sobre una compleja taxonomía: por una parte, por su formación resultado de un proceso de especialización profesional que se realiza en las escuelas universitarias de formación de profesores de EGB en tres cursos académicos y que sanciona una diplomatura; por otra, por la ocupación efectiva de una plaza de profesor en los niveles educativos del Sistema y la realización por ella de las actividades de enseñar correspondientes a ese nivel y a esa ocupación dentro de las que se organiza la vida activa, lo que supone unas concretas condiciones de trabajo; y por último, por la medida del valor de cambio que alcanza en el mercado de trabajo la capacidad profesional adquirida y acreditada en y por el Sistema.

Por último, en algunas investigaciones manejadas, se plantea el tema de las maestras y maestros como funcionarios. La cuestión de la profesión de maestras/os está en la disyuntiva entre que el proceso de profesionalización progresiva se haga sobre su carácter de funcionarios de la función pública que le asignó la escuela Pública, o se realice sobre el modelo de la profesión enseñante en tanto salida ocupacional de enseñar

(transmitir conocimientos) de los formados profesionalmente como “*sabedores*” de una disciplina, representada por los intereses de la escuela privada-privada, y la igualdad de oportunidades, la descentralización en la adaptación de los currícula de base y en la producción de los proyectos de centro, la atención a la diversidad, el refuerzo a los trabajos en equipo, etc.

### 2.2.3. Identidad, competencia y formación profesional.

El progreso y avance de las sociedades industriales ha descansado sobre el eje de la división social y técnica del trabajo. Los conceptos de competencia y actuación, estrechamente vinculados a la especialización del trabajo y por tanto a la profesionalización, tienen, en un sentido general, al menos un doble significado, por una parte la competencia señala los límites que la sociedad, y el poder social atribuye a cada miembro de la sociedad; en segundo lugar, la competencia señala los límites y el alcance de la capacidad actualizada que se tiene para el desempeño de una actividad relacionada con la competencia atribuida.

Como se señala en la investigación de EDE (1995):

*“En el significado de este concepto hay que destacar el ajuste o desajuste entre ambos tanto a nivel de la realidad material, como en el imaginario de los mismos y, aún, en la opinión de los alumnos, de los padres de los alumnos, de los compañeros, de la Administración educativa y de la sociedad en general, y que tiene consecuencias en la vida de los maestros, en su identidad y su imagen social”.*

Durante el período de experimentación de la L.O.G.S.E., las maestras y maestros se quejaban en las investigaciones sociológicas de la falta de preparación total, y de que en magisterio no les daban ningún tipo de técnicas. En las opiniones que expresan en las entrevistas y en los grupos de discusión, aparecen expresiones como: falta de preparación, miedo, ignorancia, incapacidad, incompetencia, etc..

Con la L.O.G.S.E. aprobada, se establecen nuevas competencias (funciones) a los profesores, tanto individualmente, por áreas y departamentos (la adaptación de los currículos de base), como a los claustros (proyectos de centro); y por otra parte, se desarrolla la Red de Formación Permanente de los profesores y se considera a los CEP's ejes de dicha formación. Los nuevos objetivos de la Reforma se agrupan en torno a la calidad de la enseñanza, y el principal instrumento para alcanzarlo el trabajo en equipo de los docentes. Las líneas maestras del sistema educativo avanzan sobre dos ejes, por un lado la comprensividad, basado en el derecho a la igualdad, que no significa

uniformidad, y por otro, sobre el eje de la diversidad de los alumnos, esto es hay que conocer las necesidades latentes de los alumnos, y orientar individualmente su relación con el conocimiento.

En este análisis sociohistórico, se constata que las maestras y maestros que en anteriores investigaciones mostraban su miedo a las aulas por su falta de preparación, cuando adquieren la competencia profesional, la experiencia y la seguridad tras los años de ejercicio profesional en el aula, desaparece de sus discursos ese “*miedo*” producto de la incompetencia formativa originaria que descubrieron las anteriores investigaciones.

Por otra parte y, también en las investigaciones de los años noventa que estamos trabajando, en los grupos de discusión, aparecen interesantes aportaciones.

En la investigación sobre “*La evaluación del CEP del Getafe-Parla*” (CIDE 1992), dirigida por Eduvigis Sánchez y realizada por Equipo de Estudios, investigación cuyo objeto de conocimiento era el estudio de las ofertas del CEP de Getafe-Parla, y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia, aparecen en los grupos de discusión los siguientes elementos:

- a) En tres grupos de discusión, emerge la ‘crisis de identidad’ como uno de sus ejes esenciales, crisis provocada por la Reforma que exige una nueva formación en quienes la imparten.
- b) Uno de los grupos de discusión conforma uno de sus puntos de consenso en reclamar un cambio en la mentalidad (formación) de los profesores para que sea posible cambiar la cultura autoritaria -en mi clase mando yo-, por una cultura integradora en el colectivo de profesores.
- c) La reforma al reclamar de los enseñantes la capacidad de trabajar en equipo como uno de los elementos del nuevo perfil del enseñante de sujeto colectivo en tanto profesional enseñante, introduce una tensión en el perfil tradicional del enseñante individual.

Así pues, la Reforma planteó a principios de los noventa un profundo dilema a los enseñantes, dilema de identidad producido por la incidencia de las nuevas competencias profesionales sobre las que trabajosamente se habían terminado identificando como profesionales.

Por otra parte, la Reforma coloca la competencia/atribución y la competencia/capacidad, en el orden sistémico de producción, invirtiendo la relación sobre la que el propio Sistema Educativo pretende colocarlas: cuanto mayor es el desarrollo de la capacidad adquirida mayor es la atribución en el ejercicio del poder.

Otra investigación que analiza la atribución de competencias profesionales es la de Felix Ortega y Agustín Velasco, que se centra sobre la maestría rural, y donde la competencia se resuelve en la coherencia entre la función (competencia) atribuida y la competencia (capacidad/formación) alcanzada.

Angel Pérez en su artículo *“El profesor ese desconocido”* (monográfico de Cuadernos de Pedagogía) afirma que

*“su ejercicio requiere una extensa e intensa formación de carácter teórico práctico, para desarrollar conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes”. ...“Atacar la desigualdad y fomentar la diversidad es, en nuestra opinión, el reto más importante de una enseñanza de calidad. La respuesta adecuada a tan singular propósito reposa en la competencia profesional del docente”.*

En otro trabajo ya citado de este mismo autor (A.I, Pérez, 1999), cita a Doyle (1977,1990) al hablar de que el centro y el aula es un medio ecológico complejo donde interviene el docente, por tanto un escenario psicosocial vivo y cambiante definido y condicionado por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones.

Para Pérez,

*“El conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa”.*

En el ya citado trabajo de A. Guerrero sobre el profesorado de Madrid, se señala que el 93% llegan con el título de maestra/o y sólo el 7% tienen licenciatura (psicología y pedagogía), aunque el acceso desde facultades, que se inicia en los años setenta, continúa *in crescendo*, trata del problema de la formación. Distingue los contenidos científicos y culturales de los pedagógicos o profesionales, señala que, según los resultados de la encuesta por él realizada, los encuestados, en un 50% valoran de “*adecuada*” la formación en contenidos, en tanto que a un 58,4% les resulta “*bastante inadecuada*” la formación pedagógica. Según Guerrero y respecto a los contenidos, en la medida en la que “*adecuado*” significa que a nivel de conocimientos se considera que la cultura general es suficiente, el resultado obtenido cuestiona la profesionalidad del colectivo. Por su parte la demanda de formación pedagógica se configura como demanda de profesionalidad (la función del docente no es elaborar conocimientos sino transmitirlos y en ese punto juega la pedagogía: el cómo hacerlo), interpretación que confirma el hecho de que el 81,3% del profesorado demanda una mayor formación permanente, formación que no se identifica con adquirir conocimientos sustantivos (licenciaturas), visión esta última con la que sólo muestra su acuerdo el 45,3%.

Esta continuada demanda de formación permanente se interpreta en relación con una profesionalidad extendida que descansa en una pluralidad de factores:

- la propia conciencia profesional.
- El ideal de servicio.
- La atención a los alumnos.
- El compañerismo.

En la práctica docente, según los resultados que recoge este estudio, domina la repetición y la inercia, los recursos técnicos (audiovisuales) sirven, generalmente, para pasar el tiempo (la tarde) y el principal recurso didáctico empleado es el libro de texto.

En casa, la media de dedicación está algo más de 1 hora diaria que se dedica sobre todo a preparar las clases y corregir, en tanto que la formación permanente o reciclaje ocupa el tercer lugar en las atenciones horarias de ese colectivo a la que dedican como media unas 2 horas semanales y que es más frecuente en los más jóvenes (formarse para el ejercicio) y en las mujeres.

La separación que contempla la L.O.G.S.E. de la antigua EGB entre Primaria y secundaria abre esperanzas de promoción entre los encuestados.

Una cuarta parte piensa acceder a Secundaria, y los hombres parecen más ambiciosos o se sienten más acreditados, muchos están ya enseñando en el tramo 12-14 años. Por otra parte las mujeres piensan más en seguir donde están: Primaria. Sin embargo, uno de los requisitos de acceso a Secundaria es la licenciatura y esa titulación la tienen más mujeres. Recogiendo datos y razonamientos concluye el autor que el grado de satisfacción con el ejercicio profesional es en ese colectivo bastante aceptable.

En cuanto a hábitos de lectura es de señalar que sólo un tercio del profesorado consulta revistas teóricas con cierta frecuencia, algo más las mujeres. Hay que tener en cuenta, concluye Guerrero, que el género explica e interesa a todo el grupo, así la mayor demanda de profesionalización por parte de las mujeres (formación permanente) puede tener sentido de respuesta frente a la hegemonía patriarcal de las maestras y maestros.

En los grupos de discusión aparece de forma recurrente la competencia normativa de las maestras y maestros en la escuela/aula, competencia que atribuye el poder público para desarrollar y alcanzar los fines y objetivos que se asignan a su actividad de educar a los niños en la etapa obligatoria, y su relación con la competencia profesional, esto es, la capacidad para ejercer el papel atribuido por los poderes públicos de educar a sus alumnos. Y en esta relación surgen dos cuestiones complementarias. Por una parte la formación profesional recibida por las maestras y maestros, en las Facultades de Formación del Profesorado, y de la que depende en gran medida su capacidad, y, por otra parte, los recursos, medios e instrumentos que les proporciona el propio sistema

para el desarrollo de su actividad y de los que no es menor la influencia que tienen para cumplir los objetivos y finalidades educativas.

Los objetivos y funciones educativas son establecidos por el Sistema, así como la atribución o delegación para su desempeño, y también es el mismo sistema quien forma a los profesionales para actualizar una capacidad adecuada para que se cumplan los fines y objetivos fijados, así como también es el Sistema quien proporciona los medios e instrumentos para realizarlas.

En los análisis de las hablas y discursos de las maestras y maestros aparecen elementos de angustia ante la labor que tienen por delante, y un cierto temor sobre su incompetencia.

Algunas investigaciones que sirven de base para este análisis, como la realizada por E. Sánchez sobre “*La evaluación del CEP de Getafe-Parla*” (CIDE, 1992), los análisis de los grupos de discusión tenían el objetivo específico de obtener los discursos grupales de las maestras y maestros, manifiestos y latentes, y para ello fueron seleccionados sobre el universo de maestras/os de menos de 50 años que ejercen la profesión en las escuelas y colegios de infantil y de EGB, en la zona sur de la corona metropolitana de Madrid, y fueron realizados entre los meses de diciembre de 1994, y enero de 1995, entre un profesorado formado en la L.G.E., que vive un proceso de cambio con la Reforma educativa que se implanta con la L.O.G.S.E., lo que nos permite adentrarnos en la percepción y actitudes ante la reforma educativa.

Ya en los grupos de discusión de la investigación “*el maestro se mira a espejo*” (CIDE, 1994) aparecen algunos valiosos elementos para el análisis al emerger resistencias y valorar las dificultades que siempre acarrea el trabajo en equipo en los centros, desprendiéndose en los análisis de los grupos dos interesantes apreciaciones. Por una parte hay una correlación entre la incapacidad de trabajar en equipo y el poco aprecio que tiene las maestras y maestros por sus compañeros:

*“... imagen que el profesor no quiere es la de aquel con quien convive, por eso hay tantos profesores que no ponen a sus hijos en manos de compañeros a quienes conocen, sino que prefieren llevarlos a la privada porque tienen una mala imagen del otro , y, a veces, el mejor espejo –de uno- es el otro, y en el otro ven incompetencia, incapacidad de trabajo en equipo, de tomar en sus manos la autonomía que tienen... y como no sabemos qué hacer y no estamos en disposición de búsqueda con otros, viene la inseguridad en la relación con los padres, la soledad frente al alumno porque se considera incapaz de darle respuestas”.*

Una segunda apreciación, tiene su epicentro en la relación profesor-alumno, y evidentemente está relacionada con la anterior. En los grupos aparece la demanda del profesional sobre el experto, el especialista que corona con títulos y un amplio currículum su calidad de experto en un campo de la realidad, y esta confianza en el papel del experto se expresa al mismo tiempo que se desconfía de los compañeros que están investigando, que tratan de producir nuevas vías de trabajo, mejoras en las programaciones.

En el grupo de maestras/os de EGB, las hablas de los participantes, hacen una distinción pertinente entre un antes y un después de la L.O.G.S.E.. A un lado de esa frontera imaginaria que traza el grupo, colocan todos aquellos comportamientos que tradicionalmente estaban guiados por una lógica vocacional, y al otro lado colocan nuevas actitudes y comportamientos que a su juicio demanda el actual sistema educativo, interpretando de forma restringida la competencia profesional, que de forma ambigua, reclama la sociedad, pero a la que el conjunto de maestras y maestros no accede por la baja estima que el imaginario social registra en la función de educar y enseñar.

En el análisis de uno de los grupos de discusión, el analista capta un punto de consenso que solidariza al grupo, señalando e imputando a la Administración la falta de medios, de recursos, de reciclaje, la falta de formación de las maestras y maestros, de previsión

en la organización de las plantillas y de los colegios, y el desconcierto e incertidumbre en que esa falta de planificación sume a una parte del profesorado.

Y a medida que transcurre el grupo, en sus intervenciones se van aclarando algunas cosas, y se hace manifiesto la adquisición de un vocabulario que permita expresarlas. Para hacer bien las cosas, se escucha en las intervenciones, es necesario tiempo, tiempo profesional, retribuido de igual manera que en el mercado. El voluntarismo llega a quemar y las nuevas promociones se apuntan a una forma de trabajo más profesional que discrimina entre la vida personal y la vida profesional.

*“... la gente que viene detrás, la gente que se va incorporando, están en los dos extremos, el que quiere tirar para adelante con muchas cosas y tarda bastante poquito en quemarse, y la mayoría, incluso jóvenes, lo tienen bastante claro: de tal hora a tal hora trabajo y punto”.*

En esta línea, un participante de uno de estos grupos, que ha sido asesor de CEP, explica al grupo, de manera harto elocuente, el pasaje entre el antes y el después de la L.O.G.S.E., en el sentido de que antes de la L.O.G.S.E. la gente se metía en multitud de proyectos, aunque supusiera trabajar en casa, en cambio *“ahora no, ahora ya tenemos otro nivel de exigencia distinto, en realidad pienso que todos, incluido yo, me estoy funcionarizando igual que los demás, vamos hacia lo que es un funcionariado, el tiempo que tengo es eso, el trabajo que hacer... sin que ello quiera decir que vaya en desprestigio de los profesionales”*, discurso que muestra el avance y consolidación de la alternativa ‘privada’ sistémica frente a la alternativa ‘pública’ de un sujeto colectivo, los enseñantes, que dejan la iniciativa en manos de la Administración. En el análisis se señalaba que,

*“No hay una posición colectiva de lo público que no pase, y ese es el reto actual, por la profesionalización ‘privatizadora’ de la enseñanza. Las contrapartidas las tiene, y no parece fácil conciliar el papel y la función histórica de los maestros, hoy a replantear, con la queja que demanda un patrón (privatizador) para que la enseñanza funcione en*

*términos de mercado privado y en un régimen de competencia que haría de la eficacia y de la calidad (sin saber para qué es necesario ser útil y eficaz) el paradigma estructurante de una producción de la reproducción sistémica basada en la especialización y la división social y técnica de trabajo”.*

Otra miembro del mismo grupo de discusión aclara con precisión esa transición que vive la profesión hacia la funcionarización :

*“Yo pienso que soy maestro, pero no maestra las veinticuatro horas del día, tienes tu vida personal, familiar, bueno hasta aquí, y además lo tienes que tener porque sino es una cosa un poquito esquizofrénica, yo no comparto por ejemplo eso de que hay que estar todo el día en plan mesiánico de maestro, pues no, y no creo que eso esté reñido con, pues por otro lado, con ir innovando y siendo un profesional en condiciones y exigiendo cuando hay que exigir a la Administración, y a la Administración le hemos dado muchas cosas...”.*

En este estudio, se concluye explicando los grandes ejes discursivos que aparece en el análisis de las técnicas.

*“Conclusivamente parece afirmarse (la investigación se realiza en el año 1995) que el estrato social de las familias de origen de los maestros significativamente pertenecen a los estratos bajo y medio bajo, situación que se modifica con lentitud al modificarse la estructura social, si en los grupos de maestros de más edad el origen de las familias es determinadamente rural esta ‘ruralidad’ desciende con la edad de los maestros, dominando en las últimas generaciones el origen familiar urbano y aumentando la incidencia de orígenes obreros, aun cuando persisten las familias con pequeños negocios familiares y campesinos familiares. En el caso de las mujeres, por otra parte mayoritarias en el cuerpo de maestros, el origen estratificado familiar se sitúa significativamente un punto más alto que en el de los maestros varones, acusándose aquí el movimiento de liberación de las*

*mujeres de los trabajos domésticos y su incorporación al mercado de trabajo.”*

Otra cuestión a destacar es cómo ve la sociedad al colectivo: “¿cómo nos ven?” (pregunta que se hace una maestra en un grupo de discusión) “nos ven fatal...” y continúa el analista:

*“y es precisamente esa pluralización la que permite al análisis el acierto de considerar la estratificación social como un mecanismo social de clasificación ‘objetiva’ de la población según unos determinados criterios socialmente admitidos. El estrato social subjetivo no es, como podría deducirse de la frase del análisis citada, la simple identificación con la imagen social que te devuelve (o que cree que te devuelve) el espejo, el estrato social objetivo, sino la complejidad interactiva de la relación que se establece entre el espejo y el que se mira...”*

En los grupos de discusión, excepto el de maestros/as de infantil, aparece esa percepción subjetiva de los maestros/as de ser infravaloradas por la sociedad, generalmente identificada en los padres de los alumnos y por la Administración educativa, lo que supone, desde luego, la presencia de un estrato social subjetivo más elevado que aquel en el que son clasificados por la sociedad las maestras y maestros.

Estos estudios que glosamos, subtendidos por un proceso de Reforma, la L.O.G.S.E., que dinamizaba y era el referente del cambio, forman parte de un proceso que hoy se continúa sobre la secuencia reformadora de la LOCE/L.O.E..

En este proceso de cambio, aparece en las investigaciones consultadas algunos elementos sobre los pivota la identidad profesional de las maestras y maestros:

- a) Se trata de un proceso de salarización/profesionalización que puede interpretarse como proletarización.
- b) El cambio está impulsado por la aparición del eje de la igualdad de oportunidades y de la escuela comprensiva. No podemos olvidar que las maestras y maestros aparecen como adelantados en la liberación del pueblo de la ignorancia que le sujetaba a su explotación.

- c) Su trabajo es un trabajo intelectual y no manual
- d) Este trabajo se realiza en un aparato ideológico del Estado y no en el sector productivo de la sociedad.
- e) La vocación de las maestras y maestros, unida a la presencia de la escuela pública, es también una forma clásica de alienación.
- f) Su profesión o semiprofesión les coloca en la ambigua posición de la pequeña burguesía que “*como se sabe*” vacila a la hora de inclinarse de uno u otro lado de la lucha de clases.

Por otra parte, los padres de alumnos, sobre todo en las zonas obreras y desfavorecidas socialmente de Madrid, exigen, dicen las maestras y maestros, la profesionalización especializada de las maestras y maestros para que sus hijos asciendan en la estratificación social, y, ante esta demanda social, las maestras y maestros resienten que se pierde y se esfuma todo el sentido liberador de su actividad pública como enseñantes con la que tradicionalmente se han sentido identificados.

En el plano del discurso manifiesto, los grupos de discusión, reflejan expresamente pistas que conducen a la latencia de los discursos grupales por donde circulan los elementos sociales que los conforman, y que aparecen en la reiteración obsesiva de expresiones tales como ‘quemados’, ‘desanimados’, ‘desilusionados’.

Los cambios en los valores sociales producto de las transformaciones sociales, modifican el ‘*antes*’ nostálgico de las maestras y maestros, vocación que nace del ‘rol social’ que les asignó la democracia, ‘*rol*’ que eliminó el determinismo que imponía la familia a la reproducción social de las sociedades patriarcales, por ‘*un después*’ irritado de profesor/funcionario que administra la ‘*igualdad*’ para que triunfen ‘*los mejores*’ en la nueva reproducción sistémica.

En este sentido la L.O.G.S.E. ensaya hacer desde el Sistema la profesionalización de las maestras y maestros, asumiendo lo que la maestra/o pretende hacer desde la escuela: profesionalizar, legitimando como ciencia/profesión, el ‘rol social’ del padre/reproductor del que nace la maestra y el maestro vocacional.

Podemos resumir algunos de los aspectos que emergen en la imagen social de las maestras y maestros, según los ejes de análisis desarrollado:

*En relación a la estratificación social:*

- estrato medio-medio. La movilidad ascendente desde sus orígenes familiares tiene su contrapartida en la caída-fracaso de sus expectativas de movilidad por su inmovilización relativa respecto al progreso mayor de otros grupos sociales, grupos entre los que se encuentran los de sus propias familias de origen.

*En relación a la profesión:*

- 1) Una formación (profesional) superior corta que en su relación con las dificultades que se derivan de los objetivos que se asignan a la función que tienen que desempeñar, se ha quedado corta e insuficiente.
- 2) Acreditación, título académico o reconocimiento de que es titular privado de una capacidad de trabajo que le permite acceder a la ocupación de profesor en el sistema de enseñanza de las etapas Infantil y Primaria en exclusiva.
- 3) La ocupación que desempeña el profesor de EGB o de Infantil en el Sistema Educativo reglado, ocupación que por su propia estructura deriva de la organización del trabajo de la actividad a la que pertenece no le permite una promoción interna.
- 4) El valor de cambio de su capacidad de trabajo, o salario que recibe, está condicionado por las relaciones entre la oferta y la demanda en el mercado de trabajo desfavorables en su caso a la oferta de la capacidad de trabajo, por la formación/titulación “*superior-media*” exigible para desempeñar la ocupación, y sobre todo, por su condición básica de funcionario que se extiende en la valoración a los que no lo son, y se encuentra sometida a una cierta parsimonia en su crecimiento que no afecta a otras profesiones de titulación similar o incluso inferior.
- 5) Por las especiales condiciones contractuales que rige esta ocupación en las que, junto a una mayor autonomía en el ejercicio profesional, una jornada de trabajo un poco más corta y unas vacaciones más largas, se da un contacto permanente, que incluye la asunción de unas responsabilidades personales, con los clientes y usuarios del servicio: padres y alumnos que oferta la Institución que los contrata.

*En relación con las latencias que se desprenden de las hablas de los protagonistas, podemos destacar:*

- Los padres (la sociedad) no me quiere, no valora lo que estamos haciendo. Reflejo de una mala conciencia, sentimiento de culpabilidad por su participación en la expropiación a los padres de su rol educativo en relación con sus hijos.
- La Administración educativa no me quiere, no valora lo que estamos haciendo, no me proporciona ni la formación ni los medios para que pueda realizar el trabajo que me atribuye. Reflejo de su conciencia de haber sido expropiado de su capacidad actual y potencial.
- Los alumnos no me quieren, no se interesan, se aburren, fracasan,... luego fracaso. Reflejo de la impotencia irritada por no poder liberarles de los factores sociales que determinan su futuro, lo único que puede justificar o legitimar su complicidad en las cadenas de expropiación/atribución sistémica.

### 2.3. ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS DEL LIBRO BLANCO REALIZADO POR LA ANECA SOBRE LA CARRERA DE MAGISTERIO.

La ANECA publicó en 2004 el libro blanco sobre el título de grado de Magisterio, en el que se recogían un conjunto de trabajos empíricos realizados sobre temáticas tan importantes como la inserción laboral, la formación teórico-práctica recibida, y la competencia profesional de la carrera de Magisterio.

Los estudios que sirven de base para las conclusiones del Informe, y que se recogen en el anexo de la citada publicación, de alguna manera, y unos más que otros, tienen interés por su afinidad con el tema de la investigación, además de la actualidad que tienen los resultados que se han derivado de los mismos.

Podemos agruparlos en tres grandes bloques, en primer lugar un estudio de inserción laboral de los titulados de Magisterio durante el último quinquenio (1999-2003) encargado a Domométrica S.A.; en un segundo bloque estarían los trabajos sobre inserción laboral elaborados por las Universidades españolas; y por último un estudio específico sobre perfiles profesionales, realizado por la Red de magisterio, en el que han colaborado 44 universidades, para identificar perfiles y competencias profesionales, mediante cuestionario que fue cumplimentado por profesionales del sector (Maestras/os, Directoras/es e Inspectoras/es), cargos de la Administración (MECD y Consejerías de Educación) y organizaciones sindicales y profesionales de renovación pedagógica, con el objeto de contribuir al diseño del nuevo modelo sobre perfiles profesionales, y formación y competencias profesionales.

En relación con el primer estudio de inserción, en el que metodológicamente se ha tenido en cuenta la representatividad de la variable especialidad, y en el que el 90,5% de los entrevistados era mujer, se señala que las plazas de empleo público que se ofertan para las maestras y maestros son las de: Educación Infantil; Educación Física; Lengua extranjera; Educación Musical; Educación Especial; Audición y lenguaje. En cambio, se lee en el informe, no se recoge ninguna oferta de Educación Primaria.

De los resultados del estudio se desprende que más de las dos terceras partes (68,7%) de los titulados de los últimos cinco años se encuentra, en el momento en que se les pasó la

encuesta, en situación de ocupado, y la mitad de los titulados trabajan como maestras/os o en puestos relacionados con la docencia. El comportamiento de estos datos, si tomamos la variable especialidad, es la siguiente:

- Las especialidades con mejores resultados en las tasas de ocupación en puestos docentes son Lengua extranjera y Educación Especial, con porcentajes del 56 y 60% respectivamente; le sigue muy de cerca Educación Infantil y Educación Musical, y Educación Física (en torno al 50%).
- Las especialidades con porcentajes más bajos de ocupación en puestos docentes son las de Educación Primaria y Audición y Lenguaje, especialidades que estarían por debajo del 30%.

De los estudios previos realizados por las Universidades sobre inserción laboral de las maestras y maestros, las conclusiones a las que se llega el Informe son:

- a) En su conjunto es satisfactoria la utilidad que los egresados tienen sobre la utilidad de su formación para el ejercicio profesional. Aunque también se infiere la necesidad de que el plan de formación inicial refuerce las conexiones entre propuestas teórico-prácticas y realidad educativa, demandando un mayor realismo, tanto en relación a la problemática en el aula como más formación práctica.
- b) Demandas de formación sobre organización del material del aula de apoyo; funciones de los diferentes profesionales; entrevistas con padres y coordinación con ellos y con el resto de los profesores.
- c) La formación inicial las maestras y maestros debería ganar en funcionalidad y practicidad. La duración y el planteamiento del practicum deberían reforzarse. El enfoque de las asignaturas deberían mejorar en realismo acercándose a las realidades prácticas (casos, experiencias...).
- d) Los resultados de estos trabajos ofrecen resultados contradictorios, en relación a los agrupamientos de las especialidades. Por un parte se sugieren agrupamientos para hacerlas más versátiles, generales y polivalentes, de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo, pero por otra parte se justifican las especialidades. Destacan las limitaciones de la formación actual para alcanzar una doble formación como maestra/o y tutor/a y como experto en una materia/área del currículo, y la necesidad de mejorar la competencia en informática, idiomas y

habilidades sociales. Los encuestados subrayan la importancia de la expresión oral y escrita, en su formación inicial.

Por último, una encuesta de opinión realizada por la Red de Magisterio/ANECA para conocer la opinión de los profesionales, entrevistando a tres grandes grupos. Por una parte a los profesionales: Maestras/os, Directoras/es e Inspectoras/es; por otra, a la Administración Educativa (MECD y Consejerías de Educación); y por último a las organizaciones sindicales y profesionales de renovación pedagógica.

La muestra está compuesta a su vez por dos submuestras:

- Una muestra de maestras/os en la que están representadas todas las Comunidades Autónomas, excepto Baleares y Extremadura, cuyos datos no se pudieron incorporar a la matriz de datos.

- Otra muestra de Directores e Inspectores, tanto de centros públicos como de privados e inspectores de diversas Administraciones educativas.

La muestra se formó con las contestaciones recibidas, de más de 900 informantes sobre una muestra inicial de unas 1.500 personas.

La muestra obtenida estaba compuesta por 776 maestras/os, 64 directores, 23 inspectores y 28 agentes sociales.

Las primeras preguntas del cuestionario son preguntas abiertas, y en las que se pide a los encuestados que señalen los puntos fuertes, los puntos débiles y las propuestas de mejora en relación con la Formación que reciben los Maestros y Maestras que se diplomaron en las Facultades/Escuelas.

Como puntos fuertes los encuestados señalaron el “*Prácticum*” (25,3%), le siguen la “*formación psicológica*” (21,8%), “*pedagógica*” (17,7%) y “*psicopedagógica*” (5,6%); y consideran importante las “*especialidades*” (17,8%) y la “*Didáctica*”.

De los puntos débiles que más frecuencias suman, se señalan a: “*las prácticas cortas/escasas o insuficientes*”, le sigue inadecuación entre “*teoría/realidad escolar*”,

en tercer lugar citan el “*desconocimiento de la realidad escolar*”, seguido de la “*atención a la diversidad y NEE*”, lo que mostraría la influencia de la compleja realidad española multicultural; a continuación las “*prácticas*”; y en un sentido también negativo apuntan a una “*formación teórica (excesiva)*”, y, por último, a una formación muy floja en las “*TIC*”.

Respecto a las respuestas de mejora, las propuestas que hacen los encuestados van dirigidas en primer lugar a mejorar el “*prácticum*” ampliando su duración (30,1%), en segundo lugar aparece la necesidad de mejorar la formación práctica en las distintas materias, lo que incluiría el agrupamiento de otras respuestas dispersas pero conectadas con esta demanda como es “*mejorar la formación práctica*”, “*acercamiento a la realidad escolar*”, y “*más relación con los docentes*”.

También aquí se refleja la dualidad de demandar una “*formación más generalista*” (5,7%), frente a los que demandan una “*mayor especialización*” (4,6%).

En relación con la identidad profesional, se les pregunta si tendría que tener un perfil profesional diferente los docentes de Educación Primaria y de los de Educación Infantil. Los resultados de esta pregunta se codifican en torno a tres grandes categorías. Por una parte quienes responden que los perfiles deben ser idénticos/muy similares (25%); los que consideran que deben tener perfiles distintos (58,8%); y quienes piensan que los perfiles deben tener una parte común y otra parte específica (16,2%)

Ahora bien, del conjunto de preguntas relativas a los perfiles profesionales, los autores del informe destacan que los tres perfiles profesionales más mencionados se corresponden con las tres especialidades derivadas de la L.O.G.S.E., y presentes también en la LOCE: Lengua extranjera (53,2%), Educación Física (53,6%); y Educación Musical (47,8%).

En el caso de Lengua Extranjera, aunque no se distinguen perfiles correspondientes a las distintas lenguas, los encuestados solo mencionan la lengua inglesa claramente mayoritaria, la francesa y la alemana.

Una porcentaje significativo de respuestas, el 42,6% se inclina por el perfil profesional de Tutor/Profesor de materias comunes/generalistas, al que algunos maestras/os, el 11%, lo asociaban en cambio a una especialidad.

Uno de cada cuatro maestras/os considera que las maestras y maestros de Educación Primaria deben tener perfiles diferentes, incorporando en algunos casos la existencia no solo de perfiles específicos sino también de un perfil específico como generalista.

Otro perfil que aparecen con cierto peso en las respuestas es el correspondiente a Educación Especial/Pedagogía Terapéutica, lo menciona el 22,9%, y el de Audición y Lenguaje con el 12%. Ahora bien, se da el caso de que un pequeño porcentaje de maestras/os considera un perfil mixto conformado por ambas especialidades. Y otro factor a tener en cuenta al analizar los resultados, es la presencia de perfiles asociados con la Educación Especial de colectivos específicos, como Integración de Minorías étnicas (1,4%), y Superdotados (0,8%).

El perfil de Educación Artística es sugerido por un 16,5%, aunque aquí como en otras respuestas de preguntas abiertas los autores del estudio reconocen haber integrado respuestas muy afines para evitar un exceso de dispersión de respuestas.

Por último, entre las respuestas más significativas, está el perfil de Nuevas Tecnologías/Informática, que en el tratamiento de respuestas se asocia al perfil de Biblioteca en la mayor parte de las respuestas, y que en conjunto rebasan el 10% de las contestaciones, recodificando el perfil como Tecnologías de la Información y la Documentación .

Otro de los bloques del cuestionario estaba dedicado a profundizar en las opiniones de los encuestados sobre las relaciones entre perfiles generalistas y específicos. Al ser preguntas abiertas, en el análisis han sido objeto de recodificación siendo más comentadas la de Tutor y Especialista, con un 37%; en segundo lugar, y con un porcentaje inferior, 26%, se agrupan las respuestas que comentan un modelo formativo basado en las actuales especialidades. El resto de respuestas, tienen un menor peso, ya que apenas alcanzan el 10%.

Por último, en la encuesta de maestras/os se pregunta sobre la formación inicial de los Maestros/as, con relación a la formación de docentes en Educación Secundaria. Pregunta abierta, y para cuya explotación se ha tenido que recodificar también las respuestas obtenidas.

En síntesis, la opinión de los encuestados en cuanto a las dimensiones de contenidos y amplitud temporal, se señala que en relación a la amplitud más de la mitad de los encuestados hizo algún comentario, y la mayoría de ellos en el sentido de que la formación habría de ser de igual amplitud y/o duración. Una minoría de opiniones se decantó por que la formación de los Profesores de Educación Secundaria debía ser de mayor amplitud, prácticamente igual a quienes opinaban que debía ser menor. Es interesante constatar algunos aspectos de las respuestas que se subrayan en el estudio.

En primer lugar entre quienes consideran que debe ser igual (16,7%), se encuentran alusiones al cuerpo único, carrera docente única y/o titulación única para todos los docentes.

En segundo lugar, los que opinan que debe ser diferente la formación no aluden a competencias diferentes.

En tercer lugar hay respuestas que señalan que los profesores de Educación Secundaria deben tener mayores competencias en el dominio de los contenidos de las materias específicas, y hay otro grupo de respuestas que colocan la mayor competencia de estos profesionales en las Didácticas de las distintas materias.

En general, y siguiendo las pautas de análisis del informe se extraen en otras las siguientes conclusiones:

- a) Todos los colectivos demandan de manera unánime para las maestras/os una formación más generalista como tutores con la finalidad de conseguir una mayor diversidad de acceso a distintos puestos de trabajo.
- b) Las actuales especialidades se consideran necesarias.
- c) La formación práctica es el punto fuerte y el débil al mismo tiempo.
- d) Estos colectivos consideran que los maestras/os deben tener una titulación idéntica en extensión a las demás titulaciones de grado.

Por último, en el Informe de la ANECA, y como parte de las conclusiones del estudio, se apuntan estos perfiles profesionales:

- Perfil de Maestra/o educación infantil
- Perfil de Maestra/o educación primaria: docente con papel generalista, y con competencias específicas como docentes en las áreas del currículo de Ed. Artística (exp. Plástica), matemáticas, lengua, ciencias, geografía e historia, y más perfil de especialización en una de las siguiente ramas:
  - a) Educación física.
  - b) Lengua extranjera
  - c) Educación Musical
  - d) Necesidades educativas específicas (incluye las actuales competencias de los docentes de ed. Especial y de audición y lenguajes).

De aquí se deduciría, se lee en el informe, competencias profesionales en función de los tipos de alumnos de los que son responsables: educación infantil, educación primaria, y quizás educación especial.

Por último, la propuesta de la ANECA se desdoblaba en dos alternativas: una primera que contemplaría dos Títulos de Maestra/o: Educación Infantil y Educación Primaria, y en la que los graduados deberían adquirir plenas competencias específicas como tutores y como profesores especialistas. Una segunda propuesta que consistiría en reconocer 5 Títulos de Maestra/o: Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Infantil y Educación Especial reforzando la formación en todas las titulaciones de las competencias como tutor y como profesor generalista. Los graduados adquirirían competencias específicas como tutores y específicas como profesores especialistas.

#### 2.4. EL PERFIL PROFESIONAL DE LA MAESTRA Y EL MAESTRO SEGÚN LO DISPUESTO EN LA L.O.E. (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 3 DE MAYO DE 2006).

La L.O.E., Ley Orgánica de la Educación, define la Educación Infantil como una etapa educativa, ordenada en dos ciclos, con identidad propia que atiende a niños y niñas hasta la edad de seis años.

La L.O.E. en los artículos 92 y 93 establece que los perfiles de docentes que podrán impartir la atención educativa en la educación infantil, deberá correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestra/o con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente, y en su caso de otro personal con la debida titulación para la atención de este colectivo. En el segundo ciclo de infantil se puntualiza que los Maestras/os en la especialidad en educación infantil o título de Grado equivalente *“podrán ser apoyados, en su labor docente por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran”*.

Para la etapa de Educación primaria, se explicita que para ejercer la docencia se requerirá el título de Maestra/o de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas. Y en el punto 2 de mismo artículo 93, se precisa que

*“La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determina el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.”*

Y aunque no hay una definición expresa y concreta del modelo de profesor, como figuraba en su día en la L.O.G.S.E., sí se puede afirmar que el tipo de profesor que demanda la Ley es aquel que imparte una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo en cuenta la diversidad de sus intereses, de sus características y situaciones

personales, y para ello se le reconoce una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

Por último la Ley establece en su artículo 91, las siguientes funciones del profesorado, independientemente de la etapa educativa:

- a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
- g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
- h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
- i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
- j) La participación en la actividad general del centro.
- k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

## 2.5. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS SOCIOHISTORICO

El colectivo de maestras y maestros de la Comunidad de Madrid experimentó en los últimos años un crecimiento significativo superando el retroceso que se produjo a finales de los años noventa. El aumento de la tasa de nacimientos y la incorporación de los hijos de las familias inmigrantes a los centros escolares, son factores que han contribuido al cambio de ciclo al aumentar la demanda de escolarización, y simultáneamente se ha visto desbordado por nuevas demandas de necesidades educativas, que reclaman políticas de integración de alumnos de procedencia étnica y cultural muy diversa.

Por otra parte y en los últimos quince años se ha producido un aumento de las maestras en el conjunto del colectivo, lo que puede interpretarse como efecto de un fenómeno de la feminización de este colectivo. Las maestras han pasado, en los años 90, de constituir el 73% del total del colectivo al 83,4% en el curso académico 2005-06.

En relación con la presencia de profesores y alumnos matriculados en Centros educativos según el tipo de titularidad, enseñanza pública, privada y concertada, los datos recogidos nos indican que se ha producido un crecimiento de los enseñantes en la escuela pública y un ligero retroceso en el número de docentes empleados en la enseñanza privada, dato que no se corresponde con el crecimiento de alumnos que ha experimentado a lo largo del período considerado, la escuela privada y la escuela pública.

En la escuela privada trabajan en el curso académico 90/91 el 44,2% de los docentes de Educación primaria, y asistían el 45,4% del alumnado, y en el curso académico 2005-06, pasan a representar el 40,4% del profesorado, y escolarizan al 46,8% de los alumnos. Ecuación difícil de encajar en el horizonte de la calidad educativa, ya que supone una evolución asimétrica entre la bajada en el número de docentes por un lado, y un ligero incremento que experimenta el alumnado escolarizado en primaria, por otro.

Centrándonos en la variable territorial, destaca la zona centro por el alto grado de concentración de maestros y maestras, seguido de la zona Sur, y ambas agrupadas suman más de la mitad del profesorado, contando Centros públicos, privados y concertados. En términos relativos, se constata que la enseñanza privada no concertada ubicada en la zona norte de Madrid alcanza el mayor porcentaje de maestras de toda la Comunidad de Madrid.

Por último dentro del apartado de datos estadísticos, hay que señalar el avance de los alumnos extranjeros que si en el curso 1995/96 eran el 1,9% del total, en el curso 2005/06 pasan a representar el 12,4%, o lo que es lo mismo de 9.292 alumnos escolarizados, han pasado a 46.532 según lo últimos datos facilitados por la Comunidad de Madrid. Esta constatación de la masiva presencia de los alumnos de familias inmigrantes que irrumpen en el sistema educativo, experimentan un crecimiento exponencial, ya que en quince años ha aumentado un 500,8%, modificando el paisaje educativo, y obviamente influye notablemente en las condiciones profesionales de los docentes y de los Centros educativos de la Comunidad de Madrid.

En cuanto a los datos referidos al alumnado de la etapa infantil, desagregados por centros públicos y privados, nos indican que en esta etapa el crecimiento se ha producido un aumento de los niños escolarizados en centros públicos. Si en el curso 90/91 el 44,4% de niños escolarizados lo estaban en centros públicos, a medida que ha aumentado la demanda de plazas la red de centros públicos ha ido también aumentando la oferta en mayor medida que los centros privados, y así tenemos que en el curso 2005/06 se equilibraban ambas ofertas, escolarizando cada una a prácticamente a la mitad de niños de la etapa.

Por último, la incidencia de alumnos de origen extranjero en esta etapa de infantil también ha tenido un importante crecimiento, que confirman los datos suministrados para el curso 1995/96, donde la presencia de este grupo de alumnos era del 1,7%, en cifras absolutas 2.357, frente a los 21.162 alumnos de origen extranjero que fueron escolarizados en el curso 2005/06 en la Comunidad de Madrid.

- Datos secundarios cualitativos

Como se ha puesto de manifiesto en muchos estudios sobre el sistema educativo, éste, tradicionalmente, estaba organizado sobre dos redes, una de estudios, cortos, basada en el eje de la comprensividad, y la generalización de una enseñanza profesional corta; y otra, basada en una enseñanza especializada, altamente profesionalizada, conformadora de las elites del país.

La L.G.E. representa pues, la primera propuesta práctica de enlazar dos sistemas educativos. Hacer de dos sistemas de enseñanza uno solo, y continuar en la EGB los objetivos de la Instrucción Pública, al establecer como objetivos comunes que la totalidad de la población infantil alcance los objetivos mínimos comunes sobre el eje del principio de Igualdad de Oportunidades. Para ello las maestras y maestros son docentes profesionalmente preparados para desarrollar este tipo de enseñanza.

Como se explica en algunas investigaciones, la profesión de maestra está muy erosionada socialmente, y esta desvalorización de la profesión se agrava con las escasas expectativas de movilidad social que las maestras y maestros atribuyen a su profesión y las prácticamente nulas expectativas de promoción social que tienen y que influye poderosamente en la autoestima social del grupo.

Del material analizado, podríamos resumir, que respecto al estrato social de la familia de origen, el origen familiar de los maestros/as pertenecen a los estratos medio bajo y bajo de la sociedad, de manera que para los padres la profesión/ocupación alcanzada por sus hijos/as supone un avance o ascenso en la escala social. Las familias de origen son más rurales que urbanas y las ocupaciones familiares más frecuentes son ocupaciones asalariadas, aunque estas relaciones tienden a invertirse en los más jóvenes en quienes los orígenes

urbanos y de familias obreras industriales son más frecuentes, debido a la incidencia de los cambios generales en la estratificación social de la población.

Por otro lado se constata que en el caso de las maestras el estrato familiar de origen es en cierto modo un poco más elevado que en las maestras y maestros. Ahora bien esa constatación no modifica la posición de ascenso social en que está colocada la ocupación de maestra, teniendo en cuenta el horizonte de “sus labores” donde en esos grupos se colocaba la expectativa de las mujeres

Respecto a al estrato social de la familia propia, la clase/estrato subjetiva de las maestras y maestros es la clase media baja, aunque su estrato social objetivo está situado posiblemente en un punto medio de la amplia franja media de la clase media. Esta contradicción puede explicarse como una forma socializada de denunciar la falta de reconocimiento por la sociedad del prestigio, del mérito y de la función que realizan, idea fuertemente interiorizada en las maestras y maestros.

En relación a la movilidad social, la posición social de las maestras y maestros, según se deduce de lo anterior, estaría colocada como un paso en la movilidad social ascendente (de medio-bajo a medio-medio) y dentro del proceso de cambio del pasaje de las sociedades tradicionales y agrarias a las sociedades industriales.

Por último, y en relación con las expectativas de las maestras y maestros, hay en el colectivo, y de forma significativa, una cierta frustración que nace de que cuando se hicieron alumnos de magisterio aspiraban y no alcanzaron, por resultados escolares, salidas profesionales más altas, a la que se añade la frustración por la escasa o nula movilidad social ascendente dentro de la ocupación de maestría.

Otro eje de análisis de la literatura sociológica es el de la vocación/profesión. La vocación está guiada por el orden moral, y está dominada por la lógica del “sacrificio” voluntariamente asumido, el “debe ser”, y el triunfo del altruismo sobre el egoísmo.

La profesión nace con la división del trabajo y el despliegue de la lógica de la razón, lógica que se enraíza en el orden científico y que representa el triunfo de lo que “es” (lo objetivo) frente a la “subjetividad”.

Algunos autores enfatizan, en relación con el desarrollo profesional del docente, que estarían presentes tres perspectivas ideológicas que dominan las culturas profesionales, y que han informado los programas de formación de los profesores: la tradicional, la técnica y la radical.

La perspectiva tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal, el “buen hacer” de las maestras y maestros experimentados, cuya relación con el aprendizaje vehicula adecuadamente la transmisión del conocimiento profesional acumulado durante décadas y ajeno a apoyos conceptuales y teóricos.

La perspectiva técnica que coloca en primer plano el status y el rigor de las ciencias aplicadas. Ahora bien, los problemas de la práctica social no pueden reducirse a problemas meramente instrumentales, donde la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. No existen problemas sino situaciones problemáticas que el profesional práctico no puede abordar de forma instrumental por la aplicación de “recetas”.

La perspectiva radical critica de forma generalizada la racionalidad técnica, representa el nuevo papel que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Es la percepción del profesor como “investigador en el aula”, la enseñanza como arte, como moral, como diseño, la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones, la enseñanza como proceso interactivo, el profesor como práctico reflexivo.

Lo más significativo del diseño de las nuevas políticas sobre la profesión docente, que las dotan de un nuevo marco, es el componente de gestión. Al considerar la educación como una mercancía y sujeta a las leyes de la oferta y la demanda, el papel del docente

se transmuta en gestor de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las exigencias cambiantes del mercado, y por otro lado a organizar la oferta de su producto para garantizar una rentabilidad que legitime su presencia en el mercado.

A partir de las funciones “a priori” esenciales en el trabajo docente se conforman tres tipos ideales que reflejan las correspondientes mentalidades:

- Visión moral de la docencia: aportar educación integral, dándoles ejemplo y atendiendo a todos los aspectos.
- Visión técnica: desarrollar hábitos de estudio e impartir y evaluar conocimientos.
- Visión social: desarrollar el espíritu crítico y compensar las carencias de origen social, impulsar el cambio social.

Otro aspecto a destacar, es el concepto de competencia y de profesión. El progreso y avance de las sociedades industriales ha descansado sobre el eje de la división social y técnica del trabajo. Los conceptos de competencia y actuación, estrechamente vinculados a la especialización del trabajo y por tanto a la profesionalización, tienen, en un sentido general, al menos un doble significado, por una parte la competencia señala los límites que la sociedad, y el poder social atribuye a cada miembro de la sociedad; en segundo lugar, la competencia señala los límites y el alcance de la capacidad actualizada que se tiene para el desempeño de una actividad relacionada con la competencia atribuida.

Durante el período de experimentación de la L.O.G.S.E., las maestras y maestros se quejaban en las investigaciones sociológicas de la falta de preparación total, y de que en magisterio no les daban ningún tipo de técnicas.

Las maestras y maestros expresan opiniones, en las entrevistas y en los grupos de discusión, en las que aparecen expresiones como: falta de preparación, miedo, ignorancia, incapacidad, incompetencia.

Con la L.O.G.S.E. aprobada, se establecen nuevas competencias (funciones) para los profesores, tanto individualmente como por áreas y departamentos (adaptación de los currículos de base), como a los claustros (proyectos de centro); y por otra parte, se desarrolla la Red de Formación Permanente de los profesores y se considera a los CEP's ejes de dicha formación. Los nuevos objetivos de la Reforma se agrupan en torno a la calidad de la enseñanza, y el principal instrumento para alcanzarlo el trabajo en equipo de los docentes. Las líneas maestras del sistema educativo avanzan sobre dos ejes, por un lado la comprensividad, basado en el derecho a la igualdad, que no significa uniformidad, y sobre el eje de la diversidad de los alumnos, al entender como una función de las maestras y maestros conocer las necesidades latentes de los alumnos, y orientar individualmente su relación con el conocimiento.

Las investigación consultadas concuerdan en mostrar el miedo de la maestra y del maestro a las aulas por su falta de preparación, y cuando adquieren la competencia profesional, la experiencia y la seguridad, tras los años de ejercicio profesional en el aula, desaparece de sus discursos ese "miedo" producto de la incompetencia formativa originaria que descubrieron las anteriores investigaciones.

También se observa una permanente demanda de formación permanente que se interpreta como expresión de una profesionalidad generalizada que descansa en una pluralidad de factores: la propia conciencia profesional, el ideal de servicio, la atención a los alumnos, y el compañerismo.

En los trabajos cualitativos, que manejan grupos de discusión, aparece de forma recurrente la competencia normativa de las maestras y maestros en la escuela/aula, competencia que atribuye el poder público para desarrollar y alcanzar los fines y objetivos que se asignan a su actividad de educar a los niños en la etapa obligatoria, y su relación con la competencia profesional. Y de esta relación surgen dos cuestiones complementarias que son objeto de insatisfacciones, por una parte la formación profesional recibida por las maestras y maestros, en las Facultades de Formación del Profesorado, y de la que depende en gran medida su capacidad, y, por otra parte, los

recursos, medios e instrumentos que les proporciona el propio sistema para el desarrollo de su actividad.

Por último, en los grupos de discusión aparece esa percepción subjetiva de que los maestros/as están infravaloradas por la sociedad, por los padres de los alumnos y por la Administración educativa, percepción menos acusada entre los maestros/as de infantil.

## 2.6. BIBLIOGRAFÍA DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

ACKER, S. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea.

AMORÓS, C. (1991): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Antrhopos.

APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/MEC.

BALL, S. J. (ed) (1993): *Foucault y la educación*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.

BARTON, L. WALKER, S. (Eds) (1981): *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes, The Falmer Press.

BLAISE, S. (1996): *El rapto de los orígenes o el asesinato de la madre*. Barcelona, Vindicación Feminista.

BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

CAMPBELL, R. J.; NEILL, S. R. (1994): *Primary Teachers at Work*. London, Routledge.

CARRASCO, C. (1991): *El trabajo doméstico y la reproducción social*. Madrid, Instituto de la Mujer.

CERDÁN, J. y GRAÑERAS, M. (Eds.) (1999). *La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: CIDE. Colección CIDE nº 137.

CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.

- COMAS, M. (2001): *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- COMBES, D.; HAICAULT, M. (1994): «Producción y reproducción, relaciones sociales de sexo y de clase», en C. Borderías; C. Carrasco y C. Alemany (comp.) *Las mujeres y el trabajo. Rupturas conceptuales*. Madrid, ICARIA, pp. 533-556.
- CORREA, R.; GUZMÁN, M<sup>a</sup>.;AGUADED, J. (2000): *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios*. Huesca, Grupo Comunicar.
- ELLIOT, P. (1975): *Sociología de las profesiones*, Madrid, Tecnos.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogías.
- \_\_\_\_\_. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Paidós.
- FEIXAS, M. (2002). “El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autnónoma de Barcelona”. *Boletín de la RED-U*, Vol. 2, 1, 33-44.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): «¿Es pública la escuela pública?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp.76-81.
- FISCHMAN, G. E. (2007) “Persistence and ruptures: The feminization of teaching and teacher education in Argentina” *Gender and Education*, 19, (3), pp. 353 – 368.
- FISCHMAN, G. E. (2006) “Second-Mothers, Donkeys and Super-Teachers”: The poverty of the educational imaginary about schooling in Argentina”, *Journal of Curriculum and Pedagogy* 3 , (2), pp. 46-52.
- GARRIDO, L. J. (1992): *Las dos biografías de la mujer en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

- GUERRERO SERÓN, A. (2006). “El profesorado como categoría social y como agente educativo: sociología del profesorado”, en PALOMARES, F. (coord.) Sociología de la educación. Madrid, Pearson Educación.
- GUERRERO SERON, A., (2007): «El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo», en Educación y futuro, 17, pp.43-70.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», en *Signos. Teoría y práctica*, 13, pp. 4-20.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- GORZ, A. (1997): *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema.
- HARGREAVES, A. (1999). “Hacia Una geografía social de la formación docente”, en PÉREZ, B. (ed.) Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica, pp. 119-145, Madrid, Akal
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1994): *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- MARCHESI, A. Y DÍAZ, T. (2007) *Las emociones y valores del profesorado*, Madrid, SM.
- PÉREZ GÓMEZ, A.;GIMENO SACRISTÁN, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

- RAMOS TORRES, R. (1990): *Cronos Dividido. Uso del tiempo y desigualdad entre mujeres y hombres en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- SEBASTIÁN,A.;MÁLIK, B.; SÁNCHEZ,M. (2001): *Educación y orientación para la igualdad en razón del género. Perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid, UNED.
- RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, J.A. Y SANTANA BONILLA, P. J.: “Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas”, en *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 873-922.
- SOLSONA, N. (1996): *Mujeres científicas en todos los tiempos*. Madrid, Talasa.
- TOBÍO, C.; SANPEDRO, R.; MONTERO, M. (2000): *La actividad laboral de las mujeres en las periferias madrileñas: discursos y prácticas*. Madrid, Dirección General de La Mujer de la Comunidad de Madrid. Universidad Carlos III de Madrid.
- TRAVERS, C.; COOPER, C. (1997): *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, Paidós.
- TRÉANTON, J. R. (1985): «El trabajador y su edad», en G. Friedmann y P. Naville, Tratado de sociología del trabajo. I. México, *Fondo de Cultura Económica*, pp. 280-296.
- VARELA, J.;ORTEGA, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VIÑAO, A. (2003): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons.
- WALLER, WILLARD W. 1932. *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.

YANES, J.;RODRÍGUEZ, J. (2000): «El Profesorado de Primaria, va al paraíso», en *Temps de educació*, 23, pp. 267-292.

ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T. (1992), *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, CIDE.

III.- DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN A LA LEY ORGÁNICA DE  
EDUCACIÓN. CLAVES EDUCATIVAS DE UNA SINFONÍA INACABADA  
(1970-2006)

**Juan Carlos Hernández Beltrán**  
**Universidad de Salamanca**

### 3.1. INTRODUCCIÓN

Presentamos a continuación una visión panorámica de las tres grandes reformas acometidas en España a lo largo de los últimos treinta años. Convendría advertir, en primer término, que antes que de una sucesión de reformas cabría referirse a una gran reforma que ha encontrado diversas etapas de desarrollo en las distintas leyes orgánicas. El punto de inicio fue la aprobación, todavía en un contexto político autoritario, la Ley General de Educación; el último tramo, como es sabido, lo constituye la Ley Orgánica de Educación aprobada en mayo de 2006 por el parlamento español y que, de algún modo, su texto supone una refundición de los anteriores, a la que añade alguna singularidad no exenta de controversia como es la incorporación de la materia denominada *Educación para la ciudadanía*.

Decía Ortega aquello de que la vida sólo se vuelve transparente a través de la *razón histórica*. Una afirmación especialmente predicable en el caso de los maestros en España. No es posible comprender de forma cabal el devenir de este oficio sin detener la mirada en el retrovisor de la historia. A lo largo del pasado el magisterio español ha encarnado en primera persona los sucesivos vaivenes de la legislación escolar, las diferentes propuestas pedagógicas y didácticas y, finalmente, ha conocido distintas formas de entender la cultura escolar del maestro.

A lo largo de las últimas décadas el registro social de nuestro país ha cambiado de manera sustantiva. En términos culturales, el protagonismo indiscutible del sistema escolar en la transmisión del saber ha ido remozando su papel hasta convertirse en un actor secundario habida cuenta del torrente informativo de la nueva sociedad del conocimiento. Quizá por todo ello, la expectativa que se demanda a las nuevas generaciones de maestros supone un desafío importante. Ante un escenario donde son muchas las fuentes de las que brota sin cesar información –muchas veces epidérmica-, los maestros del presente tienen que ejercer como ordenadoras de toda esa información para ayudar a tamizar y desbastar lo importante de lo accesorio así como coadyuvar en la construcción de futuros ciudadanos responsables, cívicos, críticos y participativos. A veces es fácil sucumbir a la tentación de pensar que en una sociedad tan “informada” como la actual el papel de los maestros es de tono menor. Todo lo contrario, siguiendo a

Jean Francois Revel en su magistral trabajo “El conocimiento inútil”, es ahora cuando la escuela tiene que responder con firmeza a los desafíos de esta nueva sociedad digital.

Sin embargo, como venimos comentando, a pesar del movimiento casi incesante de reformas legislativas a golpe de cambio de inquilino en el gobierno, lo cierto es que no todos los engranajes se han ido acomodando a los cambios operados en estos treinta años. Nos referimos, claro está, al modelo de formación inicial de profesores, un esquema que permanece inalterado desde principios de los años 70 y que supone un lastre importante para la modernización y la necesaria revisión en la formación de las futuras maestras. En el campo escolar hay realidades que nacen con carácter transitorio pero que finalmente adquieren una permanencia en el tiempo difícil de explicar en términos pedagógicos.

La piedra angular de la educación del ayer, del presente y, con seguridad, del mañana descansa sobre el maestro<sup>34</sup>. Una figura sobre la que el imaginario colectivo ha ido conformando un estereotipo que, en ocasiones, no se ha correspondido con la realidad histórica de los docentes. Algunos de esos arquetipos identificados han quedado definitivamente desterrados por constituir un anacronismo del que ya nos separan algunas leguas.

Sin embargo, es preciso recordar en términos históricos que en determinados tramos de nuestro pasado el ejercicio del magisterio estuvo confiado a gentes con poca o ninguna ilustración, auténtico reflejo de una España analfabeta en la que toda exigencia de preparación para el desempeño docente constituía poco menos que una ensoñación. Así, Giner de los Ríos recordaba que al lado de aquellos maestros conscientes de la “conciencia de su ministerio” docente, coexistían un número importante de maestros

---

<sup>34</sup> En uno de sus escritos magistrales de principios del siglo XX, Manuel Bartolomé Cossío desdeñaba con ímpetu el arquetipo, muy consolidada en la organización escolar española de aquel momento, en virtud del cual los maestros tenían una consideración social y pedagógica acorde con su menor escalafón en relación con los docentes de la enseñanza media –no digamos en comparación con la educación superior-. Así, el pedagogo indicó aquello de que, “También acerca del maestro conviene combatir un fetichismo. Consiste en creer, como cree la generalidad, que hay categorías en la función educadora; que hay una jerarquía docente que va aneja al cargo; que hay, en suma, varias pedagogías, una superior y otra inferior, cuando no también otra intermedia(...)el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático; porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo”, en BARTOLOMÉ COSSÍO, Manuel (1929): *De su jornada. Fragmentos*, Madrid.

cuya única aspiración era “salir del paso lo menos mal posible, y enseñar allá a su modo, con el mismo espíritu con que aporca las berzas o dirige el arado, a leer, escribir y contar, amén del catecismo, sin entrometerse a remover el alma de la generación que le está confiada, y dejándose de pedagogías, antropologías y demás libros de caballería”<sup>35</sup>.

Indicábamos, por tanto, que el magisterio español no es ajeno a los arquetipos proyectados por su ejercicio profesional. La cultura escolar tiene siempre un recorrido de ida y vuelta; se manifiesta tanto por la acción ejercida por el maestro como por la imagen que la sociedad le devuelve.

Todas las profesiones, y el ejercicio profesional docente no es la excepción, generan con el paso del tiempo una especie de precipitado social, de fotografía de conjunto, de etiqueta social -en definitiva- lista para reconocer y valorar un determinado cuerpo social. También los profesores llevan un estereotipo que les acompaña haciéndoles reconocibles –con mayor o menor justicia- a la mirada de los demás.

Poco importa que el estereotipo del maestro haya sido construido en base a titulares de prensa o con datos poco fidedignos y esclarecedores del acontecer diario en las escuelas. Lo reseñable es la fortaleza del arquetipo. Como indica el profesor Esteve:

“Aunque los profesores reales -en su inmensa mayoría- no se acomodan a estas imágenes estereotipadas, la realidad es que siguen teniendo vigencia, modificándose sólo a largo plazo y con extraordinaria lentitud. Incluso la constatación empírica y directa de la existencia de profesores concretos muy alejados de tales imágenes fijas, en lugar de ser interpretadas como un alegato contra su vigencia, es considerada por la mayor parte de los padres y alumnos como una simple excepción a la regla”.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Cfr. “Maestros y catedráticos”, en GINER DE LOS RÍOS, Francisco (2004): Obras Selectas, Madrid, Espasa.

<sup>36</sup> Cfr. ESTEVE, José M. (2000): “La imagen social del profesor”, en Consejo Escolar de Andalucía: 10 Años de participación institucional. También puede ser de interés el artículo de MARÍN SÁNCHEZ, Manuel; LOSCERTALES ABRIL, Felicidad; NUÑEZ DOMÍNGUEZ, Trinidad (2000): “Imagen social del profesorado: un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y TV”, en Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, nº 39, pp. 147-156.

Para este autor la percepción social tiene una incidencia importante en tres aspectos. En primer lugar, la imagen social afecta en gran manera a la forma en la que los padres y los alumnos se relacionan con el profesorado. En segundo término, la percepción social del maestro tiene un peso sobre la cantidad y calidad de personas que pueden elegir como opción profesional la carrera docente. Finalmente, también refuerza la auto percepción del maestro en sentido positivo o negativo.

Podemos negar la realidad bajo fórmulas retóricas o con maniobras de escapismo de la realidad, pero lo cierto es que parte de la ciudadanía percibe la profesión docente en términos de privilegio en razón de los salarios percibidos, las vacaciones disfrutadas, el horario de trabajo y la seguridad laboral que otorga un puesto de trabajo de la Administración Pública.<sup>37</sup> A modo de contrapeso y para buscar un fiel que equilibre ventajas y responsabilidades, lo cierto es que existe una presión social difusa demandando que los profesores sean objeto de procesos de formación y evaluación de su desempeño profesional.

En relación con la variable del género es indudable que las maestras han ocupado en términos históricos un protagonismo en el ejercicio del magisterio, especialmente en el tramo básico del sistema educativo nacional. A lo largo del tracto histórico del que nos ocupamos en este trabajo (1970-2006) resulta de interés expresar el aumento de la feminización de la enseñanza en los niveles educativos inferiores. Así, en los primeros años de la década de los setenta, marcada por el nacimiento de la Ley General de Educación, el porcentaje de maestras que desarrollan su labor en la Educación General Básica se aproximaba al sesenta por ciento respecto del total; este porcentaje se ha incrementado de forma que en el curso académico en que se aprobó la Ley Orgánica de Educación las maestras que desarrollaban su función en la etapa de educación primaria alcanzó una cifra del 75 por ciento.

Por otra parte, algunos de los retos pedagógicos encarados por las maestras de aquellos primeros años setenta apenas si tienen que ver con las exigencias de un nuevo tiempo

---

<sup>37</sup> La imagen social –más o menos extendida- sobre la idílica posición del profesorado se centra fundamentalmente en las escuelas públicas. El profesorado de los centros concertados (escuelas de titularidad privada pero financiadas por el Estado) y de los centros privados queda, de alguna manera, excluido de esta imagen social favorable ya que las condiciones laborales y los salarios son peores que en los centros de titularidad pública.

cifrado bajo el paradigma ubicuo de la globalización y la sociedad del conocimiento, en el que las maestras se ven en la necesidad de articular estrategias pedagógicas y herramientas didácticas nuevas para enfrentar con garantía de éxito desafíos nuevos entre los que destaca el fenómeno de la inmigración o el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, hemos de significar que estas maestras no han sido indiferentes a la política educativa diseñada por los distintos gabinetes ministeriales en los últimos años. De ahí que uno de los lugares comunes haya sido el sometimiento de la profesión docente a un proceso recurrente de reformas escolares, lo que evidencia muy a las claras la dificultad de concertar en nuestro país una política educativa alejada de las discrepancias y consignas de partido. En estos últimos treinta años las maestras españolas han conocido nueve leyes educativas, razón por la que no es difícil aventurar un desconcierto fundado en razones por parte de la comunidad escolar en su conjunto.

### 3.2.- LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN: UN NUEVO TIEMPO PARA UNA EDUCACIÓN NUEVA.

*El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades, de una magnitud sin precedentes*<sup>38</sup>. Con este aire de solemnidad daba comienzo las primeras palabras de una nueva legislación capitaneada por la L.G.E. que supuso de hecho una ruptura pedagógica con el pasado más inmediato<sup>39</sup>. El titular de la cartera educativa en aquella hora, José Luis Villar Palasí, había iniciado su mandato al frente del Ministerio con la idea inicial de reformar tan sólo la educación superior. Precisamente en la educación universitaria se encontraba la punta de lanza de la lucha a favor de la recuperación de las libertades en España. Muy poco tiempo después y ante los inequívocos signos emitidos por el sistema educativo, el propio ministro acabó rectificando sus palabras justificando que su procedencia del campo universitario le

---

<sup>38</sup> Cfr. Ley 14 / 1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, 6 de agosto de 1970).

<sup>39</sup> Como es sabido, durante la dictadura franquista uno de los objetivos prioritarios para el nuevo régimen fue desarbolar por completo la obra educativa emprendida por los republicanos. A tal efecto, acometen esa tarea reorganizando en 1938 la educación media, en 1943 le tocará el turno a la reforma de la universidad y, finalmente, la configuración de una enseñanza primaria de carácter impregnada de un carácter confesional aconteció en 1945.

había impedido observar de manera panorámica todas las aristas del problema escolar. Procedía, por consiguiente, modificar todo el sistema educativo.

Como indicaba con oportunidad el historiador Tuñón de Lara, *la historia cambia cuando cambian sus costumbres*. Era innegable, pues, el cambio operado respecto a los usos culturales y pedagógicos en la España ubicada en las postrimerías de la dictadura militar. La realidad suele imponerse a los deseos. Frente al anhelo de perpetuarse de forma inquebrantable en los principios iniciales, el régimen franquista era sabedor de que el signo de los tiempos estaba cambiando. Así, a finales de los años sesenta la fotografía del país empieza a presentar diferencias notables con respecto a la sociedad dibujada por el franquismo de primer cuño. La batería de normas educativas aprobadas durante un nacional-catolicismo abanderado por el férreo control ideológico de las escuelas y los maestros se mostraba ya incompatible con el registro social, económico y pedagógico de un nuevo tiempo.

### 3.3.-. LA ANTESALA DE LA REFORMA

Las leyes educativas, y desde luego la denominada *Ley Villar Palasí* tampoco sería una excepción a la norma, no surgen por generación espontánea sino que ofician como el precipitado último de un cúmulo de variables. Para entender con alguna claridad la Ley General de Educación hay que tener en consideración un importante número de cuestiones que favorecieron su aprobación. Uno de estos factores fue, sin duda, la presión que venían ejerciendo los movimientos de renovación pedagógica<sup>40</sup> como expresión gráfica de las reivindicaciones en el terreno escolar. De alguna forma, la aprobación de la Ley General de Educación en el verano de 1970 supondría años más tarde la asunción de algunos de los presupuestos solicitados por estos movimientos.

En el ánimo de esta corriente de renovación pedagógica estaba la búsqueda de un nuevo horizonte educativo retomando algunos de los principios ya enunciados por la Escuela Nueva en el primer tercio del siglo XX. Frente a una escuela mecánica y un profesorado

---

<sup>40</sup> Cfr. CODINA i Mir, María Teresa (2002): “Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica”, en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 21, 2002, pp. 91-104.

con deficiencias en la formación pedagógica, los movimientos de renovación clamaron por una escuela pública, gratuita, laica, creativa y en la que también se reclamaba la necesidad de caminar hacia un cuerpo único de enseñantes. Además, reclamaban la puesta en marcha de medidas para potenciar la formación de los maestros.

Para ello, los movimientos de renovación organizaron gran parte de sus actividades en torno a las conocidas Escuelas de Verano<sup>41</sup>, actividad a través de la cual encontró amplia difusión -y mejor acogida- las propuestas en materia metodológica o curricular de esta nueva escuela defendida por los maestros más innovadores y comprometidos del momento. Precisamente fue una maestra, Marta Mata<sup>42</sup>, quien junto con un grupo de compañeros dieron traza a una de los movimientos más conocidos como fue, sin duda, la organización de la *Escuela de Maestros Rosa Sensat*. Así lo recordaba tiempo después la revista *Vida Escolar*:

“Apasionante y, en ocasiones, complicada y azarosa, aparece hoy, a nuestros ojos, la historia de los movimientos de renovación pedagógica en nuestro país. Nacen, casi todos ellos, en la oscura y difícil clandestinidad, allá por la década de los sesenta. Mal vistos, perseguidos y carentes, por supuesto, de toda ayuda oficial, se proponían transformar un sistema educativo lánguido y moribundo”.

De manera que el empuje de estos movimientos, junto con otros factores sociales, económicos<sup>43</sup> y políticos impulsó la implantación en nuestro país de una ley general después de la ya centenaria Ley Moyano de 1857<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> Conviene aclarar, asimismo, que este tipo de iniciativas no fue privativo de la región catalana sino que, además, encontró cumplido desarrollo en otras regiones del país.

<sup>42</sup> Esta pedagoga catalana alineada con los movimientos de renovación pedagógica tendría con el paso del tiempo un papel muy importante en la defensa de los intereses de los maestros al conseguir el acta de diputada en las elecciones constituyentes. Las intervenciones de Marta Mata en sede parlamentaria recalcaron el papel de los maestros, la defensa de las lenguas vernáculas o la defensa de los maestros en sus lugares de trabajo con objeto de hacer posible la estabilidad de los proyectos educativos.

<sup>43</sup> Léanse los Planes de Desarrollo proyectados para el despegue de la economía española con la asignación de las célebres zonas etiquetadas como Polos de Desarrollo.

<sup>44</sup> Como es natural, en el interregno entre la Ley Moyano de 1857 y la L.G.E. de 1970 se produjo la aprobación de importantes leyes educativas pero, no obstante, sólo la Ley General de Educación se puede comparar en términos históricos con la norma de 1857 ya que ambas plantean una revisión profunda de todo el conjunto del sistema educativo.

Junto con los movimientos de renovación pedagógica es de justicia señalar que, además de éstos, ya se venía produciendo algunos signos de modernización escolar. Buena prueba de ello fue la creación del CEDODEP<sup>45</sup> (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria) creado en 1958. Una de sus contribuciones más sobresalientes resultó ser, sin duda, la difusión de la revista *Vida Escolar*; publicación difundida a todas las escuelas del país que supuso una oportunidad inmejorable para que los maestros tuvieran puntual información sobre los nuevos avances y paradigmas pedagógicos.

### 3.4.-.- REFLEXIONES SOBRE EL LIBRO BLANCO

Queremos detenernos en el análisis de uno de los documentos sobre los que asienta la reforma de 1970: el Libro Blanco publicado en 1969. Por vez primera en la historia escolar española la reforma de 1970 viene precedida -como indicamos- de un *Libro Blanco* en el que se analizaron las taras del sistema vigente acompañándose el diagnóstico con una propuesta que acabaría adoptando la L.G.E.. Este importante documento ponía sobre aviso acerca de la inequidad del sistema educativo, un sistema de signo clasista que actuaba como una barrera infranqueable para una buena parte de ciudadanos que se veían condenados a cursar, a lo sumo, el tramo de la escolaridad básica (quizá por ello la retórica de la L.G.E. enfatizaba aquello de no dejar “ningún talento en barbecho”).

Con estas palabras se recogía tal injusticia de partida en el documento al que venimos haciendo referencia:

“En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble

---

<sup>45</sup> Entre las funciones atribuidas a este organismo dependiente del Ministerio de Educación se contaban, entre otras, las de promover, dirigir y organizar cursos y seminarios para el perfeccionamiento profesional de las maestras primarias; estudiar y divulgar la utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, sistemas de organización escolar. Asimismo, no puede caer en el olvido la responsabilidad del CEDODEP en la elaboración de los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria de 1965.

sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población”<sup>46</sup>.

Ese mismo documento presentaba una extensa nómina en relación con las deficiencias imputables al sistema escolar así como los desafíos a los que debía hacer frente. Conviene recordar que tres cuartas partes del documento suponen una crítica sin paños calientes a lo realizado en materia educativa por el régimen político del momento. Dicho de una forma todavía más clara, el Libro Blanco enmendaba la plana a una administración que, en muchos casos, había desatendido sistemáticamente sus responsabilidades en el campo escolar. Quizá por ello, la aprobación de este documento por parte de los mandatarios de aquel momento respondió, entre otros factores, a un criterio de oportunidad política como lo explica el profesor Viñao:

“Su texto quedó ultimado a finales de 1968 y fue presentado al Jefe del Estado y al vicepresidente para la aprobación del mismo por el Gobierno. La aprobación se produciría, pese a las noticias poco tranquilizadoras sobre la suerte del documento, al parecer, según Díaz Hochleitner, a modo de “balón de oxígeno” tras la declaración en el país del estado de excepción “a causa de los graves acontecimientos producidos en el País Vasco”<sup>47</sup>.

En primer término, el Libro Blanco alertaba sobre los peligros de una fractura creciente entre el mundo rural y el urbano, con importantes derivaciones educativas:

“El movimiento migratorio afecta en un doble sentido al problema escolar. Por una parte, determinadas localidades aumentan de población en edad escolar, en ciertos casos a un ritmo rapidísimo, y hay que proveer instalaciones escolares con urgencia; de otro lado, algunas localidades se despueblan, con la consiguiente reducción del censo escolar, lo que obliga a reagrupar la población escolar y a que queden sin utilización apropiada parte de los edificios escolares”<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Cfr. La Educación en España. Bases para una política educativa (1969), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, pág. 9.

<sup>47</sup> Cfr. VIÑAO FRAGO, Antonio (2004): Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Madrid, Marcial Pons, pág. 81.

<sup>48</sup> Cfr. La educación en España- Bases para una política educativa, op. cit., pág. 45.

Estos flujos migratorios con destino preferente a lo que entonces se denominó “polos de desarrollo” –dentro de los conocidos Planes de Desarrollo Económico y Social- son los responsables de que la fotografía escolar de aquellos años se modifique sustantivamente. La consecuencia de todo ello fue la fractura entre el contexto rural y el urbano. En el primero, se observaba una merma considerable de escolares; en el segundo, por el contrario, comenzó un crecimiento exponencial y desordenado de la demanda educativa. Para intentar corregir el déficit de puestos escolares de aquella fecha, los técnicos del Ministerio acabaron estimando la necesidad de crear más de setecientos mil puestos escolares.

Como se aprecia, este no es dato menor sino, más bien al contrario, nos aproxima al escenario educativo de una tiempo histórico marcado por la fractura entre esas dos Españas tradicionalmente distintas y distantes: el campo y la ciudad. La L.G.E. inflinge, además, el golpe de gracia definitivo<sup>49</sup> a las esperanzas de mantener el servicio educativo en las localidades más pequeñas. Se impone la política de “concentraciones escolares” como resultante de una gestión administrativa que trató de concentrar las inversiones de infraestructuras culturales y sociales en las cabeceras de comarca. Así, la Ley General de Educación en su artículo 54 indicaba que:

“Los centros de EGB que se denominan Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran(...)tendrán, al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen”. Por lo tanto, el desarrollo normativo de la ley de 1970 obliga a transformar una buena parte de los centros escolares para cumplir con los mínimos exigidos por dicha norma y su desarrollo reglamentario, esto es, 240 alumnos como mínimo y 8 unidades escolares<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> Antes de la L.G.E. se habían dado algunos pasos en la política de concentraciones escolares como así lo demuestran la orden ministerial de 1957 o el conocido decreto de 1962 en virtud del cual se establecen algunas normas de esta política (dirección única para todo el grupo escolar, progresiva adscripción de escuelas al Grupo Escolar, etc).

<sup>50</sup> Algunos años más tarde se crearán los célebres CRAs (Colegios Rurales Agrupados) con el ánimo de “satisfacer las aspiraciones de comunidades rurales que se habían visto privadas de sus establecimientos escolares” tal y como se recoge en el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica).

El Libro Blanco también realiza interesantes reflexiones en relación con la cuestión nuclear de nuestro trabajo de investigación: los maestros. Así, en primer término, el documento de referencia expresa su disconformidad con los Planes de Estudio del Magisterio. En efecto, los Planes vigentes en aquel momento eran prácticamente idénticos a los aprobados según la Ley de 17 de julio de 1945 ya que éstos fueron ratificados en el texto de refundición publicado por Decreto el 2 de febrero de 1967. En suma, el Libro Blanco ponían el acento sobre la naturaleza trasnochada de los mismos al indicar que,

“Este Plan de Estudios suscita diversas reservas. En primer lugar, resalta la progresiva acumulación de materias. Por otra parte, la ordenación vigente obedece a una clasificación de las actividades escolares muy discutible (...)Un examen detenido del Plan anterior suscita algunos reparos: El primero y fundamental consiste en la escasa atención que presta a la formación pedagógica, que es la genuinamente profesional del maestro”<sup>51</sup>.

De manera que hay dos objeciones fundamentales en materia de Planes de Estudio. Primero, su anacronismo, su falta de encaje con la nueva realidad. Segundo, un excesivo peso de las denominadas didácticas especiales que contrasta con la escasa relevancia otorgada a los contenidos de fundamentación pedagógica. Esta ha resultado ser, con el discurrir de los años, una cuestión central en la reflexión pedagógica. Las Escuelas Universitarias del Magisterio han apostado mayoritariamente por continuar con una tradición marcada en la enseñanza de la materia, en la didáctica de la asignatura mientras que las Facultades de Educación, donde finalmente se acabarán integrando dichas escuelas, han mantenido habitualmente otro discurso en virtud del cual se reclama, también para la formación de los maestros, una mayor representación de las disciplinas de fundamentación pedagógica.

Como es sabido, hasta la L.G.E. la formación de los maestros de enseñanza básica se realizaba en las Escuelas Normales en las que se exige para el ingreso en las mismas la titulación de bachiller superior. A partir de ahí la formación del futuro maestro se completa a lo largo de dos cursos académicos. Una vez superadas los distintos cursos

---

<sup>51</sup> Cfr. La educación en España- Bases para una política educativa, op. cit., pág. 47.

los normalistas debían superar una prueba de madurez tras la cual se hacían cargo de una Escuela Nacional durante un periodo de prácticas en el que son evaluados en su desempeño profesional tanto por la Escuela Normal como por el servicio de Inspectores de Enseñanza Primaria a fin de calificar la actuación del maestro en prácticas. Una de las singularidades del proceso formativo fue la del acceso directo a los cuerpos de funcionarios de carrera para aquellos maestros que acreditasen los mejores expedientes académicos junto con una calificación sobresaliente en su periodo de prácticas.

No obstante lo anterior, es preciso indicar que no siempre fueron cubiertas las plazas del magisterio con criterios de idoneidad. Una parte del magisterio que desarrolló sus funciones durante la aplicación de la Ley General de Educación procedía de cohortes generacionales que, en algunos casos, y dado la escasa exigencia para ingresar en las Escuelas Normales, entendieron que la del Magisterio era una vía atractiva para tener una formación de grado medio con posibilidades de inserción laboral. Conviene recordar, a título de ejemplo, que ya bien entrada la década de los setenta se presenta en sede parlamentaria una vieja aspiración de Castilla-La Mancha con objeto de que se cree una universidad en aquella región de nuestra geografía. Una de las razones esgrimidas (además del abultado número de universitarios manchegos que tenían que peregrinar a las universidades madrileñas) fue el de los estudiantes que concluían la enseñanza media no tenían más posibilidades de continuar estudios que la matriculación en las Escuelas de Formación del Maestros de E.G.B. Queremos decir, en definitiva, que una parte de los maestros de aquel momento lo fueron casi obligados por determinadas circunstancias, incluso, como hemos mostrado, imputables a la geografía.

Consciente, por tanto, de algunas debilidades en el currículo formativo de los maestros, el Libro Blanco enfatiza la necesidad de apostar por una formación comprometida con nuevas exigencias tanto respecto a los contenidos como a las metodologías. Así, se indicaba lo que sigue:

“Las necesidades crecientes de la educación, todo el profesorado que imparte las enseñanzas del periodo de educación preescolar y de EGB deberá poseer una formación de nivel superior(...)En la fase de implantación de la EGB(...)corresponderá a los actuales maestros de enseñanza primaria impartir la enseñanza de la primera etapa. La segunda etapa (11-13) se confiará a profesores de enseñanza media, maestros de

enseñanza primaria con título de licenciado o licenciados con certificación de aptitud pedagógica(...)se facilitará el empleo de las más modernas y eficaces medios de enseñanza en armonía con las exigencias de programas y métodos, poniendo así la tecnología moderna al servicio de los fines educativos<sup>52</sup>”.

### 3.5.- CONTEXTO, LUCES Y SOMBRAS DE LA L.G.E..

No puede perderse de vista que, además, la L.G.E. se enmarca en un contexto de claro desembarco de la tecnocracia en el ámbito de la política educativa. Según ese credo político era preciso acometer un proceso modernizador de la enseñanza fundada en algunas ideas nucleares. Destacamos la nueva filosofía del Ministerio en relación con una planificación cartesiana del mapa escolar, criterios de eficacia, racionalidad así como la creación de un nuevo esquema administrativo y de gestión en el seno del departamento ministerial. Algún estudioso ha visto en el implantación de la L.G.E. un mecanismo que moderniza la superficie del sistema escolar aunque, sin embargo, los mecanismos de legitimación social y de reproducción permanecen vigentes. Cambian el continente por necesidad del guión pero, eso sí, el contenido continua inalterable en lo fundamental. Así lo indicó en su momento Lerena al señalar que la EGB “para una gran mayoría supondrá el ingreso inmediato, como asalariados manuales, en la población activa, que, por mucho tiempo y para los menos, podrá ser brevemente aplazado por la vía de la Formación Profesional (...)la población que ahora estudie *sólo* enseñanza básica, de igual forma que la población que *sólo* estudiaba enseñanza primaria, se va a definir cultural y socialmente como la población que no tiene estudios, que no ha estudiado”<sup>53</sup>.

Una ley, en definitiva, que tuvo como todas las publicadas desde entonces, luces y sombras. Entre las primeras cabe destacar algunos de los avances incorporados con la Ley General de Educación<sup>54</sup>, a saber: flexibilidad de la reforma, reforma de los planes

---

<sup>52</sup> Cfr. La educación en España- Bases para una política educativa, op. cit., pág. 47.

<sup>53</sup> Cfr. LERENA ALESÓN, Carlos (1986): Escuela, ideología y clases sociales en España, Madrid, Ariel, pág. 261.

<sup>54</sup> Cfr. DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1999): Educación e ideología en la España contemporánea. Madrid, Tecnos, pág. 354.

de estudio así como de los contenidos de la enseñanza, innovación pedagógica, implantación gradual de la reforma, planificación educativa, preocupación por la calidad de la enseñanza y, entre otras virtudes, la formación y el perfeccionamiento del profesorado<sup>55</sup>. En esta apretada síntesis también habría que indicar uno de los valores añadidos de la reforma de 1970 cual fue el de la experimentación previa de la misma, a través de la asignación de centros experimentales que sirvieron a modo de laboratorio pedagógico para observar la traslación práctica de los supuestos teóricos contenidos en la norma.

Por otra parte, en el debe de la reforma hay que consignar algunas cuestiones de importancia. En primer término la ley de 1970 presentó un déficit de participación notable, razón por la cual podemos hablar en puridad de una “reforma desde arriba”, algo por otro lado comprensible si nos detenemos en el contexto político de la época. Desde luego, la falta de participación no inhabilita las virtudes que la adornan pero, eso sí, ese déficit en la discusión pública del texto le supuso a la norma un movimiento de contestación por parte de la comunidad escolar. Es preciso recordar que el éxito de toda reforma educativa se dirime, finalmente, en el reducido espacio del aula escolar. La comunidad educativa de aquel momento entendió que la reforma se redactó sin el concurso de los maestros. Sin la participación de la comunidad escolar toda ley es interpretada en el seno del magisterio a modo de un cuerpo extraño.

Además, un capítulo importante es el relativo a la financiación de la reforma educativa. Así, el propio título de la norma ya indica de manera explícita la necesidad de sufragar los recursos económicos necesarios para llevar a cabo el desarrollo de la misma.

Agustín Escolano ha interpretado con lucidez las razones por las cuales la reforma de 1970 no llegó a penetrar en el tejido afectivo de la comunidad educativa tanto en el momento de su aprobación como en su desarrollo posterior. Las esperanzas depositadas en una reforma que se consideraba inaplazable y necesaria fueron dejando paso a un cierto escepticismo y distancia con los responsables ministeriales, algo que se ha

---

<sup>55</sup> Téngase en consideración que con la reforma del 70 de inicio también la actividad de los I.C.E.s (Institutos de Ciencias de la Educación), entre cuyas funciones estaba la de ofrecer formación continua a los maestros.

convertido en un denominador común de las últimas reformas acometidas en nuestro país:

“La puesta en marcha de la reforma puso pronto en evidencia las contradicciones existentes entre las expectativas generadas en la sociedad y la falta de voluntad política en la asignación de los recursos económicos necesarios para su cumplimentación. También puso de manifiesto la inviabilidad de una reforma que exigía la participación en el seno de una sociedad no democratizada. La implantación del modelo de educación obligatoria generó nuevas necesidades de escolarización y exigió la reconversión del mapa escolar y de los centros(...)Por otro lado, la situación política española, en la crisis terminal del franquismo, tampoco permitió una real participación de los diversos sectores del sistema. Todo ello explica cómo a los pocos años de iniciarse el proceso reformista, en 1973, se evidenciaron signos inequívocos de su fracaso. Muchos preceptos de la ley fueron incumplidos o desvirtuados. Los diversos equipos ministeriales provocaron una auténtica “contrarreforma” educativa, dando al traste con las esperanzas que se habían desencadenado en la sociedad y entre los docentes en el despegue del proyecto”<sup>56</sup>.

Después de la aprobación en 1970 de la L.G.E. es preciso anotar siquiera telegráficamente dos momentos de gran calado que afectaron su desarrollo. En primer lugar, hacemos referencia a los Pactos de la Moncloa celebrados en octubre de 1977. Ese acuerdo entre los representantes de las fuerzas políticas del momento no sólo fue un instrumento para superar la crisis económica galopante por la que atravesaba el país – con posibilidades incluso de dificultar el proceso de estabilidad democrática- sino, y esto es lo que nos debe interesar en términos pedagógicos, los Pactos de la Moncloa recogían en su seno una serie de medidas a favor de la escuela pública. Ante una reforma escolar que iba a la deriva entre otras razones por la insuficiencia presupuestaria, los Acuerdos de la Moncloa inyectaron al sistema escolar 40 mil millones de pesetas, además de otra serie de compromisos –algunos incumplidos- como el respeto a las lenguas vernáculas en la escuela o el establecimiento de un Estatuto de Centros Escolares.

---

<sup>56</sup> Cfr. ESCOLANO BENITO, Agustín (2002): La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas, Madrid, Biblioteca Nueva, pág. 175. También se puede consultar el trabajo del ya fallecido CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (2000): Educación en la España contemporánea, Madrid, Ariel.

Un año más tarde, la Constitución Española refrendada en diciembre de 1978 sentaba las bases sobre las que iba a desarrollarse en nuestro país la educación. Con más dificultades de las que habitualmente refleja la literatura política, lo cierto es que consiguió el reconocimiento de un delicado mecanismo de contrapesos entre derechos y libertades en el terreno escolar. Los grupos conservadores insistieron en la necesidad de que el texto constitucional reflejase con precisión todas las aristas presentes en la libertad de enseñanza (libertad de creación de centros y libertad de elección de centro distinto del público); mientras tanto, las formaciones progresistas pusieron el acento en la garantía del derecho a la educación así como el establecimiento de mecanismos garantes de la participación y la gestión en los centros sostenidos por la administración pública.

### 3.6.- LA L.O.G.S.E.: ¿REFORMA O RUPTURA ESCOLAR?

#### 3.6.1.- Razones del Cambio Educativo

Transcurridos casi veinte años desde la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, caben pocas dudas del impacto que tuvo en el sistema educativo, así como tampoco es posible ya desconocer el grado de controversia que suscitó su desarrollo en las aulas españolas.

La razón de su implantación obedeció, creemos, a varios factores. En primer lugar, la aplicación de la ley general de educación estaba evidenciando algunas insuficiencias que era preciso corregir. Como ya hemos referido en este trabajo, la norma de 1970 fue proyectada por una administración tecnocrática y supuso un primer paso importante en la modernización del sistema escolar.

No obstante lo anterior, la L.G.E. ya no era capaz de dar respuesta a algunas de las exigencias de un país sumido en desafíos importantes y con un registro político democrático. En primer término, el nuevo proyecto educativo tenía que tener en consideración la incorporación española al ámbito europeo desde 1986. El nuevo estatus de nuestro país aconsejaba comenzar un proceso de acercamiento, de convergencia en

definitiva, de algunos parámetros, entre ellos, claro está, el educativo. Es decir, la L.O.G.S.E. tiene también un enfoque internacional en la medida en que, de ahora en adelante, todas las normas aprobadas en nuestro país recogerán en su justificación de motivos la necesidad de acomodar la realidad patria a las exigencias de nuestros vecinos europeos con el fin de hacer factible el principio de la libre circulación de personas, bienes y servicios.

En ocasiones se pierde de vista el papel importante desarrollado por instancias foráneas en el diseño de la legislación española. Nótese también, que hasta la propia L.G.E. de 1970 fue objeto de un intenso debate internacional en el que intervinieron primeros espadas de la pedagogía mundial. En aquella ocasión, se constituyó una Comisión Internacional para la reforma educativa española. Veinte años después de aquella cita, la administración educativa española recibió un Informe de la OCDE<sup>57</sup> en el que se aconsejaba a nuestro país reformar algunos aspectos de la arquitectura escolar.

Otra de las razones del obligado cambio educativo obedecía, dentro de la misma orientación internacional, a configurar un sistema educativo capaz de forjar ciudadanos versátiles, es decir, capaces de adaptarse a los distintos contextos cambiantes a los que se van a enfrentar una vez concluido su proceso formativo reglado. Quizá por ello, se ha querido ver en esta orientación uno de los principales defectos de la norma al interpretar la versatilidad en términos de merma de contenidos.

Por otro lado, y junto a las exigencias nacidas de la convergencia europea, la L.O.G.S.E. también encontró justificación en los errores de aplicación pedagógicos de la anterior legislación. En este sentido, uno de los problemas achacados fue la doble titulación de los escolares al término de la escolaridad obligatoria. De manera que continuaba existiendo una doble vía escolar. Para unos, el Graduado Escolar les catapultaba directamente a la educación secundaria mientras que a quienes no superaba esa etapa se veían condenados a cursar una formación profesional que distaba muchas leguas en la adaptación curricular a las exigencias del sistema productivo.

---

<sup>57</sup> Cfr. OCDE (1986): Examen de la política educativa española, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Además de lo indicado, el Bachillerato de 1975 no dio los frutos apetecidos. En efecto, el desarrollo del mismo evidenció de manera notoria la distancia que separaba la letra de la norma con la aplicación de la misma. Desde luego, aquí se manifestó como en ningún otro lugar la distancia existente entre la letra y el desarrollo efectivo de la norma de 1970. El Bachillerato Unificado y Polivalente acabó por convertirse en una enseñanza dominada casi absolutamente por un escolasticismo que poco se parecía al diseño original del mismo. Las clases magistrales, más bien habremos de indicar el abuso de las mismas, impidió una orientación distinta. En adición, incluso la implantación del célebre COU había defraudado en la práctica también las ideas originales del proyecto. Así, lo que debió constituir un curso genuino de orientación universitaria organizado en distintos seminarios con objeto de ayudar a descubrir las inclinaciones disciplinarias de los estudiantes, así como un curso diseñado para formar en los rudimentos de la investigación acabó siendo, como es público y notorio, un año escolar con el mismo registro pedagógico que los tres cursos precedentes.

En definitiva, antes de la implantación de la L.O.G.S.E. ya se advirtieron distintas razones tanto de contexto general como específicamente de orden pedagógico que aconsejaban la puesta en marcha de una reforma integral del sistema escolar.

La profundidad y calado de las propuestas planteadas por los legisladores de aquel momento permiten indicar que estamos ante una reforma escolar con visos evidentes de protagonizar un punto claro de inflexión en algunos de los conceptos nucleares de la actividad escolar.

### 3.6.2.- Claves de la Reforma

El cambio educativo proyectado por el Gobierno socialista se empieza a sustanciar con la aprobación en 1987 del texto “Proyecto para la reforma educativa de la enseñanza”. En el documento de referencia se pueden encontrar los mimbres de lo que tres años después adoptaría la forma jurídica de ley orgánica.

Un año después, y ante la ausencia de un debate específico sobre la formación profesional –verdadero talón de Aquiles en la historiografía educativa española- se

entendió oportuno aprobar un documento particular sobre tal materia bajo el título de Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional.

Una de las diferencias notables en relación con la reforma anterior de 1970 lo constituye, sin duda, el debate público promovido en torno a los distintos aspectos de la reforma. Prueba de la oportunidad que tuvo la comunidad educativa para expresar su parecer en relación con los distintos epígrafes en discusión lo manifiesta la publicación de una revista –Papeles para el debate- en la que se dio cuenta de las distintas aportaciones realizadas.

El proceso se completó con la publicación en 1989 del Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. También este documento presenta una diferencia sensible en relación con el aprobado dos décadas antes. Si el primero supuso una fuerte crítica a la situación en la que se encontraba el sistema escolar, este segundo libro blanco en la reciente historia escolar española reconocía que, en efecto, el sistema adolecía de algunas insuficiencias pero, no obstante, la situación de partida permitía plantearse un horizonte de optimismo ya que algunos aspectos capitales habían sido ya abordados con notable éxito (escolarización plena en el tramo obligatorio, establecimiento de un régimen de conciertos con la escuela privada...).

En relación con las claves de esta nueva ley podemos apuntar las que siguen. En primer término, es preciso reseñar la comprensividad como uno de los puntales de la reforma. Supuso una gran apuesta de los legisladores en orden a conseguir la igualdad de oportunidades en educación con independencia de variables como la extracción social o las distintas capacidades y aptitudes para enfrentar el proceso formativo. Algunos años después, este principio será torpedeado por el gobierno conservador encontrando justificación en los pobres resultados académicos avalados por la comprensividad.

La L.O.G.S.E. reconocía que la comprensividad era un objetivo muy ambicioso que requería para su eficaz puesta en funcionamiento, una financiación que permitiese dotar de recursos y apoyos pedagógicos a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales. La filosofía que subyacía era la apuesta decidida por la normalización e integración de todos los estudiantes. Auténtico reto para los alumnos y, como obviarlo, para los maestros encargados de dar traza a los principios renovadores de esta escuela

patrocinada por la L.O.G.S.E.. Hay que recordar que la Memoria Económica contenida en la L.O.G.S.E. determinaba una partida cercana al billón de pesetas de la época para conseguir los objetivos propuestos. Precisamente, una de las continuidades en la historia escolar es la de una insuficiente dotación de recursos (recuérdese que la ley de 1970 incorporó en la propia denominación aquello de y financiamiento de la reforma educativa). La falta de unos apoyos presupuestarios suficientes contribuyeron a socavar la confianza en la aplicación de los principios de la reforma.

Por otro lado, un pilar de la L.O.G.S.E. lo constituyó, sin duda alguna, la incorporación de lo que entonces se denominó transversalidad. Desde el punto de vista histórico-educativo se puede rastrear con cierta facilidad los orígenes cercanos de esta propuesta en algunas de las indicaciones pedagógicas proclamadas por la Escuela Nueva (especialmente los conocidos centros de interés abanderados por el belga Ovidio Decroly). La justificación en términos pedagógicos pasaba por reconocer la importancia de unas temáticas que, por su entidad, podían y debían ser tratadas de manera transversal por todos los profesores con independencia del departamento didáctico de adscripción.

Con motivo de la implantación de la transversalidad en el currículo se inicia un movimiento difuso pero constante que consigue, en buena medida, proyectar una sobrerrepresentación de la transversalidad en la escuela. Aterriza en nuestro país la crítica a la educación en valores, no tanto por la inoportunidad de la misma cuanto por el protagonismo alcanzado en detrimento de la atención a contenidos disciplinares considerados como fundamentales por su valor instrumental.

Otro de los elementos fundamentales de la reforma de 1990 pasa por el reconocimiento de la descentralización en materia educativa. Un proceso que supone el traspaso efectivo de algunas competencias a las Comunidades Autónomas (el proceso se completará en el año 2000). Esta realidad administrativa y competencial supuso en la práctica un nuevo modelo respecto a la norma de 1970 en tanto que los centros gozaban, ahora en adelante, de mayores cotas de autonomía y, subsiguientemente, de responsabilidad en la toma de decisiones. No obstante, la norma de 1990 entendía que esa descentralización obligada por el signo de los tiempos debía venir apuntalada por la vertebración del sistema. Ahí se encuentra el origen del denominado Diseño Curricular

Base, es decir, la fijación de las enseñanzas mínimas, de ese núcleo curricular que todo ciudadano debe aprender con independencia de criterios geográficos.

Como decimos al traspasar la competencia se deriva también la responsabilidad en el ejercicio de ésta. No se ha indicado suficientemente cómo a partir de la publicación de la L.O.G.S.E. el peso del Ministerio de Educación se ha visto disminuida en varios aspectos entre los que no es menor el de su capacidad de financiación que apenas alcanza un ocho por ciento del total dedicado a educación.

De otra parte, hay que consignar un capítulo importante como el de la calidad de la educación. Discurso sobre una calidad de la educación a la que la L.O.G.S.E. dedica un título específico. Calidad que, por otro lado, implica de lleno al profesorado. Así se dice que la tan traída y llevada calidad de la educación depende, entre otros factores, de la “consideración social del docente”. Justo en estas fechas apareció con fuerza la retórica del malestar docente.

Por último, indicamos un aspecto de calado como es, sin duda, la participación. Así, desde la promulgación de la LODE que daba carta de naturaleza a los Consejos Escolares, la participación ha ido basculando desde un ejercicio y reivindicación efectiva hasta un registro que podríamos denominar como participación semántica. En efecto, la participación de los padres, como botón de muestra, en las actividades de los Consejos Escolares ha ido disminuyendo peligrosamente en las últimas fechas. De poco sirven una norma que sancione la gravedad e importancia de la participación cuando las estadísticas escolares se empeñan en recordarnos la escasa implicación de los padres en este ámbito.

En suma, fue una norma no exenta de polémica por las innovaciones propuestas. No tanto por la oportunidad o conveniencia de incorporar nuevos bríos al torrente escolar, cuanto por las dificultades para llevar a término su *desideratum*. La L.O.G.S.E. supone también la apertura de un tiempo en política educativa marcado por el enfrentamiento, por la discrepancia radical en la lectura educativa del país; una norma que, para unos, coadyuvó a la pérdida de la calidad en los contenidos curriculares otorgando más importancia a los contenidos transversales, una ley que según este mismo registro termina con la exigencia académica al estudiante al mismo tiempo que socava a la

figura del profesor. Por otro lado, claro está, la L.O.G.S.E. también supo adscribirse voluntades ya que su propuesta pedagógica fue ambiciosa y en algún sentido rupturista con lo establecido anteriormente.

### 3.7.- EN TORNO A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 2006

#### 3.7.1.- Introducción

La última reforma educativa de nuestro país se encuadra en un contexto de clara confrontación en el terreno escolar por parte de las dos grandes formaciones políticas. No obstante, y como ya hemos advertido en algún lugar del trabajo, la L.O.E. no tiene vocación de ruptura en relación con la legislación anterior sino que, más bien, pretende reconocer lo realizado hasta la fecha. Así, toma buena parte de los postulados de la L.O.G.S.E. a los que suma algunas de los presupuestos contenidos en la Ley de Calidad del partido conservador.

Las ideas nucleares de la L.O.E. pasan por reconocer, en primer término, la necesidad de conjugar la calidad con la equidad en educación. Frente a un discurso que ponía el acento en la necesidad de mejorar la calidad en el sistema educativo, los autores del texto aprobado en mayo de 2006 entienden que esa calidad debe ser predicable para todos los segmentos de la población española. Se trata, en última instancia, de cohonstar dos principios que se han publicitado como antagónicos cuando su naturaleza es de clara complementariedad.

Además, frente al principio del esfuerzo como herramienta para conseguir mejorar el rendimiento educativo, la L.O.E. reconoce que es preciso apelar al esfuerzo, sí, pero a un esfuerzo compartido por toda la comunidad educativa. Y lo que de mayor calado, se solicita un esfuerzo especialmente a la red subvencionada con financiación pública. Desde que la LODE de 1985 pusiera orden y concierto en las subvenciones a la enseñanza de titularidad privada, la realidad mostraba con tozudez la desigual política de escolarización entre los centros de titularidad pública y los centros concertados. En

un contexto marcado por nuevas realidades como la de la inmigración ( que multiplica sus cifras por diez desde 1990) era preciso, dice la norma de 2006, que los centros concertados escolaricen a todos los alumnos sin subterfugios ni selecciones encubiertas.

Por otra parte, la L.O.E. entiende que el proceso de transferencias educativas se ha completado con éxito siendo preciso establecer una política de concertación entre las distintas administraciones. Se trata, como indica la norma, de establecer mecanismos de cooperación que permita una eficaz puesta en marcha de la norma a través del diálogo entre la administración central y las autonómicas, quienes tienen la capacidad de desarrollo y ejecución de las leyes educativas. Algo que no siempre ha sido posible debido a una disputa política que ha encontrado en el campo escolar terreno abonado para marcar diferencias con el Ministerio de Educación.

Finalmente, la reforma planteada por la L.O.E. no pierde de vista el carácter internacional de la educación como lo muestran los conocidos Informes PISA sobre los cuales ha habido distintas interpretaciones de los resultados. Sea como fuere, en la política educativa española el factor internacional forma ya parte constitutiva de las reformas educativas.

### 3.7.2.- Una ley controvertida.

Durante los últimos meses se ha suscitado en España una polémica extraordinaria en relación con uno de los contenidos fijados por la discutida Ley Orgánica de Educación aprobada en mayo de 2006 hasta el punto de que los medios de comunicación<sup>58</sup> generalistas se han ocupado con frecuencia de la misma. Más allá incluso de las consideraciones y juicios de orden pedagógico que puedan hacerse sobre la oportunidad de incorporar al currículum esta nueva área, lo cierto es que el debate en torno a esta asignatura ha trascendido con creces el umbral escolar para penetrar con inusitada fuerza en la contienda política general.

---

<sup>58</sup> En los últimos tiempos el conocido Informe PISA, el “proceso de Bolonia” y el devenir de la materia de Educación para la Ciudadanía han tenido la fortuna de trascender los circuitos académicos especializados para aterrizar en la mirada de la opinión pública española.

La campaña en contra de esta materia auspiciada por el principal partido de la oposición y la Conferencia Episcopal Española, junto con el apoyo de distintas organizaciones sociales<sup>59</sup> así como especialmente asociaciones de padres y madres de alumnos de signo confesional solicitando todas ellas igualmente la objeción de conciencia para esta nueva materia, constituye un salto cualitativo respecto a situaciones anteriores. La objeción de conciencia supone, de entrada, trasladar el debate del recinto pedagógico a otro terreno muy delicado en el que se compromete la propia arquitectura del sistema democrático de Derecho.

Uno de los conceptos nucleares sobre el que se asienta todo Estado democrático de Derecho es el principio de *legitimidad política*. Una legitimidad<sup>60</sup>, que en terminología académica, es entendida como *aquella creencia de que a pesar de sus limitaciones y fallos, las instituciones políticas existentes son mejores que otras que pudieran haber sido establecidas y que, por lo tanto, pueden exigir obediencia*.

Como es natural, en todo sistema democrático es razonable que fluctúe la cantidad e intensidad de apoyo concedido a un gobierno dependiendo de la eficacia en la resolución de los distintos problemas a los que se enfrenta<sup>61</sup>. No obstante, y a pesar de todo ello, lo fundamental para mantener intacto uno de los acuerdos sobre los que se sujeta todo el edificio democrático —el consenso procedimental<sup>62</sup>— es, precisamente, que la convicción en la legitimidad del sistema como tal no se vea alterada a pesar de las diferentes coyunturas políticas. De manera que al objetar una ley orgánica reguladora de derechos fundamentales aprobada por el poder legislativo, se está quebrando de alguna forma la legitimidad del sistema al no reconocer y acatar las reglas del juego cuando éstas no sintonizan o se acomodan a un credo político particular.

---

<sup>59</sup> La organización Foro Español de la Familia ha liderado el proceso de objeción a través de diversas iniciativas entre las que destaca la creación de una página web bastante gráfica (objetamos.com) a través de la cual se facilita a los padres que así lo deseen la objeción de conciencia de la materia Educación para la ciudadanía.

<sup>60</sup> Puede resultar de interés la lectura de LINZ, Juan J.: *La quiebra de las democracias*. Alianza Universidad, Madrid, 1996.

<sup>61</sup> En coyunturas económicas desfavorables, por ejemplo, la confianza y los apoyos al Ejecutivo de turno decrecen, sin que esta situación lleve aparejado una merma de confianza en la arquitectura institucional del sistema democrático.

<sup>62</sup> Los sistemas políticos democráticos precisan, al menos, de tres grandes acuerdos o consensos sin los cuales no es posible garantizar la pervivencia del sistema: a) consenso sobre valores y libertades fundamentales; b) consenso sobre determinadas políticas sectoriales y c) consenso sobre los procedimientos (la democracia es, ante todo, un procedimiento).

Dicho lo cual no significa que todo ciudadano, si entiende que la aplicación de una ley es contraria a derecho o lesiona libertades y derechos fundamentales, pueda y deba buscar amparo en los tribunales ordinarios de justicia. Sin embargo, hasta el momento en que el proceso judicial se cierre en firme, la lógica democrática dictamina que la legislación emanada de las Cortes Generales continúa vigente y, por tanto, es de obligado cumplimiento en todo el territorio, incluyendo a las diecisiete Comunidades Autónomas, con independencia de la adscripción política de sus gobiernos regionales. La Administración Central se ha visto en distintas ocasiones en la tesitura de recordar a los entes autonómicos el alcance de sus competencias así como el respeto a la arquitectura de nuestro ordenamiento jurídico:

“Ante las recientes declaraciones de la presidenta de la Comunidad de Madrid en las que propone medidas para que las familias que presenten objeción de conciencia a la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” puedan convalidar la materia por tareas de voluntariado, el Ministerio de Educación y Ciencia ha recordado hoy la obligatoriedad de impartir la citada asignatura, ya que está declarada como tal por la Ley Orgánica de Educación, aprobada por el Congreso de los Diputados el 6 de mayo de 2006.

Por tanto, todas las Comunidades Autónomas y los centros educativos tienen el deber de impartirla. El Ministerio de Educación y Ciencia recuerda asimismo que la primera obligación de todos los poderes públicos es cumplir y hacer cumplir la ley y que las comunidades autónomas no pueden decidir sobre su observancia”<sup>63</sup>.

Como indicamos, desde su aprobación por el parlamento español no han cesado las críticas de esta materia por parte del principal partido de la oposición –de signo conservador<sup>64</sup>- así como de distintas asociaciones y colectivos sin olvidar, a la jerarquía católica. La Iglesia española de la mano de su órgano rector –la Conferencia Episcopal- ha presentado una dura batalla frente a esta nueva asignatura hasta el punto de solicitar a

---

<sup>63</sup> Cfr. Nota informativa del Ministerio de Educación y Ciencia, 14 de marzo de 2007.

<sup>64</sup> En uno de los debates televisados entre los dos principales candidatos a la Presidencia del Gobierno, el aspirante del Partido Popular indicó que, de alcanzar la confianza de la Cámara y ser investido Presidente del Gobierno, la primera medida que hubiese tomado sería la eliminación de la materia educación para la ciudadanía.

los centros de carácter confesional bajo su jurisdicción la conveniencia de presentar objeción de conciencia a esta disciplina. Además, las Comunidades Autónomas también han cobrado especial protagonismo en un desarrollo muy particular de esta materia. Los Estatutos de Autonomía de las diferentes Comunidades se arrojan la competencia de “*desarrollo y ejecución*” en materia legislativa, cuestión a través de la cual algunos entes autonómicos han visto en ello una puerta abierta para desarrollar y ejecutar la Ley Orgánica de Educación de una forma muy particular planteando un escenario de beligerancia frente a la L.O.E. y al partido en el poder.

Así, algunas Comunidades Autónomas gobernadas por un color distinto al del Gobierno central se han llegado a declarar casi en rebeldía con respecto a la aplicación de la Ley Orgánica de Educación en el apartado que venimos indicando. En algunos casos –véase la Comunidad de Madrid- el gobierno autonómico ha indicado su respaldo a que los padres hagan efectivo, si así lo estiman conveniente, su derecho a la objeción de conciencia de esta materia<sup>65</sup>. En otras Comunidades, léase por ejemplo la Comunidad valenciana, la estrategia desarrollada por el partido conservador de aquella región ha consistido en torpedear la asignatura a través de una medida tan singular como excéntrica como impartir las enseñanzas de esta materia en inglés<sup>66</sup>.

En este estado de cosas marcado por el enfrentamiento político, no resulta extraño que se hayan presentado centenares de recursos sobre esta materia en los tribunales de justicia. No obstante, los resultados de las sentencias dictadas por la judicatura lejos de sentar una jurisprudencia diáfana sobre el asunto ha arrojado más confusión como se desprende del hecho de que las sentencias emitidas han sido también contradictorias. Sirva de ejemplo indicar que el Tribunal Superior de Justicia de La Rioja o el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía han dictado resoluciones reconociendo el derecho de los padres a objetar esta asignatura por entender que su desarrollo vulnera entre otros el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos. Por otro lado, los Tribunales Superiores de Justicia de Cataluña o Asturias han desestimado los recursos que solicitaban objetar educación para la ciudadanía. Por consiguiente, habrá

---

<sup>65</sup> Incluso se ha manifestado que la realización de algunos trabajos y actividades de voluntariado pueden ser elementos suficientes para la superación de la materia.

<sup>66</sup> Los resultados académicos de esta medida han arrojado una cifra de suspensos en su primera convocatoria cercana al cien por cien; situación explicable por la falta de una competencia lingüística suficiente para entender los enunciados del examen.

que esperar que el Tribunal Supremo -con su superior criterio- fije doctrina sobre el particular para desenmarañar judicialmente la consulta sobre esta materia.

### 3.7.3.- Génesis y desarrollo de la educación para la ciudadanía

El recorrido de la materia hay que encajarlo en la antesala de las elecciones generales celebradas en marzo de 2004. La formación política entonces en la oposición había manifestado en repetidas ocasiones su desencuentro con la actuación del gabinete conservador en materia educativa, especialmente tras la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en 2002<sup>67</sup>.

Por tanto, una de las prioridades en el ámbito escolar era acometer una reforma educativa de la LOCE si los votos le fueran favorables. La valoración de esta enésima reforma educativa mereció la siguiente calificación detallada en el programa político con el que los socialistas concurrían a estas elecciones:

“En cuanto a la LOCE, supone una verdadera contrarreforma de graves consecuencias educativas, personales y sociales, pues segrega a los alumnos con dificultades, no prevé medidas eficaces y realistas de apoyo a los que tienen necesidades específicas; siembra de obstáculos la progresión escolar, conculca la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa minimizando el papel de los Consejos Escolares, recupera la religión como asignatura del currículo a todos los efectos; y, de nuevo, acrece de previsiones financieras”<sup>68</sup>.

En relación a la inclusión de la nueva materia, lo cierto es que el documento electoral manifestaba ya la posibilidad de contar con esta asignatura al indicar que “impulsaremos la educación en valores desde todos las áreas o *materias*, promoviendo el respeto a los derechos humanos y a las formas democráticas de convivencia”.

---

<sup>67</sup> Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24 de diciembre 2002).

<sup>68</sup> Cfr. Programa Electoral PSOE. Elecciones Generales 2004: *Merecemos una España mejor*, pág. 166.

Después de la victoria electoral, el nuevo gobierno encaró la reforma de las aristas más polémicas de la LOCE haciendo efectiva su competencia para establecer el calendario de aplicación de la misma tal y como permitía la propia norma orgánica<sup>69</sup>. De manera que apenas transcurridos dos meses desde los comicios generales, el Gobierno publica un decreto que a efectos prácticos supone la derogación de los aspectos más problemáticos de la ley. La justificación del decreto no dejaba lugar a la duda al manifestar que “la voluntad hecha pública por el Gobierno de la nación de instar en los próximos meses ante las Cortes Generales la modificación de determinados contenidos de la Ley Orgánica 10/2002. de 23 de diciembre, hace aconsejable asimismo, y siempre al amparo de la flexibilidad que le otorga la referida disposición adicional primera, no forzar en este momento la aplicación de ciertos aspectos de la ley que podrían ser la causa de una situación de inseguridad e inestabilidad nada aconsejables en un servicio como el de la educación”<sup>70</sup>.

Ese mismo año el Consejo Escolar del Estado –órgano consultivo en materia educativa creado en 1985 con la aprobación de la LODE- en su Informe relativo al curso 2003-2004 se lamenta de los movimientos pendulares en materia de política educativa por los que atraviesa España, apostando por la búsqueda de un acuerdo de Estado en educación que termine con los vaivenes en este importante ámbito de la vida española:

“El Consejo Escolar del Estado constata que sobre los citados aspectos problemáticos (referidos a la LOCE), y tras el debate propiciado por el MEC, no se ha alcanzado un consenso básico sobre todos o parte de ellos, por parte de los sectores sociales y educativos. Por ello reitera una vez más la conveniencia para el conjunto de la sociedad de alcanzar un Pacto Social por la Educación que dé estabilidad, vertebración y cohesión a nuestro sistema educativo”<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Así, la Disposición adicional primera de la LOCE establece que “El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, aprobará el calendario de aplicación de esta ley, que tendrá un ámbito temporal de cinco años, a partir de la entrada en vigor de la misma”.

<sup>70</sup> Cfr. Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

<sup>71</sup> Consejo Escolar del Estado: Informe del Curso 2003-2004, pág. 13.

Así las cosas, la titular de la cartera educativa del Ejecutivo presenta el 27 de septiembre ante la Conferencia Sectorial de Educación y ante el Consejo Escolar del Estado un documento base en el que se encontraba trenzadas algunas de las propuestas educativas para este nuevo tiempo.

De acuerdo con este documento inicial ya se adivinaba con claridad la voluntad del nuevo Gobierno de introducir la nueva materia. En estos términos se indicaba:

“Aún aceptando la necesidad de seguir atribuyendo un papel relevante a los proyectos educativos de centro y a la participación de todo el profesorado den la educación en valores, *es necesario superar esta situación haciendo que ésta ocupe un lugar más destacado, sobre todo en lo que se refiere a la formación de los ciudadanos*. Por esta razón, se propone incluir una nueva área o materia de Educación para la ciudadanía, que aborde de manera expresa los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política”<sup>72</sup>.

Como hemos indicado, este documento fue examinado por el Consejo Escolar del Estado<sup>73</sup>. Un órgano consultivo en el que dado su representación a escala de los principales sectores de la vida escolar, se reproducen en su seno buena parte del esquema de enfrentamientos y desencuentros sobre determinadas aristas de la cuestión escolar. Así, no resulta del todo sorprendente el que el Consejo Escolar del Estado dictaminase una opinión contraria a la incorporación de esta nueva materia de Educación para la ciudadanía por considerar que un enfoque transversal resultaba suficiente para cubrir los objetivos propuestos por la Educación para la ciudadanía. De forma que la propuesta sobre esta nueva área en criterio del Consejo Escolar del Estado fue la expresada a continuación:

“El tratamiento de los valores en el sistema educativo deberá llevarse a cabo de forma transversal en todos los niveles y etapas, formando parte del proyecto educativo del centro y de la acción tutorial. Asimismo, *el Consejo Escolar del Estado manifiesta su*

---

<sup>72</sup> Cfr. *Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación, Madrid, 2004, pág. 97.

<sup>73</sup> Una vez aprobado el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, el Consejo Escolar del Estado redactó un Dictamen sobre el mismo (Dictamen 4/2005) en el que de las 510 observaciones planteadas fueron admitidas 75.

*opinión contraria a la existencia de un área específica de Educación para la ciudadanía*”<sup>74</sup>.

No obstante lo anterior, esta declaración del máximo órgano consultivo no pareció suficiente para determinadas organizaciones con representación en el Consejo Escolar del Estado. De manera que en los sucesivos Informes de este órgano colegiado no es difícil encontrar la emisión sistemática de votos particulares por parte de distintas organizaciones, con especial mención a la CONCAPA (Confederación Nacional Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos), recriminando al Consejo Escolar la tibieza en la redacción de los Informes con relación a esta materia<sup>75</sup>.

En la trastienda de esta posición beligerante de las organizaciones confesionales se escondía un malestar poco disimulado en relación con la supresión del área de Sociedad, Cultura y Religión. En efecto, la Ley Orgánica de Educación prescinde de esta área para incorporar en su lugar a la de Educación para la ciudadanía, razón por la cual las organizaciones confesionales muestran su radical disconformidad.

Sendos votos particulares de la CONCAPA ejemplifican de manera gráfica el desencuentro con el nuevo Gobierno central al que no perdonan la supresión del área reconocida por la LOCE:

---

<sup>74</sup> Cfr. Consejo Escolar de Estado: *Una educación de calidad para todos y entre todos. Documento de propuestas del Consejo Escolar del Estado*. Sesión Plenaria del día 17 de febrero de 2005, pág. 72. Consciente, eso sí, de que la asignatura saldría adelante debido a la aritmética parlamentaria, el Consejo Escolar del Estado ante la falta de concreción de la materia propuso en esa misma sesión que “en el caso de que se implante la referida área de Educación para la ciudadanía, sería conveniente que en la misma se trataran los valores recogidos en los Tratados Internacionales suscritos por España y que afectan más directamente a la infancia y juventud, así como la totalidad de los valores recogidos en la Constitución Española”.

<sup>75</sup> Cfr. Consejo Escolar del Estado: Informe del Curso 2004-2005. Voto particular presentado por CONCAPA por no haberse incluido el siguiente texto: “El Consejo Escolar del Estado se manifestó por abrumadora mayoría e contra de la incorporación del área de Educación para la ciudadanía(...)especialmente cuando nuestros escolares no están en condiciones de dedicar a esta cuestión un horario lectivo que se precisa para atender a las asignaturas instrumentales, en las que están obteniendo unos pobres resultados en todas las evaluaciones nacionales e internacionales”, pág. 667. La misma organización vuelve a reiterar su argumentación en el Informe del Consejo Escolar del curso 2005-2006 al señalar que, “La Educación para la ciudadanía, nueva materia incorporada por la L.O.E. no supone ninguna garantía para la convivencia. Ni siquiera se limita, como se ha dicho, a la formación en valores comunes de una sociedad democrática. Por el contrario, se inmiscuye en aspectos de la formación moral de los alumnos, suplantando el papel esencial que debe jugar la familia en la educación y formación de sus hijos. En este sentido, es más una invitación al conflicto que a la convivencia”.

“(…)como resultado de esa modificación, a los alumnos se les priva del conocimiento del hecho religioso, imprescindible para el buen entendimiento de nuestra sociedad y, por el contrario, se implanta una nueva asignatura que aporta un afán adoctrinador y que fue rechazada por este órgano de participación de la comunidad educativa”. En la justificación de este voto particular la organización confesional continúa señalando que “entendemos que la supresión del área de Sociedad, Cultura y Religión y la incorporación de la Educación para la ciudadanía y lo derechos humanos y la educación ético-cívica no responde a los intereses del alumnado ni a la mejora del sistema educativo, sino a sus principios ideológicos que pretenden influir y condicionar la formación por encima de las decisiones de las familias, únicas a las que corresponde determinar cuál ha de ser la formación moral de sus hijos”<sup>76</sup>.

Por otra parte, también se pronunció sobre el particular el Consejo de Estado a través del oportuno Dictamen, órgano también de naturaleza consultiva para quien el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación mereció el juicio siguiente en referencia a la Educación para la ciudadanía:

“Este Consejo de Estado se ve obligado a llamar la atención, por deducción del conjunto de la lectura del texto, sobre el hecho de que el propósito innovador de algunas cuestiones (educación para la ciudadanía…) ha llevado a que estas materias resulten sobreemfatizadas por su reiteración constante tanto en la exposición de motivos como a lo largo del articulado(…)parece como si esta innovación constituyera toda la esencia del sistema educativo cuando la realidad es que se trata de orientaciones nuevas, muy loables, pero que no deben dejar en segundo o últimos planos cuestiones tan esenciales como lo son la simple pero evidente necesidad de que el sistema educativo transmita conocimientos objetivos de las humanidades, artes y ciencias...”<sup>77</sup>.

En referencia a los contenidos de la materia Educación para la ciudadanía es preciso señalar también que el propio Consejo Escolar del Estado hizo públicos los dictámenes correspondientes al contenido de los decretos de enseñanzas mínimas de Educación

---

<sup>76</sup> Cfr. Votos particulares núms. 62 y 67 presentados por la CONCAPA, pág. 686 y 689.

<sup>77</sup> Cfr. Consejo de Estado. *Dictamen 1125/2005 relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación* (aprobado el 14 de julio de 2005).

Primaria y Educación Secundaria. En ambos casos, el juicio del Consejo de Estado determinó que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la materia de Educación para la ciudadanía “arrojan un resultado favorable” respetando los principios constitucionales en materia educativa.

El clima de enfrentamiento entre los dos grandes partidos en relación con esta materia ha sido el denominador común desde la aprobación en mayo de 2006 de la norma educativa. Así, de tiempo en tiempo el Ministerio emite comunicados desmintiendo las acusaciones del principal partido de la oposición. Como botón de muestra, recogemos una nota publicada por el Gabinete de Comunicación del Ministerio de Educación quien, apenas transcurridos dos meses de la publicación en el BOE de la L.O.E., rechaza que esta materia esté al servicio del adoctrinamiento de los escolares indicando que:

“más de la mitad de los contenidos de la asignatura tienen que ver con los principios de la Constitución de 1978, y un porcentaje muy importante con los Derechos Humanos y las distintas declaraciones internacionales. También hay otra serie de contenidos que tienen que ver con la explicación del proceso de globalización, los conflictos en las sociedades actuales, así como los derechos individuales, las relaciones interpersonales y la familia”<sup>78</sup>.

La confrontación ideológica en materia educativa tuvo varias representaciones en la Carrera de San Jerónimo así como en la Cámara Alta. Así, al poco de producirse la alternancia en el poder, los diputados y senadores del partido conservador arremeten contra la propuesta de modificación de la LOCE:

“Es la reforma que plantea el Gobierno, la del temor a que los padres elijan libremente aquella educación y aquellos contenidos que quieren para sus hijos; es la reforma del temor a que los contenidos los marque el Estado, a que el Estado dirija la educación”<sup>79</sup>. En cuanto a la nueva materia que se pretende incorporar al currículum escolar, el Partido Popular muestra su intención de combatirla al manifestar que “La gran sorpresa de su reforma, señora ministra, es esa asignatura nueva denominada Educación para la ciudadanía. Se trata de una asignatura que no reclaman los padres, que tiene un

---

<sup>78</sup> Nota de prensa del Ministerio de Educación y Ciencia, 18 de julio de 2006.

<sup>79</sup> Cfr. Diario de Sesiones del Senado, núm. 15, 6 de octubre de 2004, pág. 640.

contenido dudoso y, sobre todo, me preocupa que pueda ser objeto de manipulación política, porque había muchas cosas para introducir en la ESO, pero no una educación para la ciudadanía que, por cierto, me recuerda a educación de otros tiempos de la dictadura”.

La asimilación de la asignatura de Educación para la ciudadanía con materias curriculares del pasado constituyó un lugar común en la argumentación reiterada de quienes entendían inoportuna la impartición de esta materia. Así, además del grupo parlamentario popular, lo cierto es que la evocación de tiempos pretéritos también fue expresada por representantes del partido nacionalista vasco y del bloque nacionalista galego (formación política que finalmente se abstuvo en la votación de la Ley Orgánica de Educación): “el planteamiento que se ha hecho, aunque quizá no sea esa la intención, a muchos nos ha recordado la infausta asignatura de la Formación del Espíritu Nacional que algunos sufrimos”<sup>80</sup>.

En esa tensión política no resuelta, a cada reacción de la oposición sobre la oportunidad de la reforma educativa en general y la Educación para la ciudadanía en particular, le seguía una acción reforzando las convicciones en la conveniencia de esta materia por parte de los responsables del Ministerio. La propia Ministra de Educación comparece en la Comisión de Educación hilvanando un discurso en el que se renuevan los votos a favor de esta asignatura habida cuenta de su ligazón con la dimensión internacional: “(...)se propone una nueva área de Educación para la ciudadanía que nos incorpore a la tendencia internacional de reforzamiento de las enseñanzas de ética personal y social consideradas cada día más importantes”<sup>81</sup>.

Puede resultar paradójico pero lo cierto es que, a pesar de la oposición feroz del partido popular hacia esta materia, ese mismo grupo parlamentario presentó en el registro de las Cortes una proposición no de ley para desarrollar y conmemorar en 2005 el “Año europeo de la ciudadanía a través de la educación”<sup>82</sup>.

---

<sup>80</sup> Cfr. Diario de Sesiones del Congreso. Comisión de Educación y Ciencia, núm. 149, 30 de noviembre de 2004, pág. 11.

<sup>82</sup> Cfr. Boletín Oficial de las Cortes Generales, núm. 118, 9 de diciembre de 2004, pág. 26.

El Gobierno, por su parte, agradecía el compromiso con el desarrollo de la ciudadanía europea al partido conservador a través de la presentación de esta proposición no de ley; no obstante, eso sí, le recordaba que una forma eficaz de apostar activamente por ese binomio de ciudadanía-educación era, precisamente, apoyar la inclusión de esta nueva materia<sup>83</sup>.

Hubo también, como era previsible, discordia a la hora de establecer los contenidos curriculares de esta materia. De nuevo comparencias de Gobierno y Oposición para fijar posiciones; los últimos, recelando de que estos contenidos pudieran ser fijados por un “comité de sabios”, los primeros, insistiendo en que la configuración de contenidos de esta materia se establecería de manera concertada, escuchando propuestas desde todos los sectores interesados<sup>84</sup>.

Durante el mes de abril de 2005 las formaciones políticas junto con distintas organizaciones, asociaciones y personalidades del ámbito educativo tuvieron la oportunidad de manifestar su parecer sobre el proyecto de ley orgánica de educación<sup>85</sup> y, subsiguientemente, verter sus opiniones sobre la materia de educación para la ciudadanía<sup>86</sup>. Dado el tenor de los nuevos tiempos, también hubo momento para que compareciese a través de videoconferencia el responsable del Informe PISA-OCDE<sup>87</sup>, el profesor Schleicher, quien manifestó que una de las claves observadas del mejor

---

<sup>83</sup> Cfr. D.S.C. Comisión de Educación y Ciencia, núm. 163, 14 de diciembre de 2004, “El MEC sigue el proyecto de la educación para la ciudadanía democrática desde su lanzamiento en 1997 por los Jefes de Estado y los Gobiernos de los Estados miembros del Consejo Europeo”, pág. 17.

<sup>84</sup> Cfr. D.S.S. Comisión de Educación y Ciencia, núm. 147, 25 de abril de 2005, pág. 27. La Ministra de Educación comparecía a petición del Grupo Popular.

<sup>85</sup> El Proyecto de Ley Orgánica de Educación, se publicó finalmente a través de su anuncio en el BOCG, 26 de agosto de 2005, núm. 43.

<sup>86</sup> Las comparencias tuvieron lugar los días 4, 5, 6, 10 y 11 de octubre de 2005 en la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados. Así, desfilaron en sede parlamentaria organizaciones como CEAPA, FERE-CECA, CONCAPA, STES, CC.OO, ANPE, FETE-UGT, CSI-CSIF, USO, la Federación de sindicatos independientes de Enseñanza, la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato o, entre otros, las Federaciones de representantes de estudiantes.

<sup>87</sup> No hace falta recordar que una de las razones expuestas por la LOCE para el cambio de registro educativo en España se derivaba de los bajos resultados alcanzados en este estudio internacional por nuestro país.

rendimiento escolar se encuentra en aquellos países que gozan de importantes cotas de autonomía en los centros<sup>88</sup>.

Así, por ejemplo, las voces más beligerantes contra esta materia se encontraban en las comparecencias de CONCAPA o la FERE-CECA (Federación española de religiosos de enseñanza-titulares de centros católicos). Según su parecer, el proyecto de L.O.E. maltrata a la enseñanza concertada haciendo todo lo posible para restringir la libertad de enseñanza. En cuanto a la asignatura de Educación para la ciudadanía, entendían que “el proyecto de la L.O.E. obliga a todos los alumnos a cursar una asignatura de Educación para la ciudadanía, por cierto, rechazada por el Consejo Escolar del Estado, que puede suponer en la práctica la difusión de una moral del Estado o de lo políticamente correcto. Por ello, de existir esta materia debería ser voluntaria para los alumnos”.

Asimismo, para el portavoz de la CONCAPA la necesidad de incorporar Educación para la ciudadanía servía, a su juicio, “de justificación para devaluar aquello que las familias demandan mayoritariamente: la enseñanza religiosa que los padres solicitan curso tras curso, como se ha podido comprobar, no sólo por los más de tres millones de firmas entregadas en el Congreso”<sup>89</sup>.

Habida cuenta de que una de las razones esgrimidas para condenar la nueva materia era su rechazo por parte del Consejo Escolar del Estado, el Gobierno a través de su grupo parlamentario aclaró en aquellas comparecencias que el informe no favorable del órgano consultivo precisaba de alguna matización:

“Con relación a la formación en valores, efectivamente, hay una materia que es la Educación para la ciudadanía, que se ha indicado por parte del Consejo Escolar del Estado que podría no existir en el proyecto, pero por motivos muy distintos. Determinadas organizaciones han establecido el motivo para retirar esta materia en que la transversalidad podría perfectamente incluir esta formación de los ciudadanos, en

---

<sup>88</sup> “Nosotros pensamos que el establecimiento de estándares es un proceso positivo. Finlandia o Canadá tienen estándares claros con respecto a las competencias, es decir, lo que los estudiantes deberían poder hacer puesto que no prescriben a los profesores qué es lo que tienen que enseñar”.

<sup>89</sup> Cfr. D.S.C. Comisión de Educación y Ciencia, núm. 22, 4 de octubre de 2005, pág. 17

cambio ha habido otras organizaciones que la han contrapuesto a la formación religiosa”<sup>90</sup>.

Tiempo después la maquinaria parlamentaria siguió su curso con la aprobación del proyecto de ley orgánica de educación. Como era previsible, se presentaron enmiendas a la totalidad del proyecto educativo. La autoría de las mismas correspondió al grupo parlamentario popular alegando como una de las razones el que a través de esta norma se “impone una asignatura de adoctrinamiento: Educación para la ciudadanía”<sup>91</sup>, y en segundo término correspondió al grupo parlamentario de Convergencia i Unió la presentación de otra enmienda a la totalidad (a pesar de su inicial oposición, el grupo catalán acabaría absteniéndose en la votación final y a él se debe una de las enmiendas que prosperó en virtud de la cual la asignatura denominada inicialmente Educación para la ciudadanía terminó incorporando a petición de este grupo el *apellido* de Educación para la ciudadanía y *los Derechos Humanos*).

Días más tarde fue el momento de enmendar el articulado del Proyecto de L.O.E. en que las objeciones a esta materia encontraron parte de su justificación por la sobrecarga docente que podría acarrear el desarrollo de esta materia, además de su posible catalogación como una “maría”, esto es, asignatura de poca importancia en el currículo. Esta fue, por ejemplo, la postura mantenida por los diputados del Grupo Mixto y algunas otras formaciones del arco parlamentario. El Partido Popular, por su parte, volvía a solicitar la supresión de esta asignatura siguiendo, según sus palabras, el parecer del Consejo Escolar del Estado”<sup>92</sup>.

Por su lucidez y certera radiografía nos parece de interés recuperar la intervención en la Comisión de Educación del catedrático de política de la educación y conocido autor de importantes trabajos en esta disciplina Manuel de Puelles. El profesor Puelles Benítez puso de manifiesto la sinrazón de modificar a golpe electoral el sistema educativo español además de incidir en la importancia que tiene la financiación de toda reforma educativa:

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, pág. 35.

<sup>91</sup> Cfr. D.S.C. Sesión Plenaria, núm. 118, 3 de noviembre de 2005, Debate de totalidad de la L.O.E., pág. 6300.

<sup>92</sup> Cfr. BOCG. Enmiendas al articulado del Proyecto de la Ley Orgánica de Educación, 17 de noviembre de 2005.

“estamos sometiendo al sistema educativo y a la comunidad escolar, que es su principal protagonista, a un proceso extraordinariamente preocupante. Lo que hay en la comunidad escolar es perplejidad, desconcierto, desaliento, desánimo y escepticismo, porque no en balde se pueden cambiar continuamente las leyes de educación en un periodo tan corto (...) Me llego a preguntar si no estamos ante una nueva versión del mito de Sísifo, una nueva lectura de ese mito en el cual cada cambio de gobierno supone nada menos que comenzar y recomenzar de nuevo”<sup>93</sup>.

Referencias bibliográficas.

BARTOLOMÉ COSSÍO, Manuel (1929): *De su jornada. Fragmentos*, Madrid.

BOCG. Enmiendas al articulado del Proyecto de la Ley Orgánica de Educación, 17 de noviembre de 2005.

Boletín Oficial de las Cortes Generales, núm. 118, 9 de diciembre de 2004.

CAPITÁN DÍAZ, Alfonso (2000): *Educación en la España contemporánea*, Madrid, Ariel.

CODINA i Mir, María Teresa (2002): “Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica”, en *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, núm. 21, 2002.

Consejo de Estado. *Dictamen 1125/2005 relativo al Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación* (aprobado el 14 de julio de 2005).

Consejo Escolar de Estado: *Una educación de calidad para todos y entre todos. Documento de propuestas del Consejo Escolar del Estado*. Sesión Plenaria del día 17 de febrero de 2005.

---

<sup>93</sup> Cfr. D.S.C. Comisión de Educación y Ciencia, 25 de octubre de 2005, pág. 12.

Consejo Escolar del Estado: Informe del Curso 2003-2004.

Consejo Escolar del Estado: Informe del Curso 2004-2005.

D.S.C. Comisión de Educación y Ciencia, núm. 163, 14 de diciembre de 2004.

D.S.S. Comisión de Educación y Ciencia, núm. 147, 25 de abril de 2005.

DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1999): Educación e ideología en la España contemporánea. Madrid, Tecnos.

Diario de Sesiones del Congreso. Comisión de Educación y Ciencia, núm. 149, 30 de noviembre de 2004.

Diario de Sesiones del Senado, núm. 15, 6 de octubre de 2004.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2002): La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas, Madrid, Biblioteca Nueva.

ESTEVE, José M. (2000): “La imagen social del profesor”, en Consejo Escolar de Andalucía: 10 Años de participación institucional.

GINER DE LOS RÍOS, Francisco (2004): Obras Selectas, Madrid, Espasa.

La Educación en España. Bases para una política educativa (1969), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

LERENA ALESÓN, Carlos (1986): Escuela, ideología y clases sociales en España, Madrid, Ariel.

Ley 14 / 1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24 de diciembre 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4 de mayo de 2006).

LINZ, Juan J.: *La quiebra de las democracias*. Alianza Universidad, Madrid, 1996.

MARÍN SÁNCHEZ, Manuel; LOSCERTALES ABRIL, Felicidad; NUÑEZ DOMÍNGUEZ, Trinidad (2000): “Imagen social del profesorado: un estudio a partir de los medios de comunicación: prensa y TV”, en Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, nº 39.

OCDE (1986): Examen de la política educativa española, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

*Una educación de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*. Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría General de Educación, Madrid, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2004): *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons.

**IV. LA PARTICIPACIÓN DE LAS Y LOS MAESTROS EN EL ACTUAL  
PROCESO EDUCATIVO: MARCOS INSTITUCIONALES Y CONTEXTOS  
MOTIVACIONALES (1970-2008)**

Sonsoles San Román  
Universidad Autónoma de Madrid

*“Las emociones y valores de los individuos van cambiando al interiorizar modelos históricos y no es posible comprender sus representaciones, su ideología, sus identidades sociales sin implicarlas en su recorrido histórico. Para comprender los hábitos de los adultos en una sociedad hay que relacionarlo con la evolución de esa civilización”.*

*“... para comprender los hábitos de los adultos en una sociedad hay que relacionarlo con la evolución de esa civilización... Las costumbres y los hábitos que acompañan a los modelos culturales no aparecen por generación espontánea, tienen un origen y una evolución marcada por conflictos y cambios sociales que ponen en relación la sociogénesis con la psicogénesis” (Norbert Elias).*

#### 4.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ESPACIO HISTÓRICO GENERACIONAL?

Las técnicas de análisis cuantitativo muestran los altísimos porcentajes de mujeres en infantil (95,81%) y primaria (65,35%). Las técnicas de análisis cualitativo, el grupo de discusión y la entrevista abierta en este caso, resultan un instrumento de gran utilidad para comprender algunas de las razones del actual fenómeno de feminización que se registra en los primeros niveles del sistema educativo. El tronco central de este estudio se anuda en el análisis de las ideologías. Mi intención es profundizar en la mentalidad de las maestras para conocer las claves de su identidad profesional y señalar la forma en que han interiorizado sus valores culturales en relación con los cambios acaecidos en España desde 1970 a 2008. Buscamos identidades y representaciones sociales en los espacios histórico generacionales de tres dasicoras de profesoras formadas en tres momentos clave de la historia de nuestro país y que han coincidido con tres de las leyes de educación más significativas en la segunda mitad del XX y el escueto camino que llevamos recorrido en estos ocho años del nuevo siglo: L.G.E., L.O.G.S.E. y L.O.E.. El objetivo es comprender cómo han asimilado esas generaciones la evolución de los modelos educativos y culturales desde la perspectiva del cambio social. Para ello, nos interesa conocer la relación entre el cambio de la estructura social y las pautas de comportamiento en los profesores formados en tres espacios histórico generacionales.

Al tratarse de un estudio realizado desde el punto de vista del enfoque metodológico cualitativo, debe ser comprendido en referencia con el universo simbólico y sus dimensiones semánticas e ideológicas básicas. Se parte del supuesto de que este universo simbólico viene configurado por unas referencias históricas generacionales conformadas por tres espacios históricos (1970-2008). Seguiré aquí el concepto de espacio histórico generacional acuñado por el profesor Enrique Tierno Galván:

*Una persona (...) convive durante treinta años productivos con los que nacieron veinte años después que él, y diez con los nacidos cuarenta años después. En ese espacio histórico coexisten tres generaciones que se definen por aquellos que conviven diez y treinta años con los otros grupos. (...). En un periodo de cien años, (...) conviven tres grupos generacionales en un espacio de cuarenta años. A éste tiempo llamo espacio histórico generacional. Está definido (...) por la inexcusable referencia a actitudes e ideas. (...) Este espacio histórico generacional (...) (puede) tener o no tener un grupo generacional que protagonice determinado cambio histórico. (...), espacio histórico generacional (...) (es) expresión objetiva y en cierta manera cuantificable del hecho de*

*que biológicamente tres grupos generacionales pueden ser coactuales*<sup>94</sup>.

Según esta definición, un espacio de veinte años permite la clasificación de un espacio histórico generacional. A su vez cada uno de estos espacios se diferencian por las actitudes y temas que se adoptan, sin que ello quiera decir en ningún momento que la generación más joven tenga que ser la más moderna. Tres son los espacios histórico generacionales que he tratado de investigar con el propósito de señalar la evolución del concepto de cultura que ha interiorizado la maestra del nivel de primaria en los últimos 38 años (1970-2008). El primer espacio histórico generacional se corresponde con la generación de profesoras nacidas en el 76-85 (L.O.E.), de 30 años y menos; el segundo con aquellas que nacen entre 56-76 (L.O.G.S.E.), de 35 a 50 años; y el tercero con las que nacieron entre 41-56 (L.G.E.), de 50 y más edad. Ponemos esta variable en relación con tres episodios legislativos que han marcado importantes puntos de inflexión en la configuración tanto de la cuestión escolar como de sus implicaciones sociales: la Ley General de Educación (L.G.E.), 1970, la norma aprobada en 1990- Ley Orgánica General del Sistema Educativo- (L.O.G.S.E.) y, más recientemente, la Ley Orgánica de Educación de 1985 (L.O.E.).

---

<sup>94</sup> Tierno Galván, E.: “El espacio histórico generacional de Costa”, en *Costa y el neorregeneracionismo*, Barcelona. Ed. Barna, S.A. 1961, pp. 17 –18.

## 4.2. LAS HUELLAS DEL TIEMPO

Cuando comencé a pensar en la importancia de la investigación que presento en este Informe, no pude imaginar las huellas del paso del tiempo que me iba a encontrar en ese antes y después que marca la entrada del nuevo milenio (1999-2008). En los últimos ocho años, la relación entre psicogénesis y sociogénesis se muestra con claridad.

En 1999 entregué los resultados de una investigación financiada por el Instituto de la Mujer sobre la maestra en el proceso de cambio social hacia la transición democrática (1931-1980). Ahora, en 2008, presento un Informe, financiado de nuevo por el Instituto de la Mujer, que muestra la forma en que tres generaciones de maestras en el nivel de primaria han asimilado la evolución de los modelos educativos acaecidos desde el proceso de consolidación de la democracia.

La sensibilidad y el interés por los temas de género ha adquirido especial relevancia y significado con la “Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres” de 22 de marzo de 2007; ley que intenta paliar el problema de la desigualdad de género en todas sus dimensiones:

*“Esta Ley tiene por objeto hacer efectivo el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, en particular, mediante la eliminación de la discriminación de la mujer en cualesquiera ámbitos de la vida y, singularmente, en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural para, en desarrollo de los artículos 9.2 y 14 de la Constitución, alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más consolidada” (art. 1).*

### 4.2.1. Situando el tema

Miremos a través del retrovisor de la historia. Desde que en el XIX Concepción Arenal se disfrazase de hombre para poder entrar en la universidad, el papel de la mujer ha sufrido una transformación mágica. Y no ha sido fácil, nada fácil. Después del logro del voto femenino conseguido en la Segunda República, un manto invisible cayó sobre las mujeres.

En la década de los 60, con la fuerza que brota después de una época de censura, la mujer salió del espesor del olvido, abriéndose paso en un paisaje masculino.

Protagonistas de un cambio social sin precedentes, feministas censuradas, molestos personajes que cuestionaban la primacía de esos valores masculinos que impregnaba la sociedad española, idearon estrategias para impulsar un giro sin precedentes (algunas hoy son ministras).

A finales del siglo XX, Victoria Camps, en su libro *El siglo de las mujeres*, sintetiza la polémica al debatir con Amelia Valcárcel, quien veía en el acceso al poder la única posibilidad para mover la pieza de la igualdad. Imaginaba esta incorporación disfrazadas, ya no con traje, sino en valores masculinos, Camps, discrepando con esta renuncia de la feminidad, apuntaba hacia un cambio lento: el hombre y la sociedad debían feminizarse, aprender de los valores femeninos y compartir tareas en espacios públicos y privados.

El feminismo ha ganado terreno, despojando al término del sentido negativo. Las ministras han accedido al poder en paridad, identificándose como grupo en su decisión de no adaptarse a los patrones masculinos. Ahora, con más Ministras en el Gabinete, la mujer desafía la tradición. Sin embargo, ser mujer y profesional es aún una cuestión complicada, y no por el cómo compaginar la vida laboral con la familiar, (sino por/cuanto más) cuanto por esos velos que ocultan mecanismos de reprobación y desconfianza ante el trabajo que realizan.

La mujer ha llegado al poder y en sus manos está conseguir que la sociedad se enriquezca con valores femeninos y compartidos. Pero hay que reflexionar sobre un tema importante: los estudios sobre el acceso de la mujer a la cúspide de poder para lograr la igualdad se han sucedido vertiginosamente, pero invirtamos el reloj de arena y observemos como se deposita esa mentalidad que cae en los lados de la base de la pirámide educativa. Es muy importante mirar hacia arriba como hacia abajo, pues tan importante es investigar la razón que promociona a los hombres como si subieran por una escalera mecánica<sup>95</sup> hasta llegar a los puestos más altos, como mirar hacia la base que almacena las profesiones que continúan feminizadas y desprestigiadas, entre ellas la

---

<sup>95</sup> Véase el capítulo de Fúlvia Rosemberg en Cortina, R. y San Román, S., *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, RoutledgeFalmer, 2006. Según la autora, existe un “tope invisible” para las mujeres en la promoción hacia las carreras socialmente consideradas como masculinas, y una “escalera eléctrica invisible” para los hombres en las profesiones definidas como femeninas.

profesión del docente en infantil y primaria. Ellas, las grandes olvidadas, las maestras a quien se ha encargado la misión de formar en hábitos y costumbres en las generaciones futuras. Tratar de entender cómo viven las maestras la cultura que llega al aula, exige sesgar en fases generacionales el tránsito que va desde 1970 a 2008.

---

#### 4.2.2. A modo de reflexión

Desde 1970 a 2008, la sociedad española ha avanzado hacia un proceso de modernización, consolidación democrática, derechos sociales, igualdad de clase, género y etnia. En este proceso de cambio histórico, el legislador ha ido introduciendo normas para transmitir modelos ideológicos, valores y hábitos acordes con los cambios sociales y políticos, algo que ha producido un fuerte sentimiento de exclusión en las y los maestros, que, con niveles de desmotivación altos, piden un consenso en educación.

El nuevo Ministro de Educación, Ángel Gabilondo, quiere alcanzar “un pacto de estado por la educación... llegar a un pacto de solidaridad social... abrir el diálogo social... La educación no es patrimonio de ningún partido... es un bien público... hay que darle una dimensión social integrada.... No soy partidario de que sea indiferente aprobar o no para pasar de un curso a otro... no (hay que) relajar los valores del estudio, del esfuerzo y del conocimiento”<sup>96</sup>. Justo lo contrario del espíritu de la L.O.G.S.E., en el que se han educado las generaciones de las y los jóvenes que hoy son maestros (tercera generación en esta investigación)

El remolino de reformas educativas que hemos sufrido, y padecido, los profesores de todos los niveles de educación nos lleva directamente al tema de las competencias, que se ha convertido en objeto de polémica y debate. Un nuevo modelo de cultura impregnará el aula en los próximos años. Demos voz a las posturas críticas:

*“Uno de los grandes errores que ha perjudicado la democratización de la enseñanza a partir de los años noventa del siglo XX es haber asociado los procesos educativos a los parámetros de la psicología cognitiva. Según estos parámetros, la educación no debe girar en torno a los contenidos y a*

---

<sup>96</sup> Entrevista a Ángel Gabilondo, *El PAÍS*, 21 de abril de 2009.

*conocimientos sino en el desenvolvimiento de competencias. Las competencias se han entendido como valores en el marco de una educación más democrática, cuando en realidad son respuestas a la flexibilidad del mercado de trabajo, es decir requerimientos económicos de origen neoliberal. Las competencias reducen el saber a saber hacer, en el marco de una sociedad flexible, efímera, transitoria, en la que las regularidades tienden a desaparecer. Cambian el conocimiento por la eficacia. No son sino la huella del proceso económico de la globalización, que precisamente ha entrado en crisis”<sup>97</sup>*

---

<sup>97</sup> Entrevista realizada por Carmen Guaita a los profesores Celso Ferretti, Universidad de Sorocaba/SP., y Claudia Vianna, Universidad de São Paulo (Brasil), en Revista *ANPE*, número 524, Mayo de 2009, p. 42.

### 4.3. CONTEXTO HISTÓRICO

#### 4.3.1. Antecedentes

Las vacantes que se produjeron tras la depuración de las y los maestros de la República, que se habían cubierto después de la guerra por un personal sin preparación ni título, hicieron decrecer de manera alarmante los niveles de profesionalización<sup>98</sup>. Un viento en contra, marcado por el cambio de rumbo político, deja a la deriva el barco de la cultura; la educación se pierde en la niebla de la depresión económica y cultural. A consecuencia de esta situación, y después de permanecer cerradas las escuelas de magisterio durante tres años, cuatro planes de estudio se suceden en tan solo 11 años (1940<sup>99</sup>, 1942<sup>100</sup>, 1945<sup>101</sup> y 1950<sup>102</sup>). La lluvia de retales legislativos que cae sobre la

---

<sup>98</sup> “... llamé una vez al Director General de Enseñanza, que era el que llevaba estos temas... Nos presentamos allí... Él nos dijo: “hubo una oposición ... para todos los maestros que quisieran reingresar en el año 50 o 60”... “¡No, esa oposición que se hizo fue para curas y para monjas que no tenían el título, para excombatientes, que no tenían donde meterlos, porque venían de alféreces provisionales, y los hicieron maestros a todos sin estudios. Ni oposición ni nada, lo solicitaban y se quedaban fijos para siempre!... Entonces me dijo: ¡No, eso no puede ser!... “Hombre, lo puede usted comprobar, coja usted esa promoción de la que está hablando... y pídale el título”. (Nosotros como no habíamos dado religión, no podíamos optar al ingresar. Entró algún maestro de derechos que lo solicito. Pero, bueno, la oposición fue creada para eso). “¡Coja a los de esa promoción y dícales que se presenten mañana con el título!”. Yo tenía documentos y se los enseñé. Les dije: “¿Esto no ha existido? El otro no tuvo más remedio que decir: “pues es verdad lo que está diciendo”. Lo tuvieron que llevar al Congreso, y lo aprobaron. Testimonio de Ernesto Morales, maestro depurado. Entrevista realizada por Sonsoles San Román a Ernesto Morales en el trabajo de campo financiado por el Instituto de la Mujer: “La maestra en el proceso de cambio social hacia la transición democrática: Espacios histórico generacionales”

<sup>99</sup> Los bachilleres se convertían en maestras y maestros aprobando unas cuantas asignaturas, a las cuales en el caso de las maestras se sumaban Labores y Economía doméstica, después de aprobar estas asignaturas se adjuntaban los certificados de curas, alcaldes y guardia civil

<sup>100</sup> Se accedía desde una cultura básica de enseñanza primaria. El examen de ingreso era accesible para cualquier escolar de doce años: una redacción, una lectura de un texto en español, la resolución de problemas básicos de aritmética, y una serie de preguntas sobre Religión, Geografía, Historia de España y Geometría, junto con un examen de Ciencias de la naturaleza. Los cursos, improvisados y sin planificación de materias, no se publicarían hasta casi los años 50.

<sup>101</sup> Divide a las Escuelas Normales en masculinas y femeninas (recordemos que en 1936 se había prohibido la coeducación en estos centros). Los alumnos que provenían de escuelas privadas pasaban un puro trámite: se examinaban en las Escuelas oficiales del Estado ante un Tribunal que contaba con un representante de la iglesia. Con el nuevo Plan de Estudios las Escuelas Normales cambian de nombre y pasan a llamarse Escuelas de Magisterio para vender un producto que no existe: mayor nivel de profesionalidad. El ingreso en estas escuelas se establece a los 14 años. Así, al rebajar la edad no sólo se reducen las exigencias académicas, sino que se ofrece una solución rápida a las mujeres del ámbito rural, que encontrarían en estos

escuela desde 1945 lanza las piezas de un puzzle difícil de encajar para completar esa imagen del profesional de la educación, a quien se lanza a la escuela con una pésima formación:

*“... me pasó algo que me resultó muy ridículo. Hubo años en que no me atrevía a contarlo (...) me daba vergüenza (...) dibujé un redondel en la pizarra y les dije: “Chicos, esto es la o”. (...) Ten en cuenta que mi plan, el del cincuenta, era muy poco realista y muy poco práctico. Entonces me fui a Málaga buscando una librería y me puse a trabajar para llevar algo preparado”<sup>103</sup>*

En los años 50 comienza un periodo de recuperación económica con la llegada del turismo, los acuerdos con los Estados Unidos y la repatriación de los ahorros de los emigrantes hacia Europa. El régimen no ha cambiado, las costumbres sí. España se aleja del franquismo de los años cuarenta y el obsoleto sistema educativo será pronto sustituido para responder a las nuevas demandas sociales que introdujo la industrialización y modernización que tienen lugar con el resurgir de la economía y la exigencia de mano de obra entre 1962 y 1968. La situación de recuperación económica afectará, aunque de momento ligeramente, a la vida de las mujeres<sup>104</sup>. El creciente desarrollo industrial terminará por dar paso a una sociedad de consumo durante los 60 y los 70<sup>105</sup> que precisa mano de obra femenina. A consecuencia de todo ello se producen importantes reformas educativas que tratan de responder a las necesidades económicas, sociales y políticas. Los motores de la estructura social se preparan para experimentar uno de los cambios sociales, educativos, políticos y económicos más importantes del siglo.

---

estudios la posibilidad de emanciparse de sus familias, de contraer matrimonios ventajosos para ambas partes (la compatibilidad de este trabajo con la crianza de los hijos y la demanda de la presencia femenina en el aula son factores importantes para comprender las razones que llevan a las mujeres a optar por estos estudios).

<sup>102</sup> Hace hincapié en las diferencias curriculares entre hombres y mujeres para limitar con claridad el territorio femenino y masculino. En todas las Escuelas del Magisterio debía de aparecer colgado un crucifijo, una imagen de la virgen y otra del Jefe del Estado. Las maestras y maestros estaban obligados a asistir a campamentos y albergues organizados por el Frente de Juventudes o la Sección Femenina. Se implanta la formación político social en tres cursos.

<sup>103</sup> Testimonio de una maestra formada por el Plan del 50. Entrevista realizada por Sonsoles San Román en el trabajo de campo financiado por el Instituto de la Mujer: “La maestra en el proceso de cambio social hacia la transición democrática: Espacios histórico generacionales”

<sup>104</sup> En 1957 se crea una Delegación Nacional de Asociaciones que termina legalizando, con la Ley 191/1964 de 24 de diciembre, las asociaciones de mujeres.

<sup>105</sup> Luís Enrique Alonso, y Fernando Conde, *Historia del consumo en España: Una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo*, Madrid, Editorial Debate, 1994.

En el marco de estas transformaciones sociales se formó la primera generación objeto de estudio en esta investigación: las y los maestros de la L.G.E., que fue asimilando normas, hábitos y conductas con el ropaje de patrones culturales que terminarían por destapar el obsoleto envoltorio de una sociedad castigada por la dictadura, la represión, el miedo y la falta de libertades.

#### 4.3.2. Rumbo hacia la Ley General de Educación de 1970 (L.G.E.)

El camino hacia la modernización sigue su rumbo y las medidas legislativas se suceden. Tomando como base el contenido de “El Libro Blanco” (que señalaba la escasa participación de la mujer como un fallo del propio sistema educativo y reconocía la discriminación de niños y niñas que ingresan en centros de Enseñanza Media por dos vías: la escolaridad primaria hasta los doce años, o hasta los catorce y establece en la segunda parte los principios para orientar la reforma y hacer propuestas para mejorar el sistema educativo) se elaboró el Proyecto de Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma del Sistema Educativo, que se llevó a Consejo de Ministros en septiembre de 1969. Así, el cuatro de agosto de 1970 aparecía la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa<sup>106</sup>.

Esta Ley, que se conoce con el nombre de “Ley Palasí” en homenaje al hombre que la decretó; y que algunas maestras llaman “Ley de Payasín”; viene a sustituir, después de más de un siglo, a la Ley Moyano de 1857. Los objetivos de la nueva Ley, que cambió la estructura del sistema anterior, dibujan el camino hacia los principios de igualdad que produce el tránsito hacia la democracia. Ahora la educación se entiende como palanca de movilidad social y medio de inversión, produciendo un giro importante en el concepto de cultura que será asimilado por nuevos agentes educativos encargados de la socialización de las y los futuros ciudadanos.

---

<sup>106</sup> Juan Carlos Hernández, *La educación en España durante la transición hacia la democracia, 1975-1982*, tesis doctoral, en prensa.

Los niveles de profesionalización van en aumento y el Estado, que se preocupa por el perfeccionamiento del profesorado, ofrece soluciones para estimular a un cuerpo abatido y cansado de pasar penurias, que quizá sólo por vincular la profesión con el sacerdocio y el sacrificio ha sido capaz de soportar los avatares, más llevaderos, por otro lado, por unas mujeres pacientes y acostumbradas a ocupar un lugar secundario en la sociedad. Siguiendo esta vía, la Ley del 70, que reconoce la Educación como un servicio público del Estado, integra las Escuelas de Magisterio en la Universidad y, en consonancia con la línea de ascenso en el nivel de profesionalidad exigido, las Escuelas de Magisterio pasan a denominarse “Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.”.

Con la Ley del 70 el sistema educativo se va a desarrollar a través de los niveles:

1. Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria
2. Formación Profesional y de la Educación Permanente de Adultos.

La Enseñanza Primaria, que condensaba a un gran número de maestras, se constituye en un tramo único, obligatorio y gratuito. Pero aún hay más, la nueva ley, mostrando su carácter reformador, se centró en conseguir la equiparación de contenidos entre la escuela pública y la privada con el propósito de limar las diferencias de clase social, trazando así el final de la enseñanza obligatoria en el último curso de E.G.B., catorce años, de la mano de la figura de las y los maestros generalistas (no obstante, la profesora Myriam Carreño resalta una nueva discriminación introducida por la Ley: al terminar la Educación General Básica a los 14 años<sup>107</sup> los alumnos obtenían un Certificado de Escolaridad que les permitía ingresar en Centros de Formación Profesional de primer grado, o el Graduado Escolar, mediante el cual accedían al Bachillerato.

La ley, centrada en un modelo de educación personalizada y orientada, supuso grandes avances<sup>108</sup>, entre otros sustituir la calificación por la evaluación y establecer la coeducación (prohibida por el régimen franquista después de la Guerra Civil), aunque con carácter opcional. El propósito del legislador era que niños y niñas acabaran el ciclo

---

<sup>107</sup> La Ley del 45 había extendido el período de obligatoriedad de la enseñanza a los doce años, la ley del 64 lo amplía hasta los 14; paso previo para unificar el nivel básico que se dará con la Ley General de Educación de 1970.

<sup>108</sup> Muchos cambios se fundamentan en el informe Foessa

sabiendo leer y escribir, centrada por ello en el aprendizaje por unidades didácticas para terminar de esta manera con el aprendizaje enciclopédico, todo un negocio que las editoriales supieron aprovechar.

#### 4.3.3. El camino hacia la igualdad

En julio de 1974, el príncipe Don Juan Carlos se hace cargo interinamente de la Jefatura del Estado, y el 20 de noviembre de 1975 muere Franco. Tras la muerte de Franco el silencio queda roto, pero el miedo tardaría en desaparecer. El camino hacia la democracia no había hecho más que empezar. Asociaciones y grupos de mujeres, que ya habían comenzado a aparecer durante la década de los 60<sup>109</sup>: *el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer; el Movimiento Democrático de Mujeres*, (nacido en 1965, y que en 1975 pasó a llamarse *Movimiento Democrático de Mujeres/Movimiento de Liberación de la Mujer*) trataban de ganar un territorio vedado desde una clara situación de desventaja y subordinación. La mujer española luchaba alejada de los ámbitos de poder y con el lastre de una herencia histórica que levantaba ante ella una de las barreras más infranqueables: España tenía que resolver un problema de mentalidad, y esto no se consigue sólo a través de reformas. Sin embargo, en el ambiente se podía apreciar que los límites de lo doméstico comenzaban a ser denunciados.

No es fácil entender las identidades sociales de las maestras de la generación L.O.G.S.E. desligadas de ese cruce de intereses culturales que se producen en España en la década de los 80, etapa que marca un antes y un después en la sociedad española. A partir de ese momento, las jóvenes generaciones comienzan a interiorizar los nuevos modelos históricos que acarrea el proceso de cambio hacia la transición democrática. En consonancia con esta situación, se va a producir un cambio social y cultural, creando un nuevo modelo de interdependencia en las relaciones entre los sujetos. Este cambio, más allá de la forma en que se comportan los seres humanos (vivienda, lenguaje, maneras de vivir y actuar; algo más cercano a la civilización), apunta hacia todo un entresijo de nuevas relaciones humanas, escenario que consiguió transformar el

---

<sup>109</sup> Celia Valiente Fernández, “Movimientos sociales y Estados: la movilización feminista en España desde los años sesenta”, *Sistema: Revista de Ciencias Sociales* 161 (2001): 31-58.

comportamiento y la sensibilidad de las y los jóvenes, inmersos, por otro lado, en una sociedad de consumo que cae, arrastrada por las modas, con fuerza por la pendiente del consumismo.

El gobierno del Partido Socialista Obrero Español llegaba al poder en 1982 cargado de ilusiones, ansioso por conseguir esa igualdad y libertad negada a los españoles durante el largo periodo de amnesia colectiva que compartió la sociedad española tras el estallido de la guerra civil. Había que recuperar el tiempo perdido para despertar a España de las pesadillas vividas.

La clase obrera, ahora con voz de grupo organizado en el poder, tiene en su mano la posibilidad de cambiar la sociedad española: deseos, expectativas, anhelos y prioridades de una clase social que no confiaba en el sistema educativo como medio de movilidad social. La nueva situación se ve favorecida por la llegada del PSOE que llega al poder en los 80; cambio que será determinante en para comprender las identidades culturales de las maestras que vivieron el cambio de la Ley General de Educación a la L.O.G.S.E.; situación que favoreció aspiraciones de clase y género a través de un sistema educativo que trataba de tirar las barreras de promoción de un tiempo pasado. Y todo ello en el escenario de un fuerte choque de intereses culturales que convierte a la clase obrera en portadora de los nuevos valores culturales. Así, los hábitos y costumbres de la nueva clase social aportan intereses que entrarán en conflicto con los modelos culturales anteriores y se crean nuevas interconexiones con elementos emocionales e irracionales. En el escenario de este cruce cultural entre la vieja cultura del estatus y la nueva cultura de la igualdad se produjo un conflicto interno que alteró la estructura social, produciendo un cambio en los hábitos psíquicos de los sujetos que, sin duda, llegarían de la mano de las nuevas generaciones a alterar la vida de las escuelas.

El sistema educativo será el medio para conseguir un modelo social apto, capaz de barrer las diferencias de un pasado sin aspiraciones ni esperanzas de movilidad social a través de la cultura. Las puertas hacia el progreso se abren con el golpe de viento de un nuevo modelo cultural e ideológico que avanza en ese camino hacia la consolidación de la democracia.

Así, durante la década de 1980, el gobierno puso en marcha una serie de medidas para paliar el problema de la desigual distribución entre hombres y mujeres observada en el mapa laboral y universitario y, de momento, se consideró necesario empezar por la cúspide de la pirámide (el asunto de la feminización docente en los primeros niveles del sistema educativo no formaba parte de las inquietudes de unas ciudadanas y ciudadanos demasiado acostumbrados a relacionar la infancia con la figura femenina: la madre en el hogar, la maestra en la escuela; éstos terrenos desprestigiados por feminizados quedaban sin investigar). De momento, había que empezar por salvar los obstáculos y prejuicios que excluían a la mujer del derecho a formarse y promocionarse en una sociedad de iguales. En el ideario político del nuevo gobierno el lema de la igualdad ocupaba un lugar privilegiado, pero presentaba algunas limitaciones al ajustarse a conseguir la promoción de las mujeres en el mapa universitario, salpicando por ello sólo a los niveles superiores: empresas, universidades, etc. Después de 1982 comenzaron a ponerse en marcha programas de acción comunitarios con la Comunidad Económica Europea que trataban de adecuar a las mujeres a las nuevas condiciones de trabajo, dirigir las hacia profesiones con más oportunidades laborales. El Programa de Igualdad de Oportunidades creaba un módulo para ofrecer una orientación profesional no discriminatoria capaz de arrancar de una vez esa pestilente raíz seca que envolvía en paquete de regalo la imagen tradicional de la mujer como esposa y madre legada por la tradición.

El 3 de junio de 1985, el Consejo de Ministros de Educación elaboró una resolución para ayudar a la juventud a acertar en sus elecciones escolares y profesionales; a asegurar las mismas posibilidades de empleo e independencia económica entre los sexos. Los motores políticos comienzan a moverse rumbo a la igualdad. El cambio de mentalidad en una sociedad marcada por los coletazos de la guerra civil parecía necesario. A consecuencia de esta resolución se tomaron algunas medidas, como el Convenio firmado en 1986 entre el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación para nombrar asesores en materia de coeducación en la escuela. Las medidas seguían en cadena y, en 1987, dentro del equipo pedagógico de los CPS, se establecieron quince seminarios de coeducación para asegurar la nueva forma de pensar a favor de la promoción de la mujer. Se trataba de alcanzar el cambio de mentalidad de un profesorado sumido en la más absoluta confusión; a quien en tales circunstancias se encomendó la tarea de conseguir la igualdad entre los sexos acorde al nuevo ideario

político. Los políticos no tardaron en darse cuenta de la fuerte presencia de la tradición en los libros de texto; la letra escrita y el dibujo que adornaba las lecturas escolares colocaban a la mujer en trabajos subordinados y al frente de profesiones inferiores al hombre. Y se consideró imprescindible revisar las fuentes que alimentaban a la infancia para erradicar las causas que reproducían desigualdad entre los sexos desde la propia infancia. Los avances continuaban y años más tarde, en 1988, el Ministerio de Educación y Cultura establecía pautas para evitar la discriminación en determinadas materias. Las medidas se sucedían en cadena para sensibilizar al profesorado y evitar que el trato de maestras y maestros en el aula fuera, como mostraban las investigaciones, distinto entre niños y niñas. El libro de Marina Subirats, *Rosa y Azul*, venía a corroborar que efectivamente entre maestras y maestros existían diferentes expectativas con respecto a lo que consideraban más adecuado para la formación de niños y niñas: evidencia que ponía en serio peligro ese ideario del Partido Socialista rumbo a la igualdad. Pero la autora de esta investigación no tuvo en cuenta que estaba investigando a un colectivo feminizado. De momento las causas y los efectos de la feminización pasaban desapercibidas ante la mirada de las investigadoras comprometidas en solventar tan importante cuestión<sup>110</sup>.

Sin duda, las reformas introducidas en la década de los 80 consiguen avanzar en el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres. Los años 80 fueron también momentos de expansión económica, de apertura hacia Europa. Nuestro país se convertía en atractivo para las diferentes culturas que encaminan sus pasos hacia España en busca de salario y trabajo (como antaño hicieron nuestros padres y abuelos para sacar a sus familias adelante, ayudando con éstas divisas a levantar un país destrozado por los efectos de la guerra); a las diferencias de clase se une ahora el factor étnico. Las familias que llegan a España escolarizan a sus hijos en la escuela pública (que cambia a partir de entonces su semblante), y el profesorado se encuentra ante un nuevo reto.

Una década después, este proyecto de futuro se materializó con la norma aprobada en 1990: Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la L.O.G.S.E. Un nuevo escenario social en favor de los derechos sociales, oprimidos y castigados en un pasado, brota con

---

<sup>110</sup> San Román, S., *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente*, opus cit.

fuerza en las reivindicaciones en defensa de la igualdad entre clases sociales; el tema de la igualdad de género pasa a ocupar un lugar central. El sistema educativo girará sobre nuevos ejes. Y es así como el deseo se abre paso frente al poder en una generación que trata de romper moldes e imponer nuevos modelos: formas de vestir, sentir, relacionarse y expresar en los valores de las y los jóvenes de la *New Wave*, despojándose de los miedos para dar rienda suelta a ese inconsciente de la creatividad, coagulado en otro tiempo. La imaginación bulle; nuevos medios de expresión y vías de comunicación buscan el cambio y adulan la provocación. Las nuevas normas, comportaron valores abiertos que se reflejan en el cine, el arte, la moda música, literatura, etc. de la década prodigiosa, la de los 80.

#### 4.3.4. La década de los 90: Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.)

Con el paso de los 80 a los 90, la cultura de la diferencia cedió el paso a la cultura de la diversidad. Después de los 80 el camino hacia el proceso de la civilización siguió su curso: intereses y valores culturales de las clases sociales excluidas del poder y la política se fueron incorporando al tejido social con la llegada al poder de representantes políticos de la clase obrera, produciendo un lento cambio de mentalidad. Este fue el reto de los 90 al priorizar los valores, modificar las metodologías, hacer obligatoria la educación hasta los 16 años y permitir el paso de un curso a otro con asignaturas suspensas. Se trataba de conseguir la igualdad de oportunidades, incorporar los valores de la clase obrera a los sistemas educativos. De esta manera, la cultura de la diferencia sustituyó a la cultura estatutaria de los 70. Se pretendía conseguir un progreso social centrado en la igualdad de oportunidades de clase y de género.

En esta situación, uno de los escenarios en que se plasmó semejante alteración de la estructura social fue en el sistema educativo; que sufrió una remodelación, un cambio de mobiliario en los espacios de poder al introducir nuevas normas, apropiadas para inculcar valores idóneos a los modelos de conductas a través de unos dirigentes políticos que esperaban conseguir de las nuevas generaciones modelos de conducta acordes con sus principios ideológicos. Y bajo este efecto, apareció la L.O.G.S.E. de los 90.

La ley fue acogida con gran entusiasmo por el profesorado. La profesionalización del docente alcanzaba un punto álgido, la maestra generalista cede el paso al especialista y aparece la figura del tutor, responsable ante los alumnos, los padres y el centro.

El camino para alcanzar tal objetivo es impregnar la escuela de nuevas normas, que, a su vez, exige priorizar unos valores que permitirán incorporar claves de identidad cultural óptimas para alcanzar las conductas deseadas en el día a día de los españoles. La transversalidad será la medida a tomar por el legislador para alcanzar una educación en valores que impregne el currículo de todas las asignaturas, modifica las metodologías; incorpora el 0-6, dividido en dos ciclos, como etapa formativa; reduce el ciclo de Primaria a 6-12 años; hace obligatoria la educación hasta los 16 años; permite el paso de un curso a otro con asignaturas suspensas para asegurar la igualdad de oportunidades; obliga al profesorado a trabajar en grupo para diseñar objetivos, procedimientos, actitudes, contenidos, evaluación (todo con las “Cajas Rojas”<sup>111</sup> y las editoriales como punto de referencia en un profesorado expectantes, pero que terminó agobiado con tanta burocracia), democratiza la escuela con la participación de los padres en el consejo educativo del centro, obliga a diseñar un Proyecto educativo de centro y otro curricular.

El profesor de Primaria queda obligado a programar para desarrollar objetivos, procedimientos, tipo de aptitudes a conseguir de sus alumnos, etc., elaborando para ello un currículum<sup>112</sup> por objetivos: actitudinales<sup>113</sup>, sistematización del trabajo en el aula.

---

<sup>111</sup> Las Cajas Rojas contienen los materiales para la Reforma que el Ministerio envía a todos los centros de acuerdo con el nuevo currículum establecido para ayudar al profesorado a preparar la elaboración del proyecto curricular.

<sup>112</sup> El currículum incluye una serie de prescripciones y orientaciones en relación con las capacidades que deben desarrollarse en los alumnos y alumnas, los aspectos culturales básicos para el proceso de socialización, y aquellos elementos y estrategias que faciliten el aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza.

"El diseño Curricular Base pretende:

- La educación social y moral de los alumnos, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna respetando al mismo tiempo los valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.
- Una educación no discriminatoria, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad.

Ahora el Consejo escolar del centro<sup>114</sup> (nueva figura que aparece con la Ley) y la inspección educativa se convierten en filtro para aprobar o no su programación de ciclo (en el nivel de Primaria hay tres ciclos, cada uno de dos años). Esta medida es vivida por el profesorado con agobio y tachada como exceso de burocratización.

Coincidiendo con la democratización del sistema educativo surge un nuevo modelo de profesor tecnocrático inmerso en un contexto que diversifica los valores en funciones homogeneizadas. La educación ocupa un papel central y tiene lugar el desarrollo de una individualización, muy relacionada con el problema del ocio, que da lugar a un modelo de maestra fuertemente personalizada -que alcanza su punto máximo en el 93. La evolución de la maestra representa así un proceso de individualización creciente. El término "individuo estatutario", acuñado por Parsons, nos permite representar a ese nuevo modelo de profesional de la educación, individuo estatutario que muestra su profesionalidad.

En los 90 se plantea un problema de configuración pedagógica. El legislador trata de profesionalizar al docente y, a consecuencia de ello, tiene lugar en la sociedad española un proceso de transformación social progresiva. El individuo asume unos valores y se declara ciudadano con pleno derecho, dispuesto por ello a defender su papel social

- 
- La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar Las Nuevas Tecnologías de la información como contenido curricular y también como medio didáctico."

La perspectiva de este documento es esencialmente didáctica. Las Comunidades autónomas con competencias educativas han de desarrollar y completar el Diseño Curricular Base.

El Diseño Curricular Base es un documento abierto y flexible para su adaptación a diferentes situaciones y según contexto y realidades educativas.

<sup>113</sup> Las capacidades son aquellas aptitudes que el alumno ha de alcanzar para conseguir un desarrollo integral como persona. En el currículo de una etapa educativa, los objetivos generales de etapa y de área vienen expresados en términos de capacidades.

"Aptitud para hacer, conocer, sentir. Los objetivos del curriculum de la Reforma se formulan en términos de capacidades que hay que desarrollar. Estas capacidades deben ser de distintos tipos: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio, de interrelación personal, y de inserción social." Son cinco: cognitiva, psicomotriz, afectiva, inserción social y comunicación.

<sup>114</sup> Órgano de gobierno representativo de la comunidad educativa de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

dentro del grupo, a constituirse en líder sindical y político. Coincidiendo con este proceso, la maestra generalista da paso a un modelo de maestra especialista. Se tiende hacia la especialización de la enseñanza, situación que va a producir importantes cambios en un concepto de cultura que comienza a alegarse del humanismo. Maestras y maestros, desde su papel de técnicos de la educación, con una visión amplia de lo global, presentan mayor capacidad para asimilar nuevos modelos culturales. De esta manera, en la generación de los 90 aparece una identidad que lleva a las maestras a definirse como profesionales de la educación, algo que, como hemos comprobado, choca con las resistencias de un modelo social que presenta un importante déficit histórico. De esta manera en España, a diferencia de los tres grandes europeos: Alemania, Gran Bretaña y Francia, donde hubo una inquietud por el saber y el conocimiento, el escaso desarrollo industrial en nuestro país ha marcado el patrimonialismo, la propiedad y la prevalencia del status<sup>115</sup>. Consecuencia de todo ello es que arrastra un legado cultural de inhibición, temor a la cultura, de cuidado con salirse de lo convencional.

#### 4.4. EN LOS UMBRALES DE UN NUEVO SIGLO: LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 1985 (L.O.E.).

Con la llegada del nuevo siglo, la presión de las Comunidades Autónomas, de los grupos más nacionales, la diferencia cultural se convierte en instrumento de poder. De esta manera, la diversidad de modelos culturales que potencia la llegada de inmigrantes a nuestro país desde mediados de los 90, el posterior proceso de globalización, los avances de las tecnologías y el incremento de la sociedad de consumo producen un desafío para un profesorado que tendrá que afrontar nuevos retos en el nudo de nuevos cruces culturales.

La maquinaria de burocratización se acentúa nuevamente en 2006, año en que se aprueba la L.O.E. Esta Ley deroga todas las anteriores menos la Ley Orgánica del

---

<sup>115</sup> Ortí, A. "Estudio introductorio" de la edición crítica de Joaquín Costa y otros (1901): *Oligarquía y caciquismo*, 2 vols., Ed. Ministerio de Trabajo, Madrid, 1976.

Derecho a la Educación de 1985 (LODE)<sup>116</sup>, que estableció el Derecho a la educación, la participación de la sociedad en el sistema educativo y la financiación de centros públicos y privados, y cuyos puntos más polémicos fueron la financiación, la religión y el recorte de materias artísticas.

#### 4.4.1. Retos de la educación

Inmersa España en un engranaje de globalización, el abatido sistema escolar, sobre el que caen culpas y responsabilidades, fue evaluado por la OCDE en la década de 2000 (Informe Pisa). A flote salió el fracaso escolar, en situación de alerta se posicionaron los políticos, de sospecha los docentes y suspensos quedaron los discentes. La educación, eje del desarrollo económico y social, señalada por unos como medio de selección y jerarquización, utilizada como flecha de lanza para conseguir la formación que demanda el mercado laboral, criticada por otros como medio de reproducción del capital, se ha convertido, una vez más<sup>117</sup>, en campo de batalla. Encontrar la caja negra de la educación, en el aula o fuera de ella, parece imprescindible para acertar con las soluciones a los males endémicos de la malograda escuela, evitando el abandono escolar y la falta de rendimiento en los estudiantes.

Con el comienzo del siglo los sistemas educativos, antídotos para erradicar las desigualdades de clase y género, son observados por esa cerradura internacional diseñada por los países de la OCDE para medir la calidad de la educación (*PISA* y

---

<sup>116</sup> La L.O.G.S.E. estableció la F.P. Superior y estructuró el sistema y ordenación de las enseñanzas, ampliando la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. La Ley orgánica de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes en 1995 (L.O.P.E.G) determinó las actividades extraescolares, la autonomía de gestión de los centros docentes, la inspección por las administraciones educativas y los órganos de gobierno de los centros docentes. En 2002, la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (L.O.C.F.P.), adecua la Formación Profesional a las nuevas exigencias del sistema productivo y fomenta la formación y la readaptación profesional. Ese mismo año, 2002, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E.), establece una Prueba General de Bachillerato, implanta diferentes itinerarios formativos en 3º y 4º de la E.S.O, determina la gratuidad de la Educación Infantil (3-6 años), incorporando programas de Iniciación Profesional y modificando el sistema de elección de los Directores.

<sup>117</sup> Desde sus orígenes, el sistema educativo español ha caminado de la mano de los intereses políticos dominantes, produciendo cambios en el currículo y la metodología para alcanzar el modelo de ciudadano más conforme a una determinada ideología política.

*Trends in International Mathematics and Science Study* son los principales indicadores de calidad de los sistemas educativos<sup>118</sup>). El tema cultura se encuentra en el centro del debate. Las formas de enseñar, recogidas tanto en el Informe Pisa como en el Proyecto Bolonia<sup>119</sup>, se apuntan como soluciones mágicas para crear un ambiente que motive a los estudiantes y despierte su interés por la cultura. Las fechas de esta nueva situación apuntan hacia la diana del aula. En el centro de la reforma de nuestro sistema educativo, las soluciones van tanto por la vía de las competencias -los conocimientos que se adquieran deben seguir un razonamiento lógico para solucionar y entender los problemas cotidianos-, como del aprendizaje significativo – el profesorado es elegido para motivar y lanzar las flechas de la cultura con la puntería de un experto que toca la diana de la conducta, logrando que el alumno interiorice e interrelacione contenidos de distintas asignaturas. La bola se lanza hacia el profesorado, encargado de poner en práctica el planteamiento de Pisa.

*“... los informes manejados evalúan resultados pero evitan entrar en contenidos (...). El análisis del sistema educativo debería emplearse en buscar y analizar la famosa “caja negra” de la educación que no es otra que el aula escolar. De ella encontraremos toda la información que nos permitirá saber las causas del fracaso. ¿Y que nos dice la caja negra? Lo primero es que la información ya no es la causa de poder y autoridad del docente (...) la información ya no es patrimonio del docente (...) está a disposición del alumno”<sup>120</sup>.*

---

<sup>118</sup> Hay dos estudios para investigar los resultados de calidad de los sistemas educativos: Pisa, que mide la capacidad del estudiante para resolver problemas en una situación real para potenciar el desarrollo de habilidades (estudio con estudiantes de 15 años); y TIMSS: estudio sobre matemática y ciencia con estudiantes de 13 años.

<sup>119</sup> Las carreras quedan encorsetadas en 4 años, desaparecen las diplomaturas, que estaban concentradas en tres años, y desciende el número de años en aquellas carreras que se alargaban a 5 ó 6. La clase magistral pasa a mejor vida y los nuevos créditos, ECTS, obligan al profesorado a airear en sus programas el tipo de destrezas, conocimientos y habilidades que se demandaran de los futuros universitarios; magnífica medida que casa más con la utopía que con la realidad. Peces gordos, pero que no pesen: mayores exigencias de seguimiento individualizado que caen con toda su fuerza sobre el profesorado (veremos las consecuencias psicológicas y el desgaste profesional ante la falta de medios), en espacios masificados que pueden llegar a concentrar a 170 alumnos (los créditos se corresponderán con 25 horas de práctica a realizar por los alumnos). Con este escenario de actuación, no parece desacertado pronosticar un fulminante fracaso, al menos a corto tiempo, edulcorado, con bastante probabilidad, con el extra de una sensación de impotencia en los profesores encargados de velar por la calidad de la excelencia del tiempo escolar.

<sup>120</sup> Rodríguez Ibarra, J. C., “¿Crisis económica o de modelo?”, *EL PAÍS*, 2 de julio de 2008, p. 27.

La irrupción de las nuevas tecnologías en estos nativos digitales ha producido un giro en el concepto de cultura, pues la forma en que esta generación construye su identidad social choca con la metodología de maestros avezados en el arte de enseñar.

#### 4.4.2. Generación Y

Nacen en los 80, década de asentamiento de los principios democráticos, libertad de expresión -incluida la religiosa-, descenso de natalidad, admisión de España a la Unión Europea, incorporación de la mujer al mercado de trabajo, desarrollo económico, creciente evolución de la sociedad del ocio y el consumo... La década prodigiosa fue también la de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información en la vida de los españoles; un guiño de identidad tecnológico, una vuelta de tuerca en el concepto de cultura que marcó las identidades culturales a los nacidos en los década de los 80.

*“... la información ha cambiado a lo largo de la historia, yendo del todos para uno (miles de monjes recopilando los saberes de entonces en códices para uso y disfrute del Príncipe); el uno para todos queda reflejado en la invención de la imprenta, la radio, la televisión; donde un solo ser humano estaba en condiciones de informar a millones. En los momentos actuales, las cosas han cambiado. Es el momento del todos para uno, representado por Internet, donde 6.000 millones de ciudadanos están en condiciones de informar a otros 6.000”<sup>121</sup>*

El semblante de la nueva estructura social exigía a los inmigrantes, llegados a mediados de la década de los 90, a adaptarse a la cultura española. La socialización de sus descendientes, *generación i*, quedaba en manos de un sistema educativo polémico, víctima de los reveses políticos, que si por algo se caracteriza es por no haber respetado las medidas tomadas para garantizar esa homogeneidad en valores que trataba de asegurar el orden social y la adaptación a nuestro modelo cultural (2 inmigrantes para cada 25 niños escolarizados en el aula). Como resultado de este descuido, escuelas públicas asentadas en determinadas zonas, convertidas en guetos, viven problemas de socialización y rendimiento en sus alumnos, algo que saldrá de los muros del aula; una deuda que habrá que saldar para no pagar caro los efectos de tal incumplimiento.

---

<sup>121</sup> *Ibidem.*

#### 4. 4.3. Gnoseología

¿Cómo ha cambiado en ellos la forma de interpretar la realidad social? Evidentemente, no es posible entender el nuevo concepto de tiempo sin imbricarlo en la nueva realidad social que envuelve la vida de esta generación. El vacío moral que ha producido el tránsito de valores religiosos hacia valores laicos sitúa la duda como punto de partida en su acceso al conocimiento. A diferencia de otras generaciones, esta no parte de un principio aceptado. La juventud se replantea la realidad social desde la incertidumbre, por lo que tiene que crear nuevos modelos y valores en el acceso al conocimiento. Para la construcción de esa realidad cuentan con un laberinto de información, desordenada y abundante, que tendrán que seleccionar, priorizar y elegir, exigiendo nuevos métodos de enseñanza.

El sentido del tiempo ha variado en ellos. La información llega rápido y la comunicación entre ellos ha producido un nuevo modelo de comunidad (Tönnies: *Comunidad y Asociación*). La causa-efecto es inmediata y no precisa del entendimiento y razonamiento como intermediario. Las cosas les vienen dadas; han cambiado la forma de interpretar la realidad social.

#### 4.4.4. Percepción de la cultura escolar en las maestras

En las tres generaciones la L.O.G.S.E. se articula como el momento de inflexión más importante en las reformas educativas, y las referencias a esa ley son constantes en todos los grupos y generaciones, produciendo acuerdos y desacuerdos.

Independientemente del momento en que se formaron, se observan características comunes que apuntan hacia el desprestigio, salario complementario atractivo para las mujeres, demanda de una función maternal, sentimiento de abandono por parte de las autoridades, etc. Llama la atención que la descripción de esta situación no se asocie en ninguno de los grupos con la realidad de ese suelo feminizado que pisan en el día a día, con los efectos que se derivan de tal situación<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> El estudio de las características propias de los trabajos feminizados están tratadas por Lortie, Etzioni y los Simpson. La demanda de posición y reconocimiento social que caracteriza el

#### 4.5. MAESTRAS FORMADA EN LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.), 1970

La percepción de la realidad social coincide a la hora de denunciar una situación que las desborda y supera, con falta de recursos para reciclarse y afrontar los nuevos cambios sociales y modelos culturales que llegan a las escuelas. La sociedad española en los últimos años, los procesos de inmigración, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y del ocio ha definido su posición ante una nueva cultura que trasciende al aula y tiene que pasar por el tamiz del profesor para adecuarla o utilizarla.

En las maestras de la ley del 70 se aprecian dos bloques: tradicional y progresistas. El grupo más tradicionalista está configurado por mujeres que se formaron hace más de cuarenta años, cuando la educación superior no era asequible a todas las clases sociales, y menos para la mujer a finales de los sesenta. El sector de orientación más progresista coincide con las maestras que ejercen su formación en el último ciclo de vigencia de la ley del 70. Este sector afronta los cambios sociales desde una perspectiva que apunta hacia la importancia y relevancia de la educación como motor de cambio social, su progresismo ideológico les han hecho en mayor o menor medida ser críticas y activistas contra el Régimen anterior que ha gobernado España.

El tema de la profesionalización aparece con frecuencia en el discurso. Un asunto de importancia, frente al cual toman posiciones distintas, apunta directamente hacia las contradicciones entre condición femenina e imagen profesional. La forma en que han

---

ejercicio ocupacional de una profesión no se encuentra en una semi-profesión. Ocupaciones como magisterio, asistente social, enfermería, etc., se entienden como semi-profesiones. Tal denominación coincide en parte con lo que Weber denomina posiciones “heterónomas” o subordinadas, en las cuales se produce una falta de autonomía. Etzioni concibe como tipo-ideal de semi-profesional al grupo del profesorado de enseñanza primaria, caracterizado por la burocratización y la feminización, principios incompatibles con los valores culturales de las profesiones, y procede a definir algunos de los rasgos que caracterizan a una semi-profesión. Lortie, que investigó las razones principales por las que la maestra de escuela elemental, más que la de secundaria, optaba por los estudios de magisterio, explica los motivos que conducen a las mujeres a elegir carreras compatibles con su rol de esposa y madre. Lortie, D., *Schoolteacher: a Sociological Study*, Chicago, The University of Chicago Press, 1975. Etzioni, A., *The Semi-Professions and Their Organization: Teacher, Nurses, Social Workers*, Nueva York, Free Press, 1969. Simpson R. y Simpson I., “Women and Bureaucracy in the Semiprofessions” en Etzioni, A. (ed.), *The Semi-Professions and Their Organization: Teacher, Nurses, Social Workers*, Nueva York, Free Press, 1969.

vivido la maternidad es clave para entender acuerdos y desacuerdos entre los dos bloques y comprender, más allá de la formación académica, las cualidades que entienden debe aportar una maestra, posiciones que les llevan a priorizar los valores en el proceso educativo. Muchas de ellas madres pudieron compatibilizar la práctica profesional con la crianza de sus propios hijos sin resentirse en exceso, por su ocupación, la labor familiar tradicional.

Son críticas con esas familias que miran hacia la escuela y exigen de ellas demandas maternas. La crítica en detrimento a la profesionalización parte del sector más progresista y es apoyado por el conservador, que entiende incluso que su sueldo es de relleno. Familias que delegan sus obligaciones en una escuela repleta de mujeres, convertidas de esta manera en madres suplentes o concienciadas<sup>123</sup> en detrimento de los niveles de profesionalización.

Las maestras más conservadoras anhelan la estructura familiar que han vivido en el pasado cuando se incorporaron a su labor educativa por las consecuencias negativas que ven diariamente. Del déficit de socialización primaria que encarnaría la familia se hacen eco constantemente en una prolongación de su papel maternal, los niños están ausentes de una figura adulta estable, demandan afecto, ternura.

El sentimiento de culpa del profesorado ante la evaporación de la responsabilidad familiar es notorio en los participantes a la investigación. De repente se encuentran solas, en el punto de mira de la responsabilidad de educar y formar por completo al niño.

Por eso, en su discurso siempre está presente la faceta compatibilizadora que le permite la “*profesión*” de maestro y la de ama de casa. Incluso la calificación de su salario parecía estar bastante identificada con la hegemonía patriarcal, posición que con el tiempo se ha ido erosionando al realizar la mujer (la maestra también) una actividad remunerada.

---

<sup>123</sup> Steedmann, C., “The Mother Made Conscious: The Development of a Primary Pedagogy”, en *History Workshop Journal*, 20, 1985, pp. 149-163. Existe traducción al castellano: “La madre concienciada. El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria”, en *Revista de educación*, 281, 1986, pp. 193-211

A diferencia del grupo tradicional de las maestras de la ley de 1970, el grupo más progresista ha observado los cambios con una mirada distinta y se siente parte de esa transformación. Para ellas la sociedad se ha enriquecido, es un proceso natural, son conscientes de las dificultades y de las consecuencias en alguna medida negativas, pero reciben la transformación social como un proceso regenerador, liberador, donde su condición de mujer inaugura una nueva época de igualdad de oportunidades. La maestra progresista de la Ley General de Educación no considera su sueldo como el de relleno frente a la maestra tradicional, se considera autónoma y autosuficiente, no comparte la posición dominante del hombre. Exige por ello el reconocimiento a su profesionalidad y muestra aspiraciones profesionales. Quieren tener un papel participativo y centran su crítica en la falta de ayudas para conciliar la vida laboral y profesional. Obviamente son conscientes que la sociedad ha evolucionado y que en determinados aspectos les repercute negativamente en el aula, pero no se identifican con el papel de maestra-madre que critica el abandono del hogar y la desatención del niño.

Las maestras progresistas abanderan en parte el cambio de ley del 70 a la L.O.G.S.E. y lo reciben con expectación. Porque en su ideología perseguían una ruptura con el modelo educativo anterior, eran conscientes del cambio de modelo educativo que se tenía que operar. Son un grupo más comprometido que lleva su ideología desde la política a la profesión. La formación continua y los nuevos retos profesionales en materia educativa están presentes en su discurso. Estar al día, reciclarse, buscar experiencias profesionales enriquecedoras y motivadoras son constantes en su trayectoria profesional frente al inmovilismo de las maestras tradicionales lastradas por su modo de concebir la profesión y su prioridad familiar.

El asunto de la profesionalización reaparece en el discurso del bloque de maestras tradicionales, que fundamentan su formación en la experiencia de los años. La ruptura frente a la Ley General es demasiado brusca para ellas, les obliga a hacer una labor de reconsiderar toda su función de educadoras: el currículo, la nueva metodología pedagógica, el exceso de burocracia, etc. En poco tiempo se les pide que pasen de un papel pasivo que ostentaba el profesor con la Ley General del 70 a un papel mucho más activo, del currículum cerrado a uno mucho más abierto y flexible, de contenidos previamente seleccionados a todos los que el medio escolar ofrece como posibilidad

para el aprendizaje y por último, de una organización escolar desligada de la programación a otra donde la coordinación pasa a través del proyecto educativo y curricular.

La pérdida de conocimientos que se ha dado en el aula está constantemente en el mensaje de este grupo de maestras. A los alumnos actuales los califican de analfabetos funcionales frente a los de hace veinte años, apoyados en un sistema permisivo y poco exigente.

El grupo más progresista tiene una mirada siempre enriquecedora, es consciente de la evolución del mundo, de la profusión de nuevos conocimientos, de la irrupción de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en la conformación de la cultura del aula.

Frente a la maestra tradicional, la progresista hace un intento por estar en vanguardia pero es aquí donde al sentirse en alguna medida también superada cae en cierta ambigüedad. Perciben que efectivamente la sociedad de la información está penetrando en el aula con multitud de input. La información es tan extensa, son tantos los canales que la pueden transmitir que el verdadero conocimiento, el separar el grano de la paja es una labor que el niño no puede realizar. Porque efectivamente aunque tenga esas informaciones dispersas flotando a su alrededor sin conexión no está preparado para rentabilizarlas siempre de forma positiva.

De repente la maestra más progresista que luchó con la idea tradicional del magisterio se ve en tierra de nadie, por un lado observa a las maestras tradicionales muy alejadas del espíritu de la L.O.G.S.E. y del alumno, y por otro observa a las generaciones de enseñantes que vienen con el modelo L.O.G.S.E. asimilado pero sobre todo con una mayor cercanía a la cultura exterior del aula y por consiguiente con una conexión más fácil con el alumno.

Con la perspectiva temporal esa maestra que esperaba de la L.O.G.S.E. la panacea a los males históricos del modelo educativo anterior se vuelve crítica también con el modelo del 92. Su crítica no viene tanto en el espíritu de la ley que impulsaba un cambio importante en la concepción educativa del país, sino en su dotación, en su financiación.

Las maestras más progresistas, aquellas que ejercían el magisterio en la escuela pública, que ilusionadas se reciclaban, adquirirían la formación continua y aplaudían el nuevo enfoque educativo se sienten defraudadas por la falta de implantación de muchas medidas que tenían que ir acompañadas de mayores recursos. A su vez, la realidad social siempre cambiante complica con los nuevos movimientos de inmigración las carencias presupuestarias en especial para con la escuela pública. La interculturalidad, la influencia mayor de la tecnología en la cultura del aula, el mayor peso de los demás agentes socializadores como los medios de comunicación frente a la familia dibujan un sentimiento de ambigüedad en el modelo a seguir.

#### 4.6. LAS MAESTRAS DE LA L.O.G.S.E.

Las maestras de la generación L.O.G.S.E. presentan claras diferencias con la generación anterior del 70. Esta generación tiene el espíritu de la L.O.G.S.E. muy asimilado. Viven el momento actual, son conscientes de los problemas que rodean al aula, a la sociedad, al niño y por tanto están mucho más cercanas a él. Su discurso se realiza en presente aunque el modelo educativo ya sea otro en contrapartida con las maestras tradicionales de la L.G.E. que lo verbalizan en pasado (la L.O.G.S.E. *fue un fracaso*), y en condicional las progresistas (*si hubiera tenido financiación...*)

El discurso democrático está presente en contraposición con la maestra tradicional de la L.G.E. en la asimilación de la organización escolar, en el proyecto educativo, la importancia del resto de agentes que forman parte de la educación del niño, etc.

Su perspectiva de la sociedad es totalmente contemporánea, la visión de la mujer en el mundo, la estructura familiar cambiante, la inmigración y el multiculturalismo les rodea en mayor o menor medida, incluso en primera persona, y lo observan con naturalidad. La transmisión de conocimientos está en la línea del modelo educativo de la L.O.G.S.E..

No transmiten desafección por la tecnología, la utilizan y la incorporan porque es una herramienta más que se pone en el aula como instrumento para facilitar el aprendizaje y son sabedoras de la receptividad positiva que provoca en el alumno. El currículum se estructura a partir de distintas fuentes: sociocultural, pedagógica, psicológica y epistemológica.

El choque con la cultura exterior al aula lo sitúan con los padres, porque a éstos no se les ha informado de las incorporaciones del modelo educativo L.O.G.S.E. con respecto al que estudiaron. De la distinta concepción de modelos nace la incomunicación entre maestro/a-padre/madre. El capital cultural de la familia ha aumentado en los últimos años, los padres tienen un mayor nivel de estudios pero éste lo han conseguido con el modelo educativo anterior en la L.G.E.. Hace cuarenta años el nivel cultural y académico de los padres era mucho más bajo que el actual. La figura del profesor/a era un referente para posibilitar dar a los hijos/as unas claves, unos conocimientos que el padre/madre no podría transmitir. La inexistencia de otros agentes formadores o informadores dejaban en el maestro y en la escuela la única institución donde residía el saber. La universalización de la educación, la ampliación de la enseñanza obligatoria y la llegada a la universidad de las clases más populares supuso un incremento del capital cultural de las familias. Los padres que ayer fueron alumnos se sienten con suficiente autoridad para discutir la idoneidad de la educación que reciben los hijos. Por lo tanto cuestiones propias del nuevo modelo educativo propugnado por la L.O.G.S.E. chocan: adquisición de conocimientos, metodología, nuevas materias, promoción de cursos, organización académica, etc., no son comprensibles y provocan rechazo, desconfianza. Requieren y demandan una mayor y mejor comunicación, pero a veces los modelos de vida contemporánea y la falta de tiempo en las familias dificultan un mayor grado de acercamiento y comprensión. A todo esto tenemos que sumar la competitividad que vive la sociedad hoy en día generada en la valoración de la cantidad frente a la calidad y la veneración de la sociedad de consumo, para darnos cuenta de la cultura exterior que penetra en el aula amplificada por los medios de comunicación. La cultura del éxito presente en la escuela en parte viene impulsada por esa falta de comunicación con los padres, en ese desconocimiento y desconfianza del modelo educativo.

#### 4.7. GENERACIÓN L.O.E.

Las diferencias de esta generación con respecto a las anteriores están marcadas por el uso del tiempo, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la sociedad de consumo en la que han nacido y vivido. No es una generación que haya tenido que luchar por los derechos sociales, aunque si es muy solidaria con los temas sociales.

La identidad del especialista ha calado en esta generación, que ha crecido con las normas establecidas por la L.O.G.S.E., desarrollando, de manera general, valores y conductas acordes al ideario del legislador. Por ello, aunque se trata de una generación más individualista, han asumido la importancia del grupo de iguales y son muy sensibles con las desigualdades sociales y la inmigración.

Atrapados en un remolino de cambios sociales, con los que han crecido en absoluta familiaridad, al enfrentarse a ellos como profesionales de la educación se ven desbordados. Resulta curioso en este sentido que a pesar de ser la generación más joven no sea la más progresista. En efecto, las y los maestros de esta generación, que se mueven entre posiciones tradicionales y progresistas, con el paso de los pocos años que llevan ejerciendo se han vuelto, en muchos casos, conservadores.

Se trata, por otro lado, de jóvenes que entran en las escuelas con modelos culturales que chocan con las generaciones anteriores, anclada en modelos de aprendizaje que han ido atesorando con el paso del tiempo y difíciles de cambiar a golpe de legislación. Presentan en este sentido un sentimiento de frustración por el choque con esas generaciones ya asentadas en las escuelas, que, en la situación de poder que otorgan las canas, frenan sus impulsos de renovación, especialmente en lo que al tema de las metodologías se refiere.

Con los pocos años que les distancian de sus discentes, con quienes muestran una cercanía que no se producía en las generaciones anteriores, resulta curiosa la lejanía que desprenden en su discurso al tratar las características de las generaciones que les llegan al aula. Las nuevas tecnologías de la información avanzan de forma rápida y marcan cortes generacionales en pocos años; esos en los que han pasado de ser alumnos a convertirse en profesores, asimilando su rol en la forma en que perciben los modelos culturales de una generación a quien tienen que pedir consejo al encender el ordenador; algo que, por otro lado, no les hace sentirse en situación de ridículo, como sucedía con las generaciones anteriores. Conocen la fuerza de las pantallas digitales y las

tecnologías de la información y los efectos en el rendimiento escolar. Se muestran partidarios de utilizar este medio para motivar a sus discentes, incluso dejan caer frases en las cuales anticipan la posible caducidad del libro en un futuro próximo.

A diferencia de las generaciones anteriores, muestran, en general, menos problemas en la relación con las familias. No obstante, el grupo se divide en este punto y acusan a la familia de enseñar a los niños a mentir, desprestigiar su trabajo y cuestionar sus niveles de profesionalidad. El espejo devuelve la imagen de unos padres que aparcan a sus hijos en las escuelas, pero no depositan, como sucedía con las generaciones anteriores, confianza y cosecha de futuro en los frutos que sus hijos/as reciben en la escuela.

Las posturas con respecto a la L.O.G.S.E. son variadas, pero coinciden con las generaciones anteriores al denunciar los efectos que ha supuesto (algo que han vivido como protagonistas) el paso del nivel de Primaria al de Secundaria, especialmente en centros públicos. Sensibilizados con este punto, visualizan los problemas de adaptación en las y los alumnos de doce años y señalan efectos negativos en esta medida. El otro punto de la L.O.G.S.E., recogido también en la L.O.E., (al regular el paso de curso con asignaturas suspensas), divide al grupo (no olvidemos que en España, a diferencia de otros países, la nota de corte para cursar magisterio, excepto en las especialidades de Educación física y musical -curiosamente donde más maestros se concentran y alumnos salen de las Facultades de Educación- son bajas. Es muy probable que algunos de ellos llegaran a la carrera con medias bajas. En este sentido, sus percepciones están unidas a un tiempo cercano en el cual han experimentado los efectos que señalan en el discurso).

Muestran un interés especial por el tema de las metodologías. Saben que el aprendizaje depende del interés y se sienten vocacionales. Sin embargo, en las y los maestros que han ejercido durante seis o siete años se aprecia un cansancio notable (Es importante destacar que en las entrevistas realizadas a esta generación han llegado peticiones para poner fecha de caducidad a una profesión desprestigiada que no satisface sus necesidades y aspiraciones como profesionales de la educación. Por ello, algunos

seguirán estudiando una licenciatura, o ingresarán en sindicatos, para distanciarse del aula)

La difícil labor del tutor se encuentra en el centro del debate. Al otro lado, unas familias que, en muchos casos, entran en conflicto con los modelos culturales del aula y no asisten a las tutorías; un espacio de tiempo que, en su opinión, deberían respetar las empresas con la misma importancia que contemplan la ausencia por una consulta médica u otros fines y para ello piden medidas de conciliación a tomar por el poder. Se trata por otro lado de padres permisivos con unos retoños que no están acostumbrados a competir y son, por ello, malos perdedores. Han crecido entre adulaciones y sus maestros cuestionan una valía que deben mostrar en grupo. Todo un reto para un sistema educativo que socializa a una infancia cada vez más individualista en la que ha arraigado un fuerte sentimiento de soledad.

#### 4.7.1. Percepción de la cultura del aula a través de las maestras

Antes de pasar a analizar las identidades de los grupos de discusión, vamos a esbozar un breve contraste para adentrarnos en las singularidades de cada una de las generaciones. Las tres generaciones de maestras que nos ocupan coinciden con los tres modelos educativos que se han establecido en España en los últimos años desde 1970. La primera generación de maestras obedece por tanto a la Ley General de Educación, la segunda generación de maestras se identifica en el tiempo con la L.O.G.S.E., y por último la generación de maestras más jóvenes, aquellas que se acaban de incorporar, a la reciente L.O.E.. Obviamente, estas tres generaciones tienen una mirada muy distinta basada en su experiencia laboral, más dilatada la primera y más escasa la segunda y sobre todo la tercera generación.

Del análisis que a continuación elaboramos nos hemos quedado con los discursos más centrales de cada uno de los grupos, si bien como más adelante detallaremos, hay alguna peculiaridad y en el caso de la primera generación, la L.G.E., se pueden realizar dos subgrupos o discursos claramente distintos. No obstante, las opiniones más ricas se encuentran en el grupo de mayor experiencia por la perspectiva temporal que atesora. Sus intervenciones siempre son más extensas, tienen más que contar frente a las más recientes generaciones que, bien por falta de experiencia o por jerarquía, callan en muchos temas o asienten en otros.

De la última generación de maestras, en concreto la de la L.O.E., son más significativos sus silencios que sus intervenciones; no así con el grupo de maestros, posiblemente por un tema de cantidad. En efecto, en el único grupo que hemos realizado a maestros (algo que no teníamos previsto en la solicitud de la investigación, y hemos creído conveniente realizar para poder hacer un contraste de género en el discurso grupal) se ha observado menor inhibición para exponer puntos de vista e introducir temas. En este sentido, al mezclar a maestros más jóvenes con generaciones más veteranas, hemos observado menos miedo a exponer sus experiencias, lo que ha revertido en unos mayores niveles de complicidad e implicación (algo que no deja de resultar curioso si tenemos en cuenta que estamos trabajando en un territorio feminizado en el cual, se supone, la

comunicación entre el grupo de mujeres debería de ser más fluida por la familiaridad del ambiente. De ello cabe suponer que las jerarquías son más rígidas entre las maestras que entre los maestros).

#### 4.8. LA GENERACIÓN DE MAESTRAS DE LA L.G.E.: ENTRE EL CONTINUISMO Y LA APERTURA

Nos detendremos en analizar los resultados de los cuatro grupos de maestras, buscando las características propias de la generación de maestras de la L.G.E. La generación que nos ocupa es la de más edad del estudio, unas maestras próximas a la jubilación, otras algo más jóvenes, pero todas con una gran experiencia. No es un grupo totalmente homogéneo, su edad delimita mucho un discurso u otro. A grandes rasgos describiríamos un grupo más conservador o tradicionalista quizá con las maestras de más edad, y otro más progresista. El grupo más tradicionalista está formado por mujeres que se formaron hace más de cuarenta años, cuando la educación superior no era asequible a todas las clases sociales, y menos para la mujer a finales de los sesenta, es decir cuando a la cultura del estatus se añadían las desigualdades sociales propias del contexto.

El empuje familiar y utilitarista hacia una carrera no exigente (las clases más acomodadas alentaban a una carrera técnica a los hijos varones) y propicia para la mujer, proyecta los rasgos de género propios del sexo femenino en un empleo que se podía configurar como un apoyo a la economía familiar (salario de relleno) y compatible en horario con la atención de los hijos. El sector de orientación más progresista coincide con las maestras que ejercen su formación en el último ciclo de vigencia de la ley de Villar Palasí, coincidiendo con la llegada al poder del Partido Socialista, cuando España se encuentra superando su transición en una animosa y entusiasta estrenada condición democrática. Su elección por el Magisterio es variada: vocacional, pragmática, etc., pero su enfoque no es nada continuista ni tradicional como el sector anterior, es consciente de la importancia y la relevancia de la educación, presenta una perspectiva distinta de afrontar las cosas y su progresismo ideológico les han hecho en mayor o menor medida ser críticas y activistas contra el Régimen anterior que ha gobernado España, serían las maestras más identificadas con los cambios sociales de la pretransición que coincidieron con el mayo del 68 francés.

Las maestras más veteranas, aquellas que emprendieron su labor profesional allá por los años setenta, se encuentran *desbordadas* o *superadas*. Su dilatada trayectoria profesional a lo largo de estos años últimos 38 años, su labor difícil y extenuante con las continuas generaciones que han pasado por sus aulas para describir su comprensible fatiga. Están en la recta final de una carrera de obstáculos, han cruzado la línea temporal protegidas por su traje profesional y, sobre todo, han sido espectadoras de excepción de un giro social con dificultades imprevistas (inmigración, irrupción de las nuevas tecnologías de la información y del ocio...). Una lluvia de interminables reformas educativas ha caído sobre sus espaldas y en sus rostros profesionales se marcan las arrugas del paso de los años, el desgaste, el desfase, el contraste y choque entre sus modelos culturales y los que aportan las nuevas generaciones en esa batidora de cambios que se han sucedido en la sociedad española en los últimos años ante la presencia de una nueva cultura que trasciende al aula pero tiene que pasar por el tamiz del profesor/a para adecuarla, utilizarla y transmitirla a las y los alumnos.

#### 4.8.1. Percepción de la sociedad

Las maestras de la Ley General de Educación más conservadoras señalan en su discurso el profundo cambio social que se ha producido en España. Obviamente, con su dilatada perspectiva temporal, marcan la línea de un principio y un final que delimita el cruce de esos modelos culturales que ellas asumieron y los que han ido llegando al aula con las nuevas generaciones. En efecto, la situación actual no corresponde con el modelo social que existía cuando emprendieron su vida laboral.

*La sociedad está en un maremagnum que quizá los más perjudicados a nivel profesional hemos sido los profesores (RG 1)*

El cambio más profundo lo detentan en la familia española. La familia no es solo un grupo de personas con relaciones primarias y comunitarias, es una estructura básica del orden social, es una institución con un peso fundamental cuando hablamos de educación.

*Hay una realidad, vamos a ver... Los padres, la familia, vamos a decir ahora con todos los tipos de familias que hay es el primer núcleo donde se educa a un niño. Nos guste o no nos guste es fundamental. (RG2)*

*Y es que sinceramente les decíamos (a los padres) donde se forja verdaderamente la convivencia en es la familia. (RG 1)*

La familia española ha cambiado profundamente en los últimos años. Cuando la maestra se incorpora al mercado laboral en los años setenta la familia española tiene una estructura cercana a la extensa. Está la familia conformada por padres, abuelos, hijos y otros familiares cercanos como tíos y primos, pero se denomina nuclear ampliada porque el peso, la autoridad la detenta el hijo, no el abuelo patriarca. A medida que transcurren los años la estructura va derivando hacia una definición de familia nuclear compuesta fundamentalmente por padres e hijos. Pero en esta evolución la figura de la madre ha ido también cambiando. En los años setenta era común que las mujeres trabajadoras al casarse dejaran su puesto de trabajo para dedicarse a la crianza de los niños y a las labores propias de la organización doméstica. La llegada de la democracia a España empuja toda una serie de actitudes que ya se producían desde hacía años en Europa, el desarrollismo, la sociedad de consumo, la “igualdad de oportunidades” , el acceso de las clases medias a la educación superior, etc., provocan que la mujer elija su futuro profesional antes de pensar incluso en formar una familia. Hoy a pesar de las desigualdades que en materia de género se vienen dando en la sociedad española la mujer tiene el desempeño profesional unido a su trayectoria vital. Son muchos los factores que empujan hoy día a la mujer a no renunciar a su puesto de trabajo y dedicarse exclusivamente a ejercer de ama de casa, pero esa ausencia de una figura estable en la familia sí es señalada por las maestras como traumática. Los niños no tienen esa figura encarnada en la madre cuando vienen de la escuela, pasan muchas horas realizando actividades extraescolares o solos viendo la televisión en casa.

*Hay niños que están desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde como tú has dicho, y claro, están cargados de actividades, de todo. Entonces entre eso, la familia fuera, y nosotros somos los que tenemos que solucionarlo. (RG1)*

Desde su punto de vista de las maestras se está produciendo una dejación de funciones por parte de la familia y se está volcando todo el peso en la escuela y sobre todo en la figura del educador.

*Por lo que estábamos comentando fuera es como ha cambiado la sociedad y como eso nos afecta a nosotros, ¿no?, que yo creo que es lo que más nos importa en general, y como la familia pues está delegando un montón de funciones suyas en nosotros que a lo mejor no podemos ni a lo mejor estamos dispuestos todos a asumir. (RG 1)*

El sentimiento de culpa del profesorado ante la evaporación de la responsabilidad familiar es notorio en los participantes a la investigación. De repente se encuentran solas, en el punto de mira de la responsabilidad de educar y formar por completo al niño.

*Es en quien delegan los padres pues toda las funciones que yo creo que muchas son de ellos, incluso comentábamos algunas médicas. (RG1)*

*Entonces esos padres lo único que se creen es que sus hijos tienen que ir a un lugar donde los tienen catorce horas, porque el horario de los trabajos ahora mismo es así, y entonces ahí los aparcan... (RG 2)*

Pero los cambios en la estructura familiar han ido mucho más allá, la realidad actual se ha vuelto tan compleja que a la evolución de los modelos familiares españoles se ha sumado el fenómeno de la inmigración para componer una heterogeneidad inabordable para las maestras. La diversificación de los subtipos de familia nuclear son variados: familias de primer matrimonio o pareja estable, monoparentales (por soltería de la madre, separación o viudez), segundas o posteriores uniones por parte de un cónyuge o los dos, con hijos de un solo matrimonio o de varios, por adopción de niños con similar cultura o totalmente distinta, etc.

*¿Qué puedes hacer con esas criaturas que están solas desde que salen del colegio hasta que viene su padre o su madre; y muchos cargados con familias desestructuradas: el padre está en Cuba, el otro está en no sé donde; unos separados, la otra se ha juntado con no sé quien ... Bueno, con muchos problemas de ese tipo. Y claro, también con muchos problemas de afectividad y tal. (RG 1)*

Las maestras más conservadoras anhelan la estructura familiar que han vivido en el pasado cuando se incorporaron a su labor educativa por las consecuencias negativas que ven diariamente. Del déficit de socialización primaria que encarnaría la familia se hacen eco constantemente en una prolongación de su papel maternal, los niños están ausentes de una figura adulta estable, demandan afecto, ternura.

*Pues por ejemplo demandan mucha más atención personalizada a ellos; tal vez son más individualistas, incluso me atrevo a decir más abrazo o más cariño; el contarte todo absolutamente. Hace a lo mejor diez u once años eso no era tan necesario. Un niño no tenía esa necesidad como la tiene ahora. (RG 1)*

Esa posición tan protectora y maternal es muy propia de las maestras más conservadoras de la generación de la ley del setenta. Muchas de ellas madres pudieron compatibilizar la práctica profesional con la crianza de sus propios hijos sin resentirse en exceso, por su ocupación, la labor familiar tradicional.

*- Sobre todo es una profesión a la que puedes, o sea tienes el mismo horario que tus hijos.*

*- Parte de una concepción de la profesora como...*

*- Como madre (RG 2)*

Por eso, en su discurso siempre está presente la faceta compatibilizadora que le permite la “profesión” de maestra y la de ama de casa. Es una actividad que le permite ayudar a la economía familiar y rápidamente incorporarse a las tareas de atender a la familia.

*Yo creo que eso va en la sociedad, la mujer siempre es la que ha educado, la que ha estado en casa, la que ha formado. Y además es que con un sueldo de un maestro no puede vivir un señor y tener una familia. Eso es fundamental. (RG1 privado norte)*

A diferencia del grupo tradicional y conservador de las maestras de la ley de 1970, el grupo más progresista ha observado los cambios con una mirada distinta. Para ellas la sociedad se ha enriquecido, es un proceso natural, son conscientes de las dificultades y de las consecuencias en alguna medida negativas, pero reciben la transformación social como un proceso regenerador, liberador, donde su condición de mujer inaugura una nueva época de igualdad de oportunidades. Ese paso de una familia más patriarcal a

una más igualitaria cuando la mujer participa con su salario de la economía familiar se inaugura con el nuevo proceso democrático impulsado también con la llegada de la izquierda al poder. La maestra progresista de la Ley General de Educación no considera su sueldo como el de relleno, como sucedía con la maestra tradicional, se considera autónoma y autosuficiente, no comparte la posición dominante del hombre.

*El concepto que manifiesta la gente con el sueldo de maestra me hace gracia. Mi marido es maestro y nos manejamos. Pero cuando se habla de eso no es solo de eso, no es el poco sueldo sino el sueldo de relleno que es el de la mujer cuando son maestras. Si son maestras tradicionales el sueldo es de relleno. (RG2 concertado centro)*

Por eso en el discurso de la maestra progresista la transformación de la sociedad no está tan presente como crítica: se siente parte de esa transformación y no se ven arrastradas a comulgar con cambios que alteran todo su *status quo* desde el personal al profesional.

*España desde el año 78 al año... pues como decía Guerra, no la conoce ni la madre que la parió. (RG3 Público Centro)*

Obviamente son conscientes de que la sociedad ha evolucionado y que, en determinados aspectos, les repercute negativamente en el aula, pero no se identifican con el papel de maestra-madre que critica el abandono del hogar y la desatención del niño. Su crítica se centra en la falta de ayudas para conciliar la vida laboral y profesional, porque quieren tener un papel participativo lo que no les impide ver las demandas de los niños en la escuela.

*Es que claro, estamos hablando de la liberación de la mujer, de la mujer trabajadora y el hecho de que la mujer trabaje fuera de casa ha supuesto un cambio social muy grande, y es que nadie le está ayudando a conciliar la vida familiar y profesional. Tú imagínate en Madrid la vida laboral y familiar, con los transportes... con los horarios de trabajo. O sea lo único que se concilia es aumentar el horario de los niños en el centro para que las madres puedan tener tiempo de ir y volver al trabajo; pero no se piensa en las consecuencias antieducativas que tiene eso. (RG 2)*

#### 4.8.2. Adaptación o inadaptación a las nuevas demandas: formación continua y nuevas tecnologías

Las maestras progresistas abanderan en parte el cambio de ley del 70 a la L.O.G.S.E. y lo reciben con expectación. Porque en su ideología perseguían una ruptura con el modelo educativo anterior, eran conscientes del cambio de modelo educativo que se tenía que operar. Son un grupo más comprometido que lleva su ideología desde la política a la profesión. La formación continua y los nuevos retos profesionales en materia educativa están presentes en su discurso. Estar al día, reciclarse, buscar experiencias profesionales enriquecedoras y motivadoras son constantes en su trayectoria profesional frente al inmovilismo de las maestras tradicionales lastradas por su modo de concebir la profesión y su prioridad familiar.

- *Nadie en ninguna empresa ni en ningún sitio entra con una formación que le vale para toda la vida. Todo el mundo se tiene que reciclar o reciclarse.*
- *Sí, sí.*
- *Claro.*
- *Llegar a un sitio y decir: yo me he formado para estar aquí; esto ha cambiado. Pero bueno, ¿de qué?*
- *La formación solo tiene sentido si ...*
- *Y eso te tiene que venir desde fuera, pero uno mismo tiene también no solamente el derecho, sino que también tiene, yo creo, la obligación y es tan suyo también el que uno se forme para el tiempo que ha cambiado. Vamos yo es que lo veo así. (RG3)*

Las maestras tradicionales fundamentan su formación en la experiencia de los años, no se anticipan, van a remolque de la sociedad porque se han quedado en una estructura social superada.

*Un profesor se hace en unos diez o quince años, o sea eso es lo que tarda un profesor en ser un buen profesor, te quiero decir, no ... Tú estudias y lo que estudias no te sirve después en principio, en principio te sirven otras características que no pueden estar en ninguna ley ni en ningún sitio. (RG2 privado norte)*

Por eso la L.O.G.S.E. la reciben y la valoran de forma tan negativa. La ruptura frente a la Ley General es demasiado brusca para ellas, les obliga a hacer una labor de reconsiderar toda su función de educadoras: el currículo, la nueva metodología

pedagógica, el exceso de burocracia, etc. Toda su estructura se ha movido, los pilares donde estaban asentadas las bases de su desempeño profesional se están modificando a lo que se suman los cambios sociales que experimenta España de forma tan acelerada en esos años. En poco tiempo se les pide que pasen de un papel pasivo que ostentaba el profesor con la Ley General del 70 a un papel mucho más activo, del currículum cerrado a uno mucho más abierto y flexible, de contenidos previamente seleccionados a todos los que el medio escolar ofrece como posibilidad para el aprendizaje y por último, de una organización escolar desligada de la programación a otra donde la coordinación pasa a través del proyecto educativo y curricular. La pérdida de conocimientos que se ha dado en el aula está constantemente en el mensaje de este grupo de maestras. A los alumnos actuales los califican de analfabetos funcionales frente a los de hace veinte años, apoyados en un sistema permisivo y poco exigente.

- *Yo creo que la gran debacle fue cuando se hizo el modelo..., me parece que fue la del 90, en la cual los alumnos no tenían que repetir, y entonces pues ahí hubo una dejación por parte de los padres. Los niños pasaban, una dejación por parte de los profesores y bajaron muchísimo los niveles de conocimiento. El profesor se encuentra pues con muchas dificultades, porque si el niño pasa da lo mismo. Y entonces pasa en la Primaria porque es muy pequeño y todavía no está formado, pasa sin saber leer ni escribir, o analfabetos funcionales, y claro si un niño en 1º que no tiene por qué aprender a leer en Educación Infantil desde mi punto de vista, tendría que aprender en 1º con tranquilidad, en 2º y seguir leyendo en toda la primera etapa ... el primer ciclo de ... pues ya no me acuerdo cómo se llama, porque como hay tantos nombres ... pero en fin ...*

## Primaria

- *Sí, de Primaria, Educación Primaria. Y entonces después pasa al segundo ciclo y al segundo, tercero, pasan a la ESO, y en la ESO siguen pasando, y llegan al Bachillerato y claro es tremendo. O sea, yo lo que noto, desde luego es que he recogido pues trabajos que yo preparaba de hace 20 ó 30 años a los mismos..., el mismo grupo, a los que les daba clase el año pasado y naturalmente si les pongo un control o un ejercicio de los que ponía hace veinte años a estos mismos niños que a lo mejor sacan sobresaliente..., vamos, ni locos. No tienen ni idea, no tienen ni idea porque ... (RG3)*

Sorprende como se asientan tanto en el conocimiento que propugnaba el modelo del 70 frente a los nuevos modelos y a la nueva realidad que viene apoyada en los avances tecnológicos. En cierto modo desprecian la tecnología por estar muy lejos de su actitud para conocerla y utilizarla. Prefieren el sistema tradicional de tiza y pizarra aunque choquen con la poca receptividad del aula.

*Y yo ahora que ya he llegado al final pues sí que noto, aunque yo tengo mucho entusiasmo y... pues las inquietudes de los niños me están muy lejanas y entonces resulta que ese acercamiento es más difícil, de ellos hacia mi y yo hacia ellos. Antes no había ningún problema de ningún tipo y aunque, bueno pues siempre he estado ahí, todas esas cosas, pues realmente hay un momento en que notas ese, esa cosa que ya no tienes, no puedes entender. Porque yo no puedo jugar con una Playstation y antes podía jugar a... y me puede interesar pero ya es un interés como el de la abuelita. (RG2)*

El grupo más progresista tiene una mirada siempre enriquecedora, es consciente de la evolución del mundo, de la profusión de nuevos conocimientos, de la irrupción de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en la conformación de la cultura del aula.

*Realmente lo que está pasando es que hace veinte años se estudiaban una serie de materias, y ahora hay un montón más de conocimientos que se han incluido en la escuela y que antes no estaban. (RG3)*

Frente a la maestra tradicional, la progresista hace un intento por estar en vanguardia pero es aquí donde al sentirse en alguna medida también superada cae en cierta ambigüedad.

*Una cosa negativa que a mi me parece: el acceso a la información, a la información sin trabas, a toda la información, a la información sin formación es que los niños ven el éxito, el éxito en la televisión, se ve el éxito mucho.*

De repente la maestra más progresista que luchó con la idea tradicional del magisterio se ve en tierra de nadie, por un lado observa a las maestras tradicionales muy alejadas del espíritu de la L.O.G.S.E. y del alumno, y por otro observa a las generaciones de enseñantes que vienen con el modelo L.O.G.S.E. asimilado pero sobre todo con una mayor cercanía a la cultura exterior del aula y por consiguiente con una conexión más fácil con el alumno.

- *El aula se ha quedado antigua.*
- *Alejándose. Se ha quedado como un santuario.*
- *Sí, cada vez los maestros somos, me parece que lo apuntaba ella, cada vez, cuando yo empecé todos éramos jovencitos, todos éramos jovencitos y ahora ...*
- *No, también hay jóvenes.*
- *Sí, sí ... pero vamos con las estadísticas, ¿qué edad tenemos la media de los maestros en España ahora mismo, de las maestras? Otro tema es ese porque en fin ...*
- *Hay mucha gente joven.*
- *No, no, pero la media de edad, la media es ...*
- *Los métodos ya no valen, ya tienes que tener un ordenador, tienes que tener un cañón, tienes que tener una pantalla. Porque tú tiras de pantalla, conectas el cañón y los niños están así. Y tú para que te atiendan tienes que hacer, vamos ...*
- *Pero yo no me estoy refiriendo a eso.*
- *No solamente es un cañón, ¿eh? El que nosotros estemos más alejados de los niños, que se diferencien cada vez más no solamente es un cañón, porque un cañón tú lo puedes aprender pero la visión que tú tienes de la vida a medida que vas, bueno ya eres un carrozón, tienes una experiencia enorme, no conectas tan bien con los chavales. (RG3)*

Con la perspectiva temporal esa maestra que esperaba de la L.O.G.S.E. la panacea a los males históricos del modelo educativo anterior se vuelve crítica también con el modelo del 92. Su crítica no viene tanto en el espíritu de la ley que impulsaba un cambio importante en la concepción educativa del país, sino en su dotación, en su financiación. Las maestras más progresistas, aquellas que ejercían el magisterio en la escuela pública, que ilusionadas se reciclaban, adquirirían la formación continua y aplaudían el nuevo enfoque educativo se sienten defraudadas por la falta de implantación de muchas medidas que tenían que ir acompañadas de mayores recursos. A su vez, la realidad social siempre cambiante complica con los nuevos movimientos de inmigración las carencias presupuestarias en especial para con la escuela pública. La interculturalidad, la influencia mayor de la tecnología en la cultura del aula, el mayor peso de los demás agentes socializadores como los medios de comunicación frente a la familia dibujan un sentimiento de ambigüedad en el modelo a seguir.

- *Es que yo creo que nos podríamos hacer la pregunta: ¿tiene sentido esa escuela basada en el conocimiento que es el siglo XIX, yo creo que ya ni del XX? ¿O no tendría que ser ya la escuela algo que dotara de esos instrumentos como ha dicho*

*ella que tengo que pensar, el sentido crítico y tal? (Público centro)*

- *No tiene sentido, no sentido si la elite, si la elite de la sociedad no mantuviera ese modelo decimonónico para sus propios hijos. Si eso no fuera así yo estaría dispuesta a reconocer que hay que cambiarlo todo. Pero es que a mi ya me está empezando a mosquear que la elite de la sociedad escoja para sus hijos el modelo decimonónico, de la memorización, de los idiomas en el extranjero, del conocimiento estricto, de la cultura a alto nivel, de los viajes, de la ópera, de la música clásica y que el resto de la población, que no es la elite empezando por mis propios hijos, vayamos al modelo fácil en el sentido de decir, venga vais por aquí, la escuela va con vosotros, vamos todos juntos. Entonces si eso no fuera así yo estaría dispuesta a decir pues claro que hay que cambiar, comprensividad para todos. Pero es que estoy viendo que no, estoy viendo que aumentan las diferencias sociales y lo siento pero lo digo como lo creo ... (Público Sur- RG3)*

#### 4.9 MAESTRAS Y MAESTROS DE LA GENERACIÓN L.O.E.: DEL CAMBIO ANALÓGICO AL DIGITAL DE LA MANO DE LA GENERACIÓN Y

Las maestras y maestros que se articulan dentro de lo que nosotros identificamos con el modelo educativo de la L.O.E. pertenecen a un significado grupo generacional. Nacidos a partir de los años ochenta, ninguno sobrepasa los 28 años de edad y se ubican en la llamada Generación Y, que tantas páginas y reflexiones está originando en los últimos tiempos. Quizás su rasgo más identificador, además de ser una generación entera que nace dentro de un sistema democrático, es la importancia de la dimensión tecnológica con la llegada del mundo digital y la caída del analógico. Es una generación prácticamente de nativos digitales con unos valores y una mirada social muy alejada de las anteriores generaciones. Los maestros encuadrados en los modelos L.G.E. y L.O.G.S.E. obedecían a las generaciones X, Baby Boom y Generación Tradicional que en mayor o menor grado habían convivido a caballo en las etapas encuadradas entre la dictadura y la transición a la democracia. La Generación Y, aquella que se corresponde con el modelo de la L.O.E., es una generación nacida enteramente en la democracia. No trae consigo anhelos o esperanzas frustradas de otro régimen, pero trae todo el peso y la trayectoria de sus padres en su actitud y en su perspectiva ante la vida.

Obviamente toda generación es hija de las anteriores. *La generación Y*, todavía sin cerrar, lo cual les identifica y les acerca con sus alumnos de una forma más estrecha,

inaugura su trayectoria en 1980 y deviene de unos padres que se asientan en las generaciones anteriores, donde además operan una serie de cambios trascendentales en la estructura política, social y económica de España.

La importancia de esta generación reside en su presente y en mayor medida en su futuro. Es clarificador para observar la concepción cultural de esta generación echar de nuevo la vista atrás para comprender su actitud.

#### 4.9.1. Antecedentes: el peaje social de la generación L.G.E. y L.O.G.S.E. (Generación Tradicional, Baby Boom y X)

Los primeros miembros que se identifican con el modelo L.O.E. (Generación Y) nacen en una España democrática, al contrario que la generación L.G.E. y L.O.G.S.E. (Generación Tradicional, Baby Boom y X). Sin haber conocido el anterior régimen político se mueven con soltura en un estatus de libertad generalizada, en el que no valoran de igual manera la reciente condición democrática ganada por sus mayores. Los derechos y libertades y la posición política normalizada que disfrutaban no son fruto de su conquista y lucha, sino del empeño de *la* generación tradicional representada en los modelos L.G.E.

El cambio político también trae cambios en la estructura social y familiar. El modelo de familia española, tradicionalmente autoritario sufre también un vuelco. La incorporación masiva de la mujer al trabajo ante la igualdad de derechos provoca que la familia española también adquiriera un mayor componente democrático. Si el hombre ejercía ese papel autoritario y dictatorial en el seno familiar, la nueva condición de la mujer, participe también de los ingresos en el hogar, provoca un mayor peso de su figura y una búsqueda del consenso entre los cónyuges ante cualquier decisión familiar.

Por otro lado, al contrario que la generación tradicional que ha luchado por las libertades pero carece de formación y estudios superiores en su gran mayoría, la generación Baby Boom inaugura la llegada de una gran masa de estudiantes universitarios de clases populares, que continúa con la *generación X*. Es decir, la idealización de la educación de las generaciones tradicionales y anteriores, muchos de ellos sin estudios o con estudios primarios, otorgaba a la educación y a los estudios

superiores el papel de superación social. La generación Baby Boom y la generación X son con mucho las generaciones mejor preparadas hasta entonces en la historia de España, pero curiosamente la alta natalidad y los cambios en la estructura económica que se están operando para hacer la economía española más competitiva provocan un freno en su incorporación al mercado laboral. Son años donde las generaciones Baby Boom y X tienen que luchar con un alto paro y con un modelo empresarial que no favorece su calificación.

Los hijos de estas generaciones son la *generación Y*. Han visto en sus padres el precio del esfuerzo, la entrega, la valoración del trabajo, de un puesto, de hacerse con una carrera profesional. Han sido privados de su compañía en su educación en muchos casos, e incluso la dedicación laboral de los cónyuges ha descuidado aspectos educativos de los hijos por falta de tiempo. El duro peaje del cambio social también se refleja en las familias, muchas de ellas desestructuradas. Padres separados o divorciados, familias monoparentales, familias de segundas nupcias, familias sin pasar por el trámite del matrimonio, parejas homosexuales dibujan un panorama totalmente distinto a la estructura clásica de la familia española. El estrés, la presión del trabajo, la excesiva dedicación son también observadas y padecidas por los hijos de estas generaciones. El valor del trabajo y del esfuerzo es cuestionado y percibido por la *generación Y* de manera radicalmente distinta ya desde pequeños. Para la generalidad la dedicación y el empeño en la escuela y en la formación superior son fundamentalmente pragmáticos. El trabajo en sus aspiraciones ya no es un elemento central y prioritario en la realización personal. En este tránsito también los modelos de éxito han cambiado en la mirada de esta nueva generación. La irrupción de los nuevos agentes socializadores reproduce modelos de éxito basados en la acumulación material. Junto a los tradicionales modelos que acaparaban actores, toreros o deportistas de éxito, pero labrados tras una trayectoria basada en el esfuerzo desde un origen humilde asemejándose a la figura ejemplarizante o heroica, se persiguen ahora modelos hijos del “*pelotazo*” económico o del famoseo televisivo.

A su vez, los discursos desengañosos de los padres, (generación Baby Boom y X) frente a la panacea de los estudios para ganarse un futuro mejor provoca la falta de confianza de muchos de los chavales de la *generación Y* en la educación. La ley del mínimo esfuerzo, el fracaso escolar, la falta de confianza en los estudios universitarios son

consecuencias directas del clima familiar en el que se están educando. Por otro lado, el mayor grado de formación de estos padres y los nuevos modelos educativos que se introducen con sus hijos (de L.G.E. a L.O.G.S.E.) provoca una mayor desafección en la capacidad de la escuela para preparar a los jóvenes. Esta situación desemboca en la pérdida de autoridad del responsable educativo. La figura del profesor/a, termina finalmente desautorizada y desvalorizada.

Con estas premisas la *generación Y* transita en la educación y accede al mercado laboral. Su evaluación educativa se refleja en las estadísticas que nos muestran los informes PISA de los últimos años. Los jóvenes con fracaso escolar son los primeros en cambio que acceden al mercado laboral. Su inserción laboral prematura les permite auparse a la sociedad de consumo que ansían. Sin embargo la precariedad del empleo desemboca en una insatisfacción laboral que les hace moverse en una espiral de desafección social y política. En un término medio se sitúan los estudiantes que han completado su ciclo formativo, bien en la Formación Profesional o en los estudios universitarios. Los primeros acceden a través de una formación mayoritariamente práctica a un mercado laboral de forma más rápida y cualificada que los universitarios que, se mueven en dos perfiles muy diferenciados. El más común es aquel que ha elegido el ciclo superior por inercia. Termina su ciclo formativo e intenta acceder al mercado laboral consciente de sus limitaciones. Tiene una identidad laboral más débil, no le es fácil encontrar el trabajo que se adecua a su formación. Su capacidad de elegir es reducida. Por el contrario, la excelencia formativa que valora la empresa descansa en un perfil que representa la elite de la *generación Y*. Sabedor de las limitaciones de los estudios universitarios el joven que representa la excelencia de la *generación Y* completa su formación para elegir el empleo y la empresa de su elección. Hablaríamos de un estudiante que termina su ciclo formativo, ingeniero o titulado superior, con al menos dos idiomas, que ha completado su titulación en Europa a través de *Erasmus*, lo que proyecta un perfil autónomo, con arrojo, autosuficiente y cosmopolita.

Unísono al nacimiento de esta nueva generación se ha producido la irrupción del fenómeno tecnológico que ha desembocado en una auténtica transformación social. El desarrollo de la industria informática, su llegada al ámbito doméstico, y en especial la aparición de Internet han provocado una revolución con efectos todavía difíciles de articular y de dimensionar en todas las manifestaciones que atañen al orden social.

Herramientas como Messenger, el correo electrónico, la telefonía móvil, son algunos de los fenómenos que rodean y están presentes en esta generación condicionando toda su cultura y sus interrelaciones sociales. Quizás es pronto para hacer una valoración de las consecuencias del uso y de la implantación global de esta dimensión tecnológica, pero algunas ya se vislumbran.

Después de establecer los antecedentes que configuran algunas de las actitudes de esta generación, la nueva sociedad que se articula alrededor de la tecnología y en especial de la “red” exterioriza la amplificación de ciertos valores y la caída de otros, que excluidos del nuevo sistema necesitan reactivarse y formar parte de él. Castells lo define así:

*“La inclusión de la mayoría de las expresiones culturales dentro del sistema integrado, basado en la producción y distribución electrónica digitalizada y el intercambio de señales, tiene importantes consecuencias para las formas y procesos sociales. Por una parte, debilita de manera considerable el poder simbólico de los emisores tradicionales externos al sistema, que transmiten a través de las costumbres sociales codificadas por la historia: religión, moralidad, autoridad, valores tradicionales, ideología política. No es que desaparezcan, pero se debilitan a menos que se recodifiquen en el nuevo sistema, donde su poder se multiplica por la materialización electrónica de las costumbres transmitidas espiritualmente...”.*  
(Castells, Manuel “La Era de la Información Vol.1” Alianza Editorial)

En este sentido, en el apartado de emisores tradicionales bien podríamos añadir la educación como un elemento más, que atraviesa un proceso ambiguo a raíz de la difusión de Internet pero que es totalmente necesario su recodificación.

*M-Yo creo que puede ser a la hora del alumno aprender algo, que le puede ser más motivador en un momento dado, si va a través de..., no es siempre en el libro, no es siempre de la misma manera, que a nivel de que el alumno no vaya a aprender a manejar un ordenador. Porque ahora mismo todos los niños en su casa tienen un ordenador. (RG5)*

Es significativo en ese sentido que la incorporación de la generación L.O.E. al ámbito laboral choque con la más reacia tecnológicamente: la L.G.E. La propia cultura externa, la que traen los chavales al aula y comparten en mayor o menor medida con los profesores de la generación L.O.E. excluye a los de las generaciones más mayores. Es determinante esta quiebra en la relación profesor-alumno.

*H- Pero yo creo que nadie va imponiendo. Pero ellos se cierran, ellos llevan muchos años trabajando una rutina que creen que les sirve...*

*M- ¿Pero se cierran en qué?*

*H- En las nuevas tecnologías.*

*M- En su metodología y tecnologías.*

*M- Porque con sesenta años dicen: “¿para qué me voy yo a aprender cómo se graba o cómo se pone esto si lo sé hacer de otra forma?” (RG5)*

Lo que es obvio es que los maestros y maestras L.O.E. desgranar una sociedad que ha cambiado y de la que ellos ya no se sienten seguidores en muchos de sus valores. Han sido testigos en su realidad y lo son en la que se les presenta todos los días en el aula. Destilan un aire de desencanto que les hace reforzar el valor en lo inmediato, en lo pragmático, en vivir el momento.

*M- Estamos muy..., a la hora de los valores tradicionales de toda la vida, ha habido ahí un choque, ¿no?, o veo que hay un choque... Yo lo veo mucho, pues no sé..., a lo mejor me comparo más con mis padres, ¿no?, que es así..., es lo más cercano que tengo, ¿no?, y sí que veo que ahí hemos roto un poco la lanza, ¿no?, de esos valores tradicionales que yo creo que ya a nuestras edades todo el mundo antes estaba ya casado, con un proyecto de familia, y hoy en día yo por lo menos en la cabeza no tengo eso, ¿no? No sé... Más seguir formándome, seguir aprendiendo, seguir en plan amigos, viajes...*

*M- Más tú.*

*M- Más yo.*

*(RG5)*

Las dimensiones del tiempo y del espacio también resultan alteradas en la nueva “*sociedad red*”. Como dice Manuel Castells: “*lo que caracteriza al nuevo sistema de comunicación, basado en la integración digitalizada e interconectada de múltiples modos de comunicación, es su capacidad de incluir y abarcar todas las expresiones culturales*”.

La pérdida de fe en instituciones como la familia, la falta de creencias religiosas, la desafección política, dibuja unos valores y una empatía por lo cercano. Su núcleo de amigos, el grupo de pares tiene todavía gran significado. Pero es interesante valorar la posibilidad de experimentar todo aquello sin comprometer su responsabilidad. Es decir, la cultura actual ha posibilitado y ejecutado realidades virtuales. Fenómenos como juegos en red te permiten tener otro tipo de vida distinta o no a la que vives realmente. *Los Sims* o *Second Life* es una demostración de la posibilidad de vivir innumerables

vidas y de afrontar o no distintas “*responsabilidades*”. La falta de responsabilidad que se achaca a esta generación tiene su fundamentación también en su carácter más infantil, auspiciado por la importancia que conceden al ocio.

El concepto de autoridad también es muy ambiguo. Como profesores demandan una autoridad que piensan se ha perdido por diversas circunstancias. Por un lado, la sociedad ha evolucionado en su formación, mientras que la carrera de Magisterio se ha devaluado en prestigio, necesidades y reconocimiento social; por otro la autoridad también se discute desde el exterior del aula. Antiguamente se decía en España que cualquiera que se ponía una gorra ya se creía guarda de tráfico. La generación Y demanda de una autoridad que se demuestre no que se muestre, pero esto en una sociedad red es un reto para la educación y una paradoja porque entran en contradicción los agentes socializadores con una carga mayor de realidad virtual, o siguiendo a Castells de virtualidad real.

#### 4.10. DESARROLLO POR FASES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS POLOS IDEOLÓGICOS QUE APARECEN EN EL DISCURSO DE LAS Y LOS MAESTRO DEL NIVEL DE PRIMARIA

No es posible entender las identidades sociales de las y los maestros desligadas de los valores culturales que rodaron por esa pendiente de cambio social que avanza hacia el proceso de civilización tras la consolidación de la democracia parlamentaria. Los valores culturales que comporta ese giro histórico circulan por el imaginario social de unas maestras que asumen de forma distinta las nuevas normas que introduce el legislador en el sistema educativo para inculcar, a través de la escuela, los valores adecuados al tipo de conductas que se espera alcanzar de las y los nuevos/as futuros/as ciudadanos/as. Protagonistas de este cambio social, asumen modelos ideológicos<sup>124</sup> enmarcados en el escenario de un contexto histórico y social. De esta manera, sus emociones y valores culturales fueron cambiando en la medida en que interiorizaban momentos de cambio cultural que afectan la vida en la escuela. De ello se deduce que no es posible comprender la forma en que piensan sin relacionarlo con el recorrido histórico, y esto es lo que vamos a hacer a la luz de las identidades sociales.

Trataré de dibujar la imagen que devuelve el espejo cultural de los últimos 38 años a través del análisis de las identidades sociales que aparecen en el discurso generacional de las y los maestros del nivel de Primaria que abordaré en adelante. Me interesa comprender los hábitos y costumbres que envuelven su día a día, la forma en que dan sentido, comparten y se identifican con categorías que perfilan comportamientos ocultos tras el disfraz de la naturalidad y la evidencia<sup>125</sup> que van apareciendo en el análisis del discurso y dotan de sentido al fenómeno histórico, social y educativo que dibuja el

---

<sup>124</sup> El término ideología, conflictivo ya en su propia definición, fue utilizado por vez primera en un grupo de filósofos franceses que participaron en la Revolución de 1789. Desde entonces ha sido sometido a los ajustes y desajustes impuestos por el paso del tiempo y los cambios en los paradigmas filosóficos y sociológicos, habiendo sido su definición objeto de múltiples enfrentamientos terminológicos. Estos desacuerdos obligan a precisar qué entendemos por ideología. Desmarcándonos del paradigma estructuralista, entendemos la ideología no como un mecanismo de integración y regulación social, ni tampoco como una forma de conocimiento impuesta por los aparatos ideológicos del Estado a las clases dominadas. Acercándonos más a un constructivismo social, entendemos por ideología la conciencia práctica que lleva a diferentes colectivos o grupos sociales a hacer presentes los intereses y conflictos que expresan y difunden en sus discursos. Alonso, L. E.: *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos, 1984

<sup>125</sup> Alonso, L. E.: *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos, 1984.

camino de la evolución de los modelos culturales en cada uno de los espacios histórico generacionales que dibujan la línea temporal desde 1970 a 2008.

Se trata de “captar la evidencia del sentido de una actividad”<sup>126</sup>: el trabajo de las y los profesoras/es, pues “la sociología no conoce más comprensión que el sentido considerado subjetivamente por los agentes en el curso de una actividad concreta”<sup>127</sup>, sentido que varía con el tiempo. Mi objetivo es observar la forma en que el pensamiento se abre, volcando palabras que se colocan en posición de frase, imágenes del mundo que el sujeto construye con la ayuda de ideas que “pueden ser estudiadas en el contexto social en el que son concebidas y expresadas”<sup>128</sup>. Pues, siguiendo a Weber, es evidente que un acontecimiento social no se valora de la misma manera en el momento en que sucede que veinte años más tarde. Por ello, si la interpretación oscila en función del sentido que los hombres le otorgan, solo se puede comprender un hecho captando su significado<sup>129</sup>.

El discurso de las y los maestras/os irá mostrando las interconexiones entre las estructuras psicológicas individuales, las estructuras de la personalidad y los escenarios en que interrelacionan con las estructuras sociales; es decir, los modelos culturales.

---

<sup>126</sup> Freund, J., *Sociología de Max Weber*, p. 87.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 86.

<sup>128</sup> Cita de Mannheim tomada de Carlos Moya, *Sociólogos y sociología*, Madrid, Siglo XXI, 1970, p. 115. El tema de la sociología del espíritu, que analizaré más adelante, se centra en el papel de las ideas en el acontecer social. Desde este enfoque, la sociología se plantea la conexión entre razón e historia. La historia es entendida como desarrollo y cambio social; la razón como la posibilidad del hombre para alcanzar una nueva dimensión social.

<sup>129</sup> Es posible que el concepto de intencionalidad que Brentano utilizó a finales del XIX tengan algún tipo de conexión con la utilización que Weber hace del sentido.

4.10.1. Desarrollo por fases del grupo de discusión número uno<sup>130</sup>: maestras de generaciones L.G.E., L.O.G.S.E. y L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

El estímulo inicial, que se centró en torno a la cuestión de la evolución de los modelos educativos en España y su incidencia en el aula, fue introducido por el moderador del grupo de manera inducida con gran libertad con respecto a los distintos aspectos de la identidad profesional de la maestra. De las seis maestras que forman el grupo cuatro son de la generación LGE -una de público (sur), una de privada (zona norte) y otra de concertada (centro)-; otra de generación L.O.G.S.E. – de pública, y una sexta de generación L.O.E., de pública y con experiencia, a pesar de su juventud, también en colegios privados. Aunque tales diferencias producirían en la marcha del discurso desacuerdos entre ellas, desde los inicios pudo observarse en el grupo una formación de compromiso para llegar a cierto consenso.

Es en este primer momento de confusión, característico del grupo de discusión ante la presencia del líder institucional y por el desconcierto que produce la propia situación, cuando las maestras comienzan a escudarse desde el comienzo, utilizando un discurso micro que devuelve la imagen de la problemática del aula, en tópicos como familia, inmigración e integración de la multiculturalidad, centrando el discurso en la marcha del grupo desde la óptica de la educación pública y privada. El discurso que procede de los colegios públicos denotaba constantemente un sentimiento de culpa y de frustración ante los acontecimientos sociales que repercuten de lleno en el aula: el cambio social, la dejación de funciones desde el ámbito familiar, la falta de reconocimiento social a su trabajo, etc.... En este sentido, las quejas y agobios que llegan de las voces de maestras de la pública les unen en una fuerte identidad, cargada, no obstante de contradicciones que oscilan entre su imagen profesional y su condición femenina.

---

<sup>130</sup> Ver anexo uno para conocer las fases por la que atraviesa el grupo dos, cuyas identidades no se han tratado al ser muy parecidas a las de este grupo.

Coinciden al señalar que no han encontrado grandes diferencias entre unas leyes y otras y no muestran por ello conciencia de esa relación, pues las leyes, que les parecen ajenas al ámbito del profesorado, redactadas de espaldas a su realidad y sus necesidades, no han impedido que continuasen trabajando con la misma ideología educativa dentro del aula ante una u otra ley. Si bien, monopolizan el debate las maestras LGE Y L.O.G.S.E., dentro de las primeras hay dos discursos: tradicional y progresista. Es decir, las maestras con experiencia en la Ley General echan en falta la pérdida de conocimientos y valores, como el esfuerzo y el estudio, presente en generaciones de alumnos anteriores. Frente a este discurso tradicional el más progresista, en el cruce de dos generaciones (LGE y L.O.G.S.E.), se plantean las nuevas oportunidades que se abren al ofertar recursos por parte del medio escolar para el aprendizaje (propio del ideario L.O.G.S.E.). Los conocimientos de carácter más abierto y flexibles vienen también posibilitados por la tecnología: los avances tecnológicos, los medios de comunicación e Internet han creado un vértigo en las generaciones LGE, produciendo así un fuerte choque entre el modelo cultural de sus discentes, marcado por un tiempo rápido y efímero, y el de la escuela, pausado y lento que exige esfuerzo para aprender. Las posiciones tradicionales de maestras LGE ignoran unos avances que no han asimilado, mientras las más progresistas que, reconociendo su importancia, se ven también superadas.

A partir de este momento se produce una situación de ambigüedad, las participantes van explorando nuevas situaciones y se produce un cambio de actitudes que se centra, más allá del concepto de cultura asimilado por los contrastes generacionales, en los modelos culturales de la pública, marcados por la desventaja que sufre ante el control, desprestigio, acoso, inmigración, nivel cultural de las familias y extenuante jornada escolar, etc. De esta manera, en la reunión fue ganando peso la discusión entre las dificultades de la escuela pública frente a la privada: masificación, heterogeneidad, inmigración, interculturalidad, falta de continuidad en el alumnado, escasos recursos, evaluaciones negativas y desprestigio provocaban el sentimiento de “gueto” en el que perciben que se sitúa la escuela pública. El discurso del privado, encarnado en una representante de un colegio de la zona norte de estatus alto, confirmaba su distanciamiento con la pública en la selección y filtrado de discentes y docentes así como en la elaboración de los programas y contenidos.

Las maestras procedentes de la pública, tanto de la generación LGE como L.O.G.S.E., se unen para denunciar un sentimiento de fuerte frustración ante el desprestigio de una cultura escolar que entra en conflicto con los modelos culturales de los sectores más desfavorecidos, situación que conduce directamente al fracaso escolar. Frente a la posición más conservadora, que desprenden una visión muy pesimista de la L.O.G.S.E. a la que llegan a acusar del actual fracaso escolar, la posición progresista defiende una ley que introdujo valores transversales. De esta manera, sus representaciones sociales se van alejando del bloque tradicional de maestras de la LGE que, ancladas en un tiempo pasado que siempre fue mejor, priorizan la cultura del esfuerzo como una medida de autoridad para frenar los problemas que llegan, en su opinión, de unas familias que delegan. La posición tradicional y progresista se perfila con claridad dentro del grupo. Ambas visiones terminan por producir habitus muy claros en la marcha del discurso.

El grupo se abre así a una tercera fase, caracterizada por un nivel ideológico que producirá una diferenciación de actitudes y posiciones, formando fracciones dentro del grupo en consonancia con los contratos culturales de las tres generaciones, su orientación ideológica y sus vivencias en centros públicos y privados. Por ello, en esta tercera fase se vislumbra ya con claridad el sistema de representaciones entre los dos habitus<sup>131</sup>: el tradicional y el progresista. En el grupo de discusión el componente social y biográfico se anuda con fuerza, pronto las afinidades producen un fuerte consenso entre las maestras de orientación progresista, que esgrimen la importancia del factor cambio social ante la postura tradicional que retoma la crítica presente en sus intervenciones y culpabiliza a la familia de los problemas que vive la escuela.

Se produjo no obstante un consenso al señalar la pérdida de valores que antes estaban presentes en el aula. La falta de autoridad y de respeto ante la figura del profesor

---

<sup>131</sup> Bourdieu entiende por “habitus” predisposiciones corporales y cognitivas de los sujetos que se adquieren en el juego social tanto pasado como presente. En función de la experiencia personal y social, el sujeto se orienta hacia determinadas prácticas culturales. El habitus es individual en la medida en que es producto de la trayectoria personal del sujeto (negar la individualidad carece de sentido, pues no por pertenecer a una misma generación se da un patrón regular que permita explicar lo que la gente piensa), sin embargo se asemeja al de las personas sujetas a las mismas condiciones y condicionamientos sociales (la referencia al contexto permite observar en qué medida personas que se educan en los mismos paradigmas históricos y sociales llegan a adquirir un patrón de comportamiento que permite encontrar elementos comunes).

produce un fuerte consenso en el grupo durante toda la reunión. El desprestigio profesional es patente, no existe un respaldo social ni legislativo al educador. La escuela como agente de socialización ha perdido posición en la transmisión de cultura entendida en un sentido amplio. La pujanza de otros agentes socializadores, los cambios sociales que han operado en la familia y la organización del tiempo de ocio en el niño han relegado a la escuela a jugar un papel cambiante. La influencia de la televisión, la falta de socialización en la calle con los grupos de iguales, el individualismo, el consumismo y el aislacionismo de los niños provocan que la escuela sea el espacio donde todo se concentra. Consecuencias como el infantilismo, la violencia, la falta de responsabilidad, se hacen presentes en el aula. Escuela y sociedad se presentan en el grupo como dos realidades que caminan al margen Perciben que hay una dificultad de encuadrar la ley al clima del aula, la sociedad manda y el aula está al margen. La escuela y su profesorado son los grandes desconocidos y sufren que giro de tuerca que les desborda con leyes ajenas a su realidad (algo que, como la y el lector irá comprobando, se presenta en todos los grupos, independientemente de la variable generación o género).

La cuarta fase no tardará en aparecer. El moderador, admitido ya como parte del grupo, comienza a intervenir con mayor frecuencia en un intento por estructurar los significados y las actitudes que han ido apareciendo. Todas sus intervenciones se centran ahora en un tema que el grupo ha seguido en la marcha del discurso a modo descriptivo. El moderador intenta introducir el tema de la feminización en la enseñanza de primaria ante la ausencia de reflexión del mismo en el desarrollo del grupo, si bien en toda la reunión el concepto de género está presente en la prolongación de lo maternal en la educación de los niños. Términos como afecto, ternura, mimo, cuidado y protección son consensuados en el discurso de todas las asistentes. El moderador pregunta al grupo si han reflexionado en el tipo de valores que inculcan las maestras. El grupo se escuda nuevamente en una defensa vocacional y el moderador interviene para preguntar si el grupo se ha planteado posibles efectos de la feminización en los discentes. En el imaginario social de la maestra de orientación de LGE de la pública, de orientación más conservadora, se representa el problema de la población árabe, a quien por razones culturales, les resulta difícil obedecer a una mujer. La pregunta sirve para que algunas reflexionen en alto sobre el tema quedándose con la idea de que la paridad sería interesante desde el referente familiar de marido y mujer que percibe el niño, a modo de extensión de los roles domésticos y como dos figuras complementarias. El

bloque de maestras progresistas reflexiona en alto acerca de la importancia de una pregunta que ni se habían planteado. Su postura es abierta y reflexiva, mientras que el grupo de maestras de LGE ni se plantea un tema que cae en el saco de la evidencia, el hábito y la costumbre. De cualquier manera, perciben el fenómeno de feminización como algo natural, y piensan que no hay una postura distinta en la transmisión de valores entre maestros y maestras. El grupo tiene consenso en cuanto a la elección de la profesión de maestra. Su elección ha sido vocacional y consideran que no se puede desarrollar esta tarea sin tener ese sentimiento, aunque coinciden en la importancia que tendría la figura del maestro hombre en la educación.

Las preguntas del moderador llevan al grupo a reflexionar sobre lo que ha supuesto la incorporación de la mujer al mundo laboral. En este punto, el grupo muestra consenso al señalar que es necesaria una figura de referencia en el hogar, pero se divide claramente. Así, mientras las maestras de orientación progresista ven positiva la incorporación de la mujer al mercado laboral y apuntan hacia medidas de conciliación para buscar una solución que permita una mayor dedicación en tiempo a sus hijos e hijas, el bloque de maestras tradicionales, que se plantea la necesidad de unas medidas de conciliación que deberían aparecer en forma de ley, no están tan seguras de que esa incorporación haya sido positiva.

Polos ideológicos que aparecen en el grupo de discusión

La situación política y social que se sucede tras la promulgación de la LGE en los 70 - momento en que el sistema educativo deberá poner en marcha los motores que conducirán al proceso de cambio social hacia la democracia parlamentaria- ha estado marcada por vertiginosos cambios sociales y culturales; algunos inesperados, como los procesos de inmigración que se suceden a partir de la década de los 90; otros impensables, como la rápida incorporación de la mujer al mercado de trabajo (evidencia que no sólo se corresponde con las exigencias de la sociedad de consumo también con un cambio de rumbo político que terminó por modificar las aspiraciones profesionales de las mujeres, abriendo un camino hacia la esperanza que ha terminado por convertirse en realidad). En el marco de este contexto, uno de los grandes cambios que se han producido atañe a la forma de entender y vivir la maternidad.

El grupo de discusión - en el cual participan seis maestras en edades comprendidas entre 26 y 72 años- se corresponden con los tres momentos de inflexión legislativa más importantes que se han sucedido durante los últimos 38 años (LGE, L.O.G.S.E. y L.O.E.). Los tres periodos históricos en que estas maestras comenzaron a ejercer les dotan de una identidad profesional que se refleja en el modo en que constituyen, definen y encuadran normas, valores y conductas.

En este grupo, donde no se incorporó a ninguna maestra con experiencia sindical, se observa un claro discurso de tiza, muy micro, limitado a las paredes del aula; espacio donde llega el remolino de una realidad social que produce un fuerte sentimiento de agobio y frustración. El grupo pone sobre el tapete los obstáculos con los que tropieza en el día a día, usando un discurso que narra un aluvión de problemas que desborda su actividad ante el exceso de demandas maternas que les llega de familia y sociedad. En este sentido el núcleo central en este grupo era la maternidad y las consiguientes contradicciones entre condición femenina e imagen profesional. Se aprecian dos habitus: uno tradicional, con fuerte predominio del polo afectivo, en el aparecen dos fracciones, una representada por una maestra de LGE de colegio privado que presenta un discurso idealizado y esencialista, y dos de pública, con un fuerte anclaje en el pasado. En el habitus progresista se encontraban tres maestras de pública de L.O.E.,

LGE y L.O.G.S.E., éstas últimas formaban una fracción reflexiva que llevaba al grupo al consenso. En el habitus progresista, la fracción de la cercanía de la maestra de L.O.E. chocaba con el del discurso del grupo en general.

Principales tópicos que aparecen en las fases del grupo de discusión

Contradicciones entre condición femenina e imagen profesional.

El discurso se va a mover en unas contradicciones que circulan entre el escudo de su defensa como vocacionales de la educación (discurso políticamente correcto y enmarcado en la imagen tradicional del magisterio como profesión femenina) y sus denuncias y agobios ante el exceso de funciones maternas que les llega de la sociedad y las familias (responsabilidades y demandas que exceden su papel como profesionales de la educación). En este sentido el grupo presenta importantes contradicciones, herencia de ese testamento que la historia ha legado a la mujer para amueblar su mentalidad y moldear valores femeninos con la fuerza de esas normas sociales que han rotulado conductas, hábitos y costumbres políticamente correctos y asociados a una forma de entender la maternidad. Todos estos elementos irracionales determinan, evidentemente, sus aspiraciones profesionales; algo permanece en el inconsciente coagulado en la historia de las mujeres: sus miedos.

Un fuerte sentimiento de frustración, producido por la pérdida de valor, el exceso de control y el desprestigio social, está presente desde los inicios en sus representaciones sociales. Así, al tiempo que describen las singularidades de un trabajo que exige de ellas cualidades maternas tradicionalmente asignadas a la mujer, ponen de manifiesto un fuerte agobio que perjudica su nivel de profesionalidad, pero en ningún momento relacionan esta situación con el género (no olvidemos que casi el 80% son mujeres en Primaria). Detrás de esta extraña relación entre frustración, agobio y vocación, se esconde la defensa de unas cualidades femeninas que arrojan al niño con afecto, cuidado y ternura; identidad consensuada por los dos habitus. En este sentido, la forma en que dan sentido al género, presente a lo largo de todo el discurso, les une en defensa de las cualidades de la mujer para ejercer el magisterio. Los dos habitus muestran una fuerte identidad, que concluyen, con la intervención del moderador en la cuarta fase,

declarándose en bloque maestras vocacionales; término que no había aparecido en un discurso plagado de agobios, frustraciones, desprestigio, demandas de funciones maternas, etc.

Tanto el bloque tradicional como el progresista, con muchos puntos en común en algunas de sus representaciones sociales, señalan el exceso de funciones que de ellas se demandan y vierten en su discurso los lamentos de una situación que les desborda. El bloque tradicional, que al igual que el progresista en todo momento había ignorado y eludido la legislación, curiosamente introduce en el discurso la necesidad de leyes que frenen las demandas que llegan de familia y sociedad (representación social que llevará, como veremos, al grupo a enlazar esta necesidad con medidas de conciliación para llenar los espacios de soledad de una infancia que crece sin una figura estable en el hogar).

*“Sí. Llegan y dicen: “Mi hijo tiene anginas, llévalo al doctor”. Y digo: “Esto no es la Seguridad Social”...ya delegan totalmente todo, todo, todo” (LGE, concertada).*

Al final del discurso el término vocación no había aparecido. Por ello, el moderador pregunta al grupo si su elección fue vocacional. En ese momento el grupo muestra una fuerte identidad y se declara vocacional al unísono, enlazando el sentido del término “vocación” con el aguante que exige soportar todo tipo de agobios.

*Sí.*

*Es más, yo creo que una persona que esté dando clase que no tenga vocación, yo...*

*Trabjará, ojo, no digo que...*

*Y lo podrá hacer, pero acaba... O sea, acabamos... Yo por lo menos..., hay días que acabas pues muy cansada, muy... Más que incluso de trabajar con los críos pues todo que supone eso, ¿no?, la relación a veces con los padres que a veces es complicada, pero siempre tienes a una o dos un poco...*

*Es una profesión esta en donde estamos tremendamente expuestos. O sea, somos personas que dentro del aula somos..., somos actores, ¿no?, porque muchas veces te enfadas pero tienes que actuar, te desenfadas, sonríes... Tienes que captar el alma del niño, por lo tanto tú también tienes que ir tremendamente equilibrado y entrar tremendamente equilibrado en un aula, y al mismo tiempo hay mucha energía, ¿no? Realmente es una profesión*

*donde yo creo que es una profesión tremendamente vampirizadora, ¿no? Los niños nos quitan muchísima energía diariamente. Cuando uno trabaja con muchos compañeros también la relación con los otros...*

Las contradicciones entre condición femenina e imagen profesional se presentan con claridad en esa corriente de significados que fluye y enlaza las asimiladas cualidades de la mujer con la vocación que se precisa para soportar el desgaste que produce el desprestigio que llega de sociedad y familia.

*“Es más, yo creo que una persona que esté dando clase que no tenga vocación, yo (...) hay días que acabas pues muy cansada, muy... Más que incluso de trabajar con los críos pues todo que supone eso, ¿no?, la relación a veces con los padres que a veces es complicada... con el paso del tiempo el tema de las denuncias hacia maestros, el buscar las cosquillas en un momento dado, el tema de amenazas... ¿no? Entonces yo creo que sí que..., como que yo he visto en los compañeros, y en mí misma también a veces, pues decir: “Bueno, ya he metido la pata... A ver...; porque es que este padre es..., es muy complicado, esta familia... A ver cómo la llevas...”; y eso te quita mucha energía también de cara a los chavales en un momento dado. Yo creo que esto como no sea vocacional es muy difícil llevarlo. Yo creo que es parecido al tema de los médicos. .. Y yo creo que esto es muy parecido, ¿no? O lo llevas y te gusta, o..... porque yo creo que esto es muy vocacional, porque te encanta y porque te planteas cada vez más lo importante que también es nuestra figura, ¿no? Es muy importante”.*

## Feminización

Para tratar de comprender las diferencias generacionales ante la ausencia de reflexión del tema de género, presente en la prolongación de lo maternal en la educación de los niños, el moderador intenta, una vez que el discurso se encuentra bastante avanzado, y con el fin de no contaminar las identidades sociales que han ido apareciendo, introducir el tema de la feminización en la enseñanza de primaria e interviene para preguntar al grupo si ha reflexionado sobre los efectos que podría tener la altísima presencia de mujeres en Primaria. Coinciden en la importancia que tendría la figura del maestro hombre en la educación, pero no entienden que el exceso de mujeres en la etapa de primaria tenga ningún efecto en la formación del niño, lo ven natural y lo apoyan al entender que maestros y maestras no presentan posturas distintas en la transmisión de valores (algo que entra en contradicción con la defensa que han mantenido a lo largo del discurso en relación con las cualidades de la mujer para ejercer como maestra y los

beneficios de estas cualidades para compensar con afecto y ternura la soledad y falta de figura de referencia del niño en el hogar). En ese imaginario social, el grupo vuelve al consenso al considerar que no se puede desarrollar esta tarea sin tener unas cualidades, que se asocian a la naturaleza de ser mujer. Curiosamente, la defensa de la vocación y la feminización se produce igualmente en la maestra más joven:

*Por lo menos tú intentas poner un poquito de paz en su vida, porque el hombre tiene menos paciencia; entonces, ¿qué les aportas tú a esos chavales? Más tranquilidad, más perseverancia. Más perseverancia yo creo que también, ¿no?, porque a lo mejor las mujeres somos más machaconas, y repetimos lo mismo una y otra vez, una y otra vez; y no acabas hasta el moño de decirles lo mismo una y otra vez, porque a veces les ahogaría pero sigues; o sea, un poco más decir: “Venga, que tienes que hacer esto...”. O sea, quizá la insistencia en hacer las cosas y quizá un poquito más de tranquilidad. Que es verdad que hay niños que son maremotos, pero si encima a ese niño maremoto le pones un señor que dice: “Estoy hasta el moño, porque a esta niño yo le ahogaría...”. Quizá que los hombres sois un poco más impulsivos, pues ya para qué queremos más. Creo que quizá estos dos puntos, pero bueno que opinen las compañeras...*

En el imaginario social de estas maestras se trata de un fenómeno natural que ni se habían cuestionado. El bloque progresista de maestras de la LGE se suma a la identidad que muestra la maestra de L.O.E. en apoyo a la presencia de mujeres en Primaria:

*“O sea, esa ternura, esa historia que en un momento dado a los niños más pequeños se les da, o que necesitan, o... Como que ellos..., no sé, como que les gustan más los más mayores. Están más de... No sé... O incluso los institutos de..., más mayores, ya de Bachiller, ellos van, dan sus clases y se van, ¿no? Y yo creo que por eso también hay más cantidad de hombres. Tampoco le encuentro yo una explicación exacta de por qué, y por qué la mujer, qué papel hacemos la mujer en... Quizá da pena, ¿no?, porque por algo será”*

Muy avanzado el debate, el moderador intervino para preguntar si habría una postura femenina o de la mujer al ser una mayoría de profesoras, de maestras, frente a un 15% de hombres en la transmisión de esos valores. Las tres generaciones intervienen para mostrar consenso:

*Yo creo que son más radicales los hombres con algunas cosas (L.O.E.)*

*Hombre, de acuerdo que está en nosotras el..., y somos mujeres, y somos diferentes a los hombres y los hombres a nosotras, pero no... Yo creo que no existe una intencionalidad de transmitir algo... (habitus conservador, L.G.E)*

*Yo es que no lo he pensado. Nunca... Nunca he caído en que a lo mejor eso influye en la educación de los críos. No lo sé. Y de hecho puede influir porque hay algunos niños que hasta que no llegan a Secundaria, incluso a Bachiller todas su..., han sido maestras (habitus progresista de la L.G.E).*

*Yo la verdad tampoco lo había pensado detenidamente, pero a raíz de la pregunta sí que yo veo muy importante que hubiera hombres y mujeres, porque sí que somos diferentes... (habitus progresista de la L.O.G.S.E.)*

Por ello, a pesar de que el bloque de maestras progresistas, llegó a pensar en alto, el consenso une al grupo y termina declinando por el descenso del trampolín de la costumbre y el hábito. Así, en actitudes defensivas se unen, independientemente de su generación, para desactivar esa bomba de relojería que supone para ellas cuestionar los efectos de la altísima presencia de maestras en estos niveles; algo que podía suponer un ataque directo a una profesionalidad demasiado cuestionada por la sociedad, abrir más la herida en el desgaste de su profesión. No presentan en este sentido una conciencia de la relación entre desprestigio y feminización.

Actitudes frente a la L.O.G.S.E.

Las posiciones en torno a la L.O.G.S.E. si marcan importantes desacuerdos entre las generaciones de maestras. Las referencias a la ley se habían introducido en el grupo por la maestra de la pública del habitus tradicional de la LGE, apostillando desde el principio a que los fallos en el sistema educativo se debían a algunos de los cambios impulsados por el legislador, aunque sin utilizar nunca la referencia a la ley. En este sentido atacaba las medidas que se sucedieron con la L.O.G.S.E. como la causa del fracaso escolar, muy especialmente mostraba con la decisión del legislador de alargar la obligatoriedad hasta los 16 años.

*“Hoy día estudian todos los niños, antes estudiaban menos. ¿Fracaso escolar?, pues relativo; porque también antes estudiaban muchos menos niños y ahora estudian todos. Antes había un porcentaje de niños que se quedaba aquí y se iba derivado por otros lados. Ahora tenemos a todos hasta los 16 años. Realmente no sé hasta qué punto es fracaso escolar, porque hay montañas de niños que antes, si hubieran vivido en el año*

*1940, o en el año 1950 se hubieran parado en los 12 y se acabó... ahora tenemos a todos; a todos absolutamente”*

*“Ahora todo el mundo hace Primaria, llega hasta esa edad, y todo el mundo pasa el instituto. Todo el mundo; y antes no. Y entonces claro, la gente que estudiaba el Bachillerato, unos iban a Bachillerato y otros seguían con el maestro; y esa es la diferencia... Hablando solamente de contenidos, no hablando de otras cosas... antes la persona que estaba en el instituto pues eso, con 10 añitos y con 11 añitos estaba con gente de 16 añitos y de 17 añitos; pero... no eran tantos”*

Los ataques contra la L.O.G.S.E. en el habitus tradicional se suceden: una ley que modificó las metodologías, dejó atrás la memorización, la cultura del esfuerzo y llenó las escuelas de valores transversales. El habitus progresista no se siente identificado con esa imagen negativa de una ley que le gustaba al incluir valores, temas trasversales, currículum, integración en los colegios, autonomía en los centros.

El desencuentro entre la pluma del legislador y las rebajas de la realidad se debió a la falta de financiación y a la cruda realidad del enfrentamiento político en un juego de intereses cruzados que perjudica a la educación.

*“... fueron castillos en el aire... Se metió la integración en los colegios, pero no mandaban a gente suficiente para que esos niños se pudieran integrar bien”*

*“Pero que lo que se está pidiendo a gritos, por lo menos con el profesorado que yo me relaciono, es un consenso en la educación ... Y llegar a una legislación que..., en la que podamos estar todos de acuerdo, por lo menos en lo mínimo”*

La democratización y participación que perseguía la ley ha traído efectos imprevistos. En este sentido, el exceso de burocratización y papeleos es denunciado por el habitus progresista, que describe la ralentización de unos trámites que perjudican al aula.

*“... lo del Plan de Convivencia que comentaba la compañera. O sea, un niño arma una gorda en un colegio y para llegar a que se tomen unas medidas con él, primero si los padres están de acuerdo bueno, eso se llega antes, pero si los padres no están de acuerdo... Tienes que llevar una serie de papeles y se dilata en el tiempo tanto ... que ese niño ya ni se acuerda de lo que ha hecho ni tiene nada que ver el castigo, o no castigo, porque esa palabra también está como vetada... Antes era todo mucho más sencillo... Lo que comentaba la compañera del privado... En un momento dado tienen que hacer no sé cuántos, pues lo hacen; y nosotros yo pienso*

*que estamos mucho más atados a nivel legal... cuidado porque primero lo tiene que aprobar el Consejo Escolar, y luego lo tiene que aprobar no sé cuántos”*

El bloque de maestras tradicionales de la generación LGE, anclada en el discurso de un tiempo inmóvil, un pasado en el cual todo era mejor, no muestra conciencia del cambio social, político y educativo que sesga el paisaje de la escuela desde 1970. La prioridad de la educación en valores para alcanzar una mayor igualdad, bajo el rótulo de transversalidad que recoge la L.O.G.S.E., van, en su opinión, en detrimento de un nivel de conocimientos necesarios en esta edad. La escuela se ha llenado de normas descafeinadas y dispersas que llegan a oídos sordos y caen en sacos rotos:

*Nunca yo creo que los niños han tenido desde pequeños tanto tema transversal metido en los contenidos de cualquier tema. Les dan el agua, y te sale: “No beber...”; “Pensad en los espacios públicos...”; ... jamás me dijo mi padre: “No rompas una farola”... Y en los colegios nadie nos decía: “No rompáis las farolas”. Ningún libro decía nada de eso. Y sin embargo ahora que hay tantas campañas de todo, dices..., y tanto de valores”*

El bloque progresista intervino para hacer desaparecer culpables de un escenario de cambio social en el cual el niño es actor y víctima.

*“Entonces yo creo que ellos, los chavales es lo que ven. Entonces, ¿qué ven? En el colegio... Y aparte es que yo creo que estamos en contradicción; en el colegio les decimos unas cosas y luego salen y es otra cosa... El mundo es distinto. Es distinto”*

*“Yo creo que ahí tiene mucho que ver lo de que todos vivimos muy estresados, incluidos los niños”*

*“Que ni son culpables los padres, ni los niños, ni nosotros; yo creo que es el ambiente en el que vivimos que nos está haciendo...”*

Las maestras del habitus progresista muestran en este sentido una apertura que saca balones de la escuela y los devuelve al propio curso del proceso de civilización y conflicto social, apuntando así hacia el factor cambio social para comprender los giros y cambio de rumbo que se ha producido en España durante los últimos años.

*“... los niños son cual tábula rasa... cuando nacen... las circunstancias que les van viniendo, por donde han nacido, la familia, los amigos que se van echando..., todo eso les va influyendo, lo que les van diciendo, lo que van*

*viendo... Porque es que yo veo a padres, o incluso también a maestros, ¿eh?, que le está diciendo: “Oye, que cuidemos el agua que...”; y te vas al baño y te dejas el grifo abierto dos horas para que salga fresca el agua, y los niños... Y vas por la calle y ves a no sé quién tirar los papeles al suelo, y a lo mejor sus padres no reciclan, y tú estás diciendo: “Hay que reciclar”; y estás poniendo una caja para que reciclen en clase. Pero luego van a su casa y a lo mejor no reciclan...”*

Uno de los puntos más novedosos y conflictivos de la Ley (que ha salido en todos los grupos) será apuntado por una maestra de la L.O.G.S.E. al hilo de una intervención que señala hacia el individualismo de las nuevas generaciones. Cara y cruz de una realidad que beneficia, en su opinión, a los maestros de Primaria, pero perjudica, por otro lado, a unos preadolescentes que pasan de ser los mayores a convertirse en los pequeños en el ambiente conflictivo de unos institutos que siguen una dinámica muy diferente al ciclo de Primaria.

*“... desde mi punto de vista todavía son muy pequeños para pasar a un lugar donde el tutor los trata de otra... No es que la gente de Secundaria sea mala, ni muchísimo menos, pero tienen otra dinámica que tenemos en Primaria... cada profesor les da una asignatura... en Primaria normalmente el tutor les suele dar pues Matemáticas, Lengua... Los conoces mucho, estás mucho con ellos... Y no dejan de tener 11, 12, 13 años... yo creo que ahí al instituto les hemos pasado las grandes movidas que había antes en los colegios”*

El moderador del grupo se esfuerza por situar el discurso de éstas maestras en el contexto de cambio social. Su intervención es seguida en claros y oscuros en algún momento por el bloque progresista, pero el boceto desaparece y el grupo se sume en una oscuridad que no le permiten visualizar el bosque que esconde el engranaje de los cambios culturales que marcan el ritmo de su quehacer en el día a día de la escuela. La pregunta es pronto eludida y el grupo alude a la legislación, a la puesta en marcha de la Ley General de Educación de 1970 y la L.O.G.S.E. Ésta última reflexiona: “pone a los compañeros de secundaria en una situación difícil”.

## Tecnologías

Los discentes llegan con valores asentados en un nuevo modelo cultural marcado por las nuevas tecnologías y la sociedad de la información, situación que ha trastocado la forma en que perciben e interpretan la realidad social, es decir, su concepto de tiempo y

espacio. Decía Kant que lo primero que un niño aprendía en la escuela era a estar sentado. Parece que con el tiempo ha aprendido a aburrirse ante la situación de aparcamiento que padece la escuela, algo que se acentúa en el caso de la pública.

De cualquier manera, las nuevas tecnologías de la información han creado modelos culturales que chocan y producen un conflicto generacional que sume a las maestras más veteranas en una sensación de desfase (en el grupo dos, del que solo comentaremos las fases al reproducirse un discurso muy parecido al que aparece en este grupo, las maestras, que decían sentirse como abuelas, pedían que les retirasen y hablaban de una profesión que se debía contemplar con fecha de caducidad). La maestra de privada del habitus conservador introduce el tema en el grupo:

*“Las máquinas, las películas que ven, tremendamente rápidas, los dibujos animados también han cambiado; son imágenes rápidas, rápidas, rápidas... Entonces el niño cuando ve esto está muy acostumbrado a que todo sea muy rápido, y por lo tanto cuando tú entras en procesos educativos mucho más lentos, porque el aprendizaje es mucho más lento, porque elaborar una redacción es mucho más lento, porque un poema es mucho más lento, porque la contemplación, la observación, la experimentación es mucho más lento, el niño se pierde porque no está acostumbrado a ello; y nosotros les tenemos que meter ahí para luego ellos: ¡Bum!, salen otra vez al exterior y lo rompen”.*

Esta intervención produce una identidad fuerte en el grupo y provoca la intervención del bloque progresista.

*“...estamos en un mundo que con todas las nuevas tecnologías, con todas..., los juegos que han salido nuevos, con un montón de historias como que no abarcamos tanto, tanto conocimiento, tanto”.*

Todo parece indicar que la forma en que esta generación construye su realidad social choca con la metodología de maestros avezados en el arte de enseñar; conflicto que, a veces, produce frustración en el profesorado más veterano y un malestar en el que se mezcla derrota y reto en aquellos de mediana edad. Los métodos tradicionales, que no consiguen despertar el interés en el alumnado, se quedan obsoletos (y con ellos el profesorado que los emplea). Sin duda, la irrupción de las nuevas tecnologías en estos usuarios de cuna ha producido un giro en el concepto de cultura que está obligando a las escuelas a replantearse los modos de afrontar el proceso de aprendizaje.

Si el reto actual de nuestro sistema educativo es acertar con la metodología apropiada para que estas nuevas generaciones aprendan a interpretar contenidos y puedan relacionarlos con su entorno social, el desafío exige compatibilizar los usos de su tiempo y espacio con el remolino de valores que aporta esta generación para conseguir despertar su interés por el modelo cultural que imparte, o impone, la escuela.

El habitus progresista, muy en la línea de un discurso que observa un cambio metodológico que ha variado al ritmo de la invasión de las tecnologías de la información, entiende que esto exige *“enseñarles a cómo encontrar ese tipo de conocimientos más que a que aprendan esos conocimientos, que yo creo que es imposible incluso para nosotros, ¿no?, porque o sea, estamos en un mundo que con todas las nuevas tecnologías, con todas... los juegos que han salido nuevos, con un montón de historias como que no abarcamos tanto, tanto conocimiento, tanto..., no sé, tantas investigaciones nuevas que ha habido, tanto..., Y a lo mejor resulta que hay que darles más técnicas a ellos para que puedan encontrar esos conocimientos y que les sirva para un futuro que se aprendan la lista de los reyes godos como nosotros nos lo aprendíamos en su momento no sirve para nada”*. De esta manera, se distancia del tradicional que apoyaba la memorización.

El sentimiento de soledad en la infancia y la figura de la o el tutor

Si observamos el mapa de la realidad social vemos que en la medida en que la figura de referencia estable en el hogar ha desaparecido, el tutor o tutora se convierte en un pilar central para evitar el fracaso escolar. Incapaz de acometer solo en el aula la tarea de responsabilidad que se le encomienda, sería muy conveniente que le acompañen al menos dos personas (algo que lejos de ser una utopía es la forma en que trabajan los países más desarrollados). Si a esta propuesta añadimos el desgaste y choque generacional de los más veteranos ante una infancia que ha modificado su forma de acceso a la realidad social con nuevos usos del tiempo y el espacio aprendidos de las nuevas tecnologías de la información, sería muy conveniente que la labor del tutor se enriqueciera incorporando contrastes culturales.

Pero situados en la línea temporal que nos interesa observamos que con el paso de la L.G.E a la L.O.G.S.E. la figura del maestro/a generalista fue sustituida por la del tutor o tutora. Clásicos como Parsons<sup>132</sup> o Durkheim subrayaron la importancia de una figura estable de referencia en la escuela en la etapa de Primaria, entendiendo que de esa figura depende el rendimiento o el fracaso escolar (un reto para un sistema educativo al que acaban de dar un varapalo importante con los resultados del informe PISA). Evidentemente, las cosas que giran arrastran otras y los cambios legislativos se han visto acompañados por transformaciones importantes en la estructura social, familiar, económica y educativa. La escuela está en el centro de un remolino de cambios sociales que llegan a ella como un tifón, extendiendo una nube de polvo que nubla a las y los maestros, a quienes les cuesta ver entre tanto espesor la influencia del cambio social. Ahora bien, lo que si perciben es lo que sienten y les atañe de cerca, y eso que observan es un fuerte sentimiento de soledad (tratado en todos los grupos) que ha enraizado en las y los niños. La sociedad de consumo, la incorporación de la mujer al mercado laboral, la falta de medidas de conciliación apropiadas, etc. han largado a la escuela un reto al que no pueden hacer frente esas “madres suplentes”<sup>133</sup> que la sociedad ve en las maestras.

En los dos hábitos se aprecia una fuerte identidad de exclusión y preocupación ante una infancia que presenta otro tipo de características, algo que la escuela no puede suplir. Escuela y familia son dos instituciones con procesos de socialización distintos, que pueden complementarse (o deberían hacerlo, pues las voces que llegan devuelven la imagen de una relación conflictiva), pero no sustituirse.

---

<sup>132</sup> Parsons, T. (1959): "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 29, pp. 181-195. (Traducción española: "El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana", *Revista de Educación*, 1976, número 242 y reproducido 1990 en la revista *Educación y Sociedad*, nº 6). Defensor acérrimo de la feminización de la docencia, insiste en la relación entre el rendimiento y la identificación del niño y la niña con la figura de la maestra. La “acción social” que se produce en el aula pone en situación de dependencia al niño frente al adulto. De él aprende en la medida en que le imita; y lo que imita, lo que interioriza, lo que asimila, son valores de género, que podrían resultar determinantes a la hora de elegir una profesión. Es preciso tener en cuenta que para Parsons el niño y la niña se juegan “sus aspiraciones” profesionales en el aula de primaria, por ello esa variable que deja suelta puede resultar muy peligrosa de cara a la participación igualitaria.

<sup>133</sup> Término acuñado por Caroline Steedman, *opus cit.*

*“...demandan mucha más atención personalizada; tal vez son más individualistas,... más cariño... Hace a lo mejor diez u once años eso no era tan necesario. Un niño no tenía esa necesidad...”* (habitus tradicional, LGE, privada)

*“Los niños muchas veces lo que demandan es cariño, y se les nota faltos de... Y hay niños que no se quieren ir, que: “¿Ya se ha terminado el colegio? ¿Ya me tengo que ir? ¿Y por qué no...?”. Hay niños, sobre todo a lo mejor de Primero, Segundo, Tercero..., los más... Luego los mayores cada vez ya van teniendo... Pero tiene gracia, ¿no?, que a veces..., porque se encuentran realmente pues a gusto, porque hoy día se les da un nivel de afecto y de confianza a los niños pues...tenemos niños que están solos... desde la seis de la tarde hasta las once de la noche”* (habitus tradicional, LGE, pública)

*Pero solos en la casa. Tenemos por ejemplo una familia con niños de..., una que tiene cuatro, un niño de ocho y la hermana de nueve y están solos en la casa desde las seis de la tarde hasta las once de la noche. Avisar a Asuntos Sociales y demás, y ahora les están llevando a un centro ... de atención ... les viene incluso a buscar una persona del centro. Pero como ese caso tenemos niños que andan solos pululando por..., pues por ahí fuera desde que salen del colegio. Y dices: “¿Cómo puedes realmente...?”; por mucha prevención, ¿qué puedes hacer con esas criaturas que están solas desde que salen del colegio hasta que viene su padre o su madre; y muchos cargados con familias desestructuradas: el padre está en Cuba, el otro está en no sé dónde; unos separados, el otro se ha juntado con no sé quién... Bueno, con muchos problemas de ese tipo. Y claro, también con muchos problemas de afectividad y tal, ¿no? Y ya al final lo de menos es lo que aprenden. Lo principal es que el niño esté equilibrado en el colegio y que no plantee problemas, porque como siempre han planteado problemas, porque realmente, ¿qué van a plantear?* (habitus tradicional, L.G.E. pública)

## Inmigración

Resulta curioso como el grupo introduce este tema. La maestra de la privada del habitus tradicional, que no se identifica con los problemas y el agobio que relatan sus compañeras de la pública, se siente fuera del grupo pero se muestra muy sensible con los problemas que la pública plantea y trata de buscar una grieta para identificarse con el resto. En ese momento asocia afectividad con inmigración y se identifica con el resto de sus compañeras al sacar a colación el fenómeno que vive la escuela privada al recibir niños y niñas de otros países que han sido adoptados.

*“Yo estoy contenta con los niños. Es decir, yo creo que los niños son quienes pueden ser; o sea, supongo que en mi centro y en cualquiera, ¿no? Yo claro, yo tengo una relación mucho menor con ... inmigrantes, el fenómeno que sí se está dando es el de los adoptados, ¿no?, es decir, chicos efectivamente pues que bueno, que son adoptados de distintos países, que también a nosotros nos han planteado el que nos especialicemos, que empecemos a dar conferencias, o que empezar un poco a controlar cuestión de adopción. Yo lo que sí creo es que tal vez habría que..., por lo que escucho aquí, ¿no?, que habría que escuchar más a la gente que está en los colegios, dentro de las aulas, a lo mejor..., no sé, políticas tan sociales y pensar más en quién es la persona y el niño, ¿no? Que vuelvo a lo mismo, en muchos países del mundo sería una aberración el pensar que un chico puede desayunar en el colegio y comer en un colegio, ¿no? Y eso respetado, porque yo creo que dentro de la propia idiosincrasia del país respetan eso, porque hay un respeto hacia eso. Aquí creo que eso no es así”*

Frente a la visión de la privada, una maestra de la pública conecta inmigración con exclusión: “Y entonces encima con mala fama, claro; porque otros colegios..., encima rodeados todos de concertados y de privados y claro, pues tenemos muchísimo alumnado... Aún así, muchísimo alumnado inmigrante, en su mayoría”. La situación de gueto que relata cifra en un 75% el número de inmigrantes en su colegio:

*Claro. Nosotros..., es que nosotros por ejemplo es un colegio que tiene un 75% de inmigrantes, entonces claro es tremendo... pero sí que es cierto que claro, hay diferencias entre unos colegios y otros. Los niños muchas veces lo que demandan es cariño, y se les nota faltos de... Y hay niños que no se quieren ir, que: “¿Ya se ha terminado el colegio? ¿Ya me tengo que ir? ¿Y por qué no...?”. Hay niños, sobre todo a lo mejor de Primero, Segundo, Tercero..., los más... Luego los mayores cada vez ya van teniendo... Pero tiene gracia, ¿no?, que a veces..., porque se encuentran realmente pues a gusto, porque hoy día se les da un nivel de afecto y de confianza a los niños pues... Y fíjate que los niños que vienen de fuera, por ejemplo en nuestro colegio los niños sudamericanos, suele ser gente más respetuosa, más respetuosa que los españoles”*

## Familia

El tema aparece desde el comienzo del discurso y preocupa a las maestras de la pública, en especial, ante la demanda de funciones que caen sobre ellas. Familias que delegan, padres ausentes (situación tanto en la pública como en la privada), extenuante jornada laboral, una infancia cada vez más infantilizada e individualista que crece entre algodones ante unos padres que curan sus culpas llenándoles de caprichos.

Una fuerte identidad se produce en el grupo de maestras de la pública: las familias han delegado sus funciones en la escuela, perjudicando con ello su imagen profesional y exigiendo funciones que nada tienen que ver con la educación. Estas profesoras se ven así mismas nadando contra corriente:

*“pedirle a un niño que sea educado, que responda con corrección..., es que hay gente que bueno, te mira como diciendo: “¿Pero de qué me estás hablando? Si es que ...” (habitus progresista, L.O.E. pública)*

Familias que cuestionan su trabajo y dan la razón a su hijo, haciendo desaparecer de la mirada infantil el respeto hacia el saber y la maestra:

*“un padre viene y le da la razón al niño antes de hablar contigo directamente, y entonces a ti te ha quitado si no la autoridad sí un poco que ese niño no vea en ti pues lo que tiene que ver en algunos momentos, ¿no? (habitus progresista, LGE pública)*

La maestra de la privada del habitus tradicional se desmarca de estos problemas, con los que no se identifica. La permisividad de la que gozan los centros privados les coloca en ventaja: tienen derecho a tomar medidas, elegir a sus discentes y docentes, gozar del respeto de padres que aceptan las normas del colegio y, además, no están expuestas a la burocratización de la pública. La intervención del habitus progresista busca terreno neutro y sitúa de nuevo el problema fuera, en el marco de un modelo social que nada tiene que ver ni con la pública ni con la privada, pero que llega y afecta a la escuela:

*“...cuando yo era pequeña, si yo hacía algo mal mi madre era la primera que me reñía, o mi padre; pero si no el vecino de enfrente tampoco me lo pasaba. Y ahora sin embargo a nadie se nos ocurre, y yo soy la primera, a mí no se me ocurre en la calle decirle a un niño: “¿Qué estás haciendo?”; porque eso, te esperas a que venga su padre”*

El habitus conservador, con un fuerte sentimiento de agobio ante el desprestigio vuelve a pedir medidas en forma de ley para arreglar ese problema familiar:

*“... las cosas parece que van solamente en potenciar más la escuela, dar más tiempo..., como lo que decías, de las siete de la mañana un niño que va allí y que se coma el desayuno y tal; realmente lo que estaba diciendo que se flexibilice... El Estado tendría que realmente hacer reformas para potenciar la familia, no para potenciar la escuela, en el sentido de que más horas dé el*

*niño, más... No; más ayudas para el fracaso... Si es que potenciando el que un niño tenga un referente cuando llegue a casa. Sí que es cierto que muchos niños..., y hablamos de familias padre y madre, que es que nosotros por ejemplo en mi colegio montones de niños solamente tienen una sola persona, y que encima trabaja; la madre trabaja... Y el niño está todo el día en la calle. Pues algunos totalmente es imposible; ya ves a lo que van abocados. El otro día no se mató uno, que se metió..., bueno, subiendo a un contenedor que tenemos ahí de agua, quince metros subió, pasando... ¿Qué hizo? Pues estaba la puerta..., porque tenemos también centro de adultos en el centro, se metió tal, se le salió fuera el balón y ahí subió. Y yo le dije a la madre: "Mire, pues usted verá lo que hace". "Es que yo no puedo dejar el trabajo"; y digo: "Usted verá lo que hace pero un día se le va a matar. Se le va a matar".*

El problema de la falta de una figura estable de referencia en las y los niños produce una fuerte identidad en el grupo de maestras de la pública al abordar el tema familia.

*"... eres un elemento más en medio de una vorágine de cosas... Ves problemas en los niños, estás haciendo continuamente..., llamando a los orientadores, el orientador viene una vez por semana, analiza los problemas que hay en determinados niños, si hay niños que tienen problemas familiares ponerse en contacto con las mediadoras sociales o la mediadora social...; pero son equis horas las que pueden estar con ellos, y llega un momento en que aquello nos desborda; no puedes hacer más. Y bueno, pues es un problema familiar...donde se forja la convivencia es en la familia. Parece que el colegio es todo" (habitus tradicional, LGE pública)*

*"... la familia pues está delegando un montón de funciones suyas en nosotros que muchas veces ni podemos ni a lo mejor estamos dispuestos todos a asumir, porque ni tenemos tiempo ni es nuestra labor" (habitus progresista, LGE pública)*

*"Hay niños que están desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde como tú has dicho, y claro, están cargados de actividades, de todo. Entonces entre eso, la familia fuera, y nosotros somos los que tenemos que solucionarlo" (habitus progresista, L.O.G.S.E. pública)*

La generación más joven es la que centra el tema en el antes y el después de ese proceso de cambio social que se ha producido en España en el último cuarto del siglo XX:

*"El maestro yo creo que antes transmitía quizás más conocimientos porque daba por hecho que de la educación en valores se iba a ocupar la familia, obviamente... Y hoy en día pues sí que es verdad que a lo mejor la gente por el tipo de trabajo, porque tanto el padre como la madre trabaja, no tiene tiempo quizás, lleva una vida como más alborotada, más estresada, más llena de actividades para los chavales..., y bueno, también se da por supuesto que ciertos valores los tiene que transmitir la escuela; entonces sí*

*que estoy de acuerdo con la compañera en que a veces te ves sobrepasado”*  
(habitus progresista, L.O.E. pública)

Detrás de las familias se esconde una situación que, en opinión del grupo, si requiere la intervención del poder para obligar a las empresas a compatibilizar la vida familiar y laboral, pues, en el caso de la pública, además, el problema de atención hacia los hijos se hace mayor para unos padres tienen un horario comercial de 10 a 10 y trabajan sábados y domingos.

El tema familia lleva al grupo a incorporar en su discurso el trabajo de la mujer y la necesidad de conciliar vida familiar y laboral. Al hilo de la necesidad de que exista una figura de referencia en el hogar, el habitus tradicional interviene:

*“...hay veces que me he planteado que el trabajo de la mujer no potenciando otras cosas, o haciendo de alguna manera equitativo el reparto de las cosas... Que el niño tiene que tener un referente cuando llegue a casa, y no alguien que le lleva a casa, o alguien que ni si quiera..., o que ni si quiera tenga a nadie; y entonces sí que a veces pienso: “Esto es como un desastre, ¿no?”; porque si las familias están desestructuradas y no hay nadie que tenga una referencia el niño cuando sale de la escuela, que le ayude un poquito, que le cuente las cosas, que...; pues sí es como un poco desastre. Realmente sí hay que potenciar la familia y no lo que están haciendo. Lo que están haciendo es como: “La familia está desestructurada, pues vamos a potenciar las cosas que ayudan a las familias desestructuradas”. Lo que habría que hacer es ... potenciar horarios para que los padres y madres que tienen hijos puedan acoger a los hijos cuando el niño vuelve de la escuela; y lo que hacen es: no, trasvasar a las escuela todas las responsabilidades y que les den el desayuno, y que los tengan luego, y vengan los niños... Últimamente... a las cuatro de la tarde un niño, ¿qué van a ponerle otra vez hora y media de apoyo escolar? Ese niño está harto de estar allí, y de ir a comer también, y... No sé, que exige me parece una... la flexibilidad habría que... Lo que pasa es que claro, que es difícil, y como es tan difícil pues mejor es poner desayuno en el colegio”*

## Maternidad

El grupo se divide en las formas de entender la maternidad. Una maestra de LGE del habitus tradicional entiende que se trata de un trabajo compatible y apropiado para una mujer que debe frenar sus aspiraciones profesionales en aras a una dedicación y horas

de cuidado de sus hijos. La maternidad deja de ser una función biológica para ella y se convierte así en una cuestión social.

*“...tenemos un handicap que jamás lo perderemos y es que somos mujeres y somos madres. Entonces una mujer no puede llevar profesionalmente la misma trayectoria porque en algún momento para, en algún momento frena, en algún momento no quiere renunciar”.*

*La promoción laboral de la mujer estaría, en el imaginario social de esta maestra, frenado por la forma de entender la maternidad:*

*“Yo creo que son diferencias individuales, no debidas al sexo. Pero sí que es verdad que en la universidad actualmente las alumnas con mejores puntuaciones son mujeres. Y en el campo profesional no hay una concordancia, luego, ¿qué pasa?, ¿dónde se pierde el tema? El tema se pierde que una mujer pues si llega a la edad de procrear y tienes hijos y ahí frena, ahí frena todo, porque tú no te puedes... una profesional no tiene la disponibilidad o normalmente no la tiene, no quiere renunciarlo. Me parece muy rebién, me parece fenomenal además. Tú no te puedes estar yendo a México y a la Argentina y después a Pakistán y después a...”*

El habitus progresista no se identifica con esta representación, que, entiende, se trata de un tema cultural y, en cualquier caso, depende de la mujer la decisión de tener o no hijos.

*Yo creo que esto cada vez va cambiando un poquito más ...*

*Muchas veces la madre, la madre es la que representa, la que reproduce el papel hacia su hijo y su hija. Es decir, reproduce la misma madre, la misma mujer sigue reproduciendo.*

#### 4.10.2. Grupo con mayoría de participantes de generación L.O.G.S.E.

##### Desarrollo por fases en el grupo de discusión

Este grupo estuvo compuesto por maestras de generación L.O.G.S.E. y L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste (Hubo dos maestras en los últimos años de la L.G.E.). Las maestras fueron elegidas por su experiencia en sindicatos (CC.OO., UGT. y ANPE) o su implicación en el marco más general de un modelo cultural de corte liberal. Al igual que en el grupo de discusión número uno, la presencia de las maestras más jóvenes (L.O.E.) no llevó aparejado un

peso discursivo dentro del grupo. Jerárquicamente las maestras más jóvenes cedieron la palabra a las más expertas desde el principio.

Se observa un núcleo central, representado por el discurso vocacional de una maestra que ejercía en la privada y muy ligada a los principios ideológicos de la Institución Libre en Enseñanza, que muestra un sentimiento de fuerte frustración y alienación. En torno a este núcleo se aprecian dos fracciones: la vocacional, representada por esta maestra que ejerce en la privada de la zona norte de Madrid, y la emotiva-crítica, que encarna otra maestra de la pública con amplia experiencia en sindicatos y que ejerció en la zona suroeste. El habitus progresista estaba representado por dos maestras de la pública, con experiencia igualmente en sindicatos, que habían ejercido en la zona suroeste. En este grupo se incorporó a una maestra de la generación L.O.E., procedente de un centro concertado de la zona norte, que solo participó para desligarse de la fuerte identidad de exclusión que presentaba el grupo de maestras veteranas al tratar el tema de los padres; momento en que se pudo observar en que medida la cercanía profesional hacia desaparecer la dosis de frustración que presentaba el grupo con respecto a los padres.

El estímulo inicial, que se centró en torno a la cuestión de la evolución de los modelos educativos en España y su incidencia en el aula, fue introducido por el moderador del grupo de manera inducida. Es en este primer momento de confusión, característico del grupo de discusión ante la presencia del líder institucional y por el desconcierto que produce la propia situación, cuando una maestra de la pública rompe el silencio e introduce en el grupo el recuerdo de una de las medidas de la L.O.G.S.E., que más afectó a Primaria: la edad de 6 a 14 establecida por la L.G.E. para el ciclo de Primaria se modificó en 6 a 12 con la L.O.G.S.E. Soltar las riendas de la difícil etapa de preadolescencia divide las posiciones de las maestras ya desde esta primera fase.

Es así como la L.O.G.S.E. aparece desde el primer momento en el grupo como punto de referencia por ser la ley con mayor perspectiva, dada su mayor implantación en el tiempo, pero se analiza la evolución con la L.O.C.E. y la L.O.E. y se aprovecha para comentar el fenómeno de la Comunidad de Madrid más en defensa de la L.O.C.E. (impulsada por el Partido Popular) que de desarrollar la nueva L.O.E. La crítica a la L.O.G.S.E. viene determinada más por su puesta en práctica que por su espíritu de ley.

La falta de financiación que tuvo la L.O.G.S.E. para su desarrollo e implantación vuelve a salir como crítica al igual que en los anteriores grupos de discusión. La crítica se relaciona con la transformación y desarrollo del país en esos años, y el cambio social que experimenta. Fenómenos como la inmigración no se podían prever y condicionaron después la cultura del aula.

Se articulan dos discursos desde el punto de partida de la poca participación del docente en la confección de las leyes: uno crítico a gran parte de los cambios de la L.O.G.S.E., y otro menos crítico y más complaciente con la intención inicial de la ley. El discurso en cualquier caso es muy macro, es decir son pocas referencias a “la tiza y pizarra” que se daban en el primer grupo de discusión, derivado de la asistencia en este grupo de tres maestras de enseñanza pública pertenecientes de sindicatos. Aunque el cambio de modelo de aprendizaje (del memorístico al experimental) se valora, se considera que faltó formación al profesorado para llevarlo a cabo. Nuevamente vuelven las altas exigencias de la sociedad depositadas en los/as maestros/as (madre, padre, educador, etc.)

El tema de la vocación es introducido por la maestra de habitus tradicional de privada. A mayor vocación se aprecia un mayor sentimiento de frustración, producido, en parte, por los cambios sociales que han burocratizado la organización de los centros escolares y encorsetado su trabajo, (sentimiento que en adelante une al habitus tradicional en la marcha del discurso). El término vocación se asocia con el aguante y la responsabilidad que supone trabajar con material humano. Este concepto que vuelve a salir más tarde al abordar la necesidad de la formación continua, se relaciona con el intrusismo y la desvalorización de la profesión. Una maestra del habitus tradicional que ejerce en la pública interviene para mostrar su desacuerdo con un término que en su imaginario social asocia con la religión y no es necesario, en su opinión, para ser un buen profesional. El grupo dirime diciendo que en la práctica es lo mismo, el rendimiento tiene que ser total cuando se trabaja con material humano.

A partir de este momento se produce una situación de ambigüedad, las participantes van explorando nuevos significados y tiene lugar un cambio de actitudes que producirá habitus y fracciones dentro del grupo. En esta segunda fase hay un momento de reflexión conjunta sobre los cambios sociales, fundamentalmente en la familia, que

llegan y afectan al clima cultural del aula. La maestra de la fracción emotiva-crítica del habitus tradicional introduce en el grupo una interesante reflexión: la escala de valores ha cambiado, la información ha sustituido al conocimiento. Este cambio cultural ha creado agujeros negros en la escuela, pues la información se obtiene en cualquier parte y el profesor hace menos falta (no es la figura sabia de referencia). Sin embargo, aunque está más desacreditado, es una figura estable, sigue estando ahí. La madre y el padre trabajan y pasan menos tiempo con el niño, lo que suele generar un sentimiento de culpa que desemboca en mayor permisividad y hace florecer un modelo de infancia cada más protegida y consumista.

Las y los niños obtienen mucha información a través de las nuevas tecnologías de la información; el reto al que se enfrentan las y los maestros es enseñarles a seleccionar y reciclar esta información para dar forma de cultura a su pensamiento. El problema es cómo gestionar el acceso a la información sin trabas, no se orienta sobre como formarse, como utilizar la información, lo que nos trae una cultura de alabar al éxito fácil desdeñando el esfuerzo. Automáticamente se deriva el desfase de edad con los alumnos, la empatía por la tecnología que sienten ellos frente a las y los maestros. El grupo reflexiona sobre el modelo educativo conveniente y los que existen (pública-privada). Por un lado se sitúa el modelo ligado a las elites propio de los colegios privados con disciplinas como los idiomas con prácticas en el extranjero, el conocimiento de la alta cultura (música clásica, ópera, etc.), el fomento de los viajes, etc., frente al modelo “fácil y permisivo” de la escuela pública. El deseable debería ser aquel que aprovechando las herramientas actuales (entre ellas la tecnología) posibilite la práctica de recursos y habilidades como el pensamiento crítico. El disenso se produce en quién articula el modelo a seguir. El habitus progresista lo basa en la ley, el vocacional en las y los maestros.

En la tercera fase, se producirá una diferenciación de actitudes y posiciones en las participantes. Vuelve a salir la desvalorización de la figura del maestro<sup>134</sup> en la sociedad, la falta de respeto y de estima a su labor desde la familia y los poderes públicos. Se hacen convenientes más recursos para la educación, la introducción de nuevos profesionales que ayuden a las y los tutores (sanitarios/as, psicólogos/as,

---

<sup>134</sup> Ningún grupo, a pesar de tratarse de un colectivo feminizado, ha utilizado la palabra maestra. Por ello, el término maestro responde literalmente al discurso del grupo.

educadores/as sociales, etc.), pero que no lo sustituyan. El tema de los contenidos sale a colación y ahí se plasman las dos posiciones clásicas de disputa en docencia: memorización o comprensión. La maestra de la fracción emotiva lanza una crítica contra la L.O.G.S.E. por poner al niño muy tarde en contacto con el libro, mientras la maestra de privada argumenta que el aprendizaje experimental en la educación infantil debía de mantenerse en mayor grado en la primaria.

Los dos habitus coinciden en que la escuela en general tiene un modelo cultural distinto a la sociedad. El cortoplacismo, el consumismo y la búsqueda del éxito sin esfuerzo, se contraponen al desarrollo del pensamiento, la experimentación, el desarrollo de la inteligencia y la filosofía del esfuerzo. Se produce entonces un disenso entre la forma de entender la función de la escuela. Tiene lugar un consenso en las maestras de la pública que, desde una perspectiva crítica pero realista, ven la escuela sumida en una corriente competitiva, muy ligada a los valores que la sociedad impulsa (e identificada seguramente con la escuela privada) frente a la visión de la maestra de la privada, más idealista al entender la escuela como el motor para generar un modelo de sociedad mejor: tolerante, democrática, solidaria, etc. La maestra del habitus progresista que más se identifica con la ley, apoya la necesidad de articular leyes que emanen de una ideología y un modo de entender la sociedad. La maestra de la fracción emotiva y crítica relaciona su posición con la nueva asignatura “*Educación para la Ciudadanía*”, concediendo su importancia mientras no reste peso a la labor tutorial.

La cuarta fase no tardará en aparecer. El moderador, admitido ya como parte del grupo, comienza a intervenir con mayor frecuencia en un intento por estructurar los significados y las actitudes que han ido apareciendo. Los valores salen a relucir al afrontar la ideología y el “*currículum oculto*” de las y los maestros e inevitablemente confluye en valores de género. El moderador interviene para preguntar al grupo el tipo de valores que familias y sociedad demandan de ellas. El grupo coincide: los alumnos esperan una madre y los padres también demandan esa figura. Reflexionan y relatan la presencia mayoritaria de mujeres en primaria frente a los pocos hombres, que curiosamente forman el equipo directivo como representando jerárquicamente el poder. Coinciden en la necesidad de la presencia masculina como contrapeso, pero no reparan en que la feminización que existe en primaria tenga efectos para la formación del discente. Si bien en la sociedad hay desigualdades y diferencias por género a favor de lo

masculino (liderazgo, oportunidades de promoción, etc., frente a la mujer) ellas intentan transmitir una educación no sexista, aunque reconocen que la escuela asimila responsabilidades de la familia. En cualquier caso reflejan valores propios de lo femenino como más adecuados para la formación de la persona. El grupo busca crecer en el consenso a medida que el moderador va introduciendo temas. Se discute la pérdida de valores asociados a la religión (Durkheim) cuando se asientan en la ciudadanía y reconocen a la cultura y al conocimiento como un valor fundamental que tiene que estar sustentado por las leyes de educación. Si la cultura del aula y la cultura de la sociedad son distintas se corre el riesgo de caer en la desmotivación del alumno y la falta de interés. Es ahí donde la figura del maestro es primordial, tiene que saber transmitir los conocimientos apoyándose en las tecnologías actuales; arraiga en ellas una sensación de desfase generacional. Echan en falta un verdadero consenso político en materia educativa, que posibilite un proyecto a largo plazo. El desprestigio del saber y el poco interés de la sociedad -interesada en resultados rápidos y productivos que demandan de los sistemas educativos- por la educación y la cultura se reflejan en la inversión de unos recursos todavía escasos, aunque valoran la evolución que se ha producido desde 1970. Se menciona la L.O.E. cuando en los anteriores grupos apenas se había tocado en profundidad, criticando su falta de compromiso en temas centrales: laicismo, pública-privada. Echan en falta al final no haber tocado el tema de la escuela pública frente a la concertada, y coinciden en la desvalorización de la escuela pública, al salir el término gueto para referirse a ella, y la falta de fe de sus propios maestros mandando a sus hijos a la concertada o privada.

Polos ideológicos que aparecen en el grupo de discusión

La L.O.G.S.E: El debate en torno a la profesionalización.

El silencio inicial lo rompe una maestra de la pública del habitus progresista, que introduce en el grupo la imagen de una ley que abanderaba el interés por incrementar los niveles de profesionalización en el profesorado, dando un paso más allá en relación con la L.G.E. al alargar la etapa de escolarización hasta los 16 años para lograr el principio de igualdad e integración obligatoriedad. El tópico de la profesionalización,

objetivo de una ley que marcó el paso del maestro generalista al especialista, será el primero en aparecer.

La intervención inicial se posiciona en los efectos de una medida que menguó a las edades 6-12 la escolarización en el nivel de Primaria, medida que afectó al nivel de Secundaria en quien delegó esa etapa de 12-14 que hasta entonces había estado en el ciclo de primaria. La maestra que introduce el tema en el grupo cierra filas en favor de la que potenció un modelo cultural más centrado en la afectividad de una atmósfera maternal y emotiva y les quitó un peso de encima. En sus representaciones sociales esta medida, que les deja con los más fáciles y se deshace de esos conflictivos preadolescente entre 12 a 14 años, fue recibida con entusiasmo y generó una sensación de alivio en el profesorado de Primaria.

*“Yo la mayor diferencia que he vivido entre la del 70 fue que se llevaran a los chavales del ciclo que llamábamos Superior, que se los llevaran al instituto...a nivel profesional... supuso... para muchas personas un descanso. Un descanso porque el Ciclo Superior sobre todo yo recuerdo cuando daba clase a 7º para mí era un curso bastante difícil... era una transición. Era más fácil 6º y 8º que 7º. Entonces yo creo que el profesorado lo hemos vivido, desde mi experiencia y desde la experiencia que tengo yo en los centros, como una liberación el que se los llevaran”.*

En desacuerdo con esta afirmación se posiciona una maestra de la fracción emotiva y crítica del habitus tradicional. Disconforme y desencantada con los efectos de la L.O.G.S.E. difiere al entender que esa decisión hizo descender los niveles de profesionalización en el ciclo de primaria:

*“Yo no estoy de acuerdo. Yo creo que los centros se empobrecieron”.*

La maestra que ha intervenido en primer lugar ve peligrar un discurso que ha extendido mas allá de la visión personal, generalizando ese sentimiento al colectivo de las y los profesores de primaria:

*“Yo no he dicho que no se empobrecieran, yo he dicho que ... mucha gente lo vivió como una liberación”.*

Las experiencias pasadas operan como dispositivo que actúa sobre la percepción de esta maestra que muestra su desacuerdo y desencanto con la del habitus tradicional, al entender que esa fue una de las grandes carencias de la Ley, un fracaso que a estas

“*alturas nadie se atreve a reconocer*”, una medida que afectó a la profesionalización de las maestras de primaria y empobreció a los centros:

*“... cuando se fueron yo no me fui con ellos, me quedé y bajé, bajé a Primer Ciclo”, una situación que perjudicó a los preadolescentes de 12-14 años, que “pasaron de ser los mayores a ser los pequeños” y alteró el propio concepto de infancia: “encontrarse allí con esa gente que necesita todavía la cercanía del maestro”<sup>135</sup>.*

Desde una posición muy crítica a la L.O.G.S.E., entiende que la ley desfavoreció a la enseñanza pública (los institutos no estaban ubicados en la misma zona geográfica) y favoreció a la concertada, con edificios contiguos.

Las posiciones a favor y en contra de la L.O.G.S.E. han sido introducidas en el grupo desde el comienzo. Por ello, una maestra de centro público que en adelante siendo una de las mayores defensoras de la L.O.G.S.E. será quien intente crear consenso, interviene para rebajar la tensión. Desviando el discurso hacia un terreno macro -estrategia que le permite apoyar la L.O.G.S.E.- trata de crear cierto consenso en esas intervenciones y apunta hacia la falta de financiación y los cambios acaecidos en la sociedad española, efectos imprevistos de un cambio vertiginoso que el legislador no podía prever.

*“... ya no es una cuestión de leyes, sino que eso ha cambiado tanto el sistema que claro, dejó ahí un poco obsoleto lo que estaba previsto, ¿no? Se me ocurre a mí así... supuso un alivio pero que también dejó la etapa un poco coja, porque antes la E.G.B. tenía un principio y un final, ... ahora no lo tiene. Es una etapa que empieza pero que no acaba nada. Yo no sé, pero me parece que pasa con todas las etapas, tiende a secularizarse; igual que en la Infantil tiende a hacerse como Primaria”.*

El habitus tradicional, desencantado y crítico con el desarrollo de la L.O.G.S.E., devuelve en sus representaciones sociales la crítica a una Ley que encorsetó, burocratizó y acentuó el control sobre un profesorado con el que no contó, produciendo efectos inesperados que obstaculizan el logro de sus objetivos; el otro habitus, que sale en defensa de la ley, apunta hacia factores externos: vertiginosos cambios, muy en concreto al fenómeno de la inmigración, han afectado, entienden, a la sociedad española en la década de los 90, produciendo efectos imprevistos sobre la escuela que terminaron por

---

<sup>135</sup> Comienzan a aparecer, y seguirán haciéndolo en la marcha del discurso, las características propias de las profesiones feminizadas: cercanía, trato con los niños, compatible con la maternidad...

pulverizar las medidas adoptadas por el legislador: “España, desde el año 78, como decía Guerra, no la conoce ni la madre que la parió”.

En este sentido, a pesar de que todas las maestras mostraron un fuerte sentimiento de ilusión y apoyo al promulgarse la L.O.G.S.E. en los 90, el grupo se ha dividido claramente en dos habitus al pasar a interpretar los posibles obstáculos, las causas del desenlace final de una ilusión que terminado por producir los mayores índices de fracaso escolar. De esta manera, los discursos de los dos habitus muestran la forma en que ambos han interiorizado los modelos culturales que se han producido en España en los últimos 28 años que sucedieron a la promulgación de la L.O.G.S.E.

#### Contraste entre pública y privada

El contraste entre público y privado no tarda en aparecer. Así, mientras las profesoras de la pública relatan experiencias que devuelven la imagen de una organización como grupo, una corporación de profesores procedentes de centros geográficos dispersos que se asocian para conocer la Ley e idear estrategias, en el imaginario social del discurso de la maestra de privada la organización y el grupo desaparece. El ajuste con la nueva legislación evoca en ellas recuerdos cuya referencia son las editoriales y las Cajas Rojas<sup>136</sup>. Mostrando ese fuerte sentimiento de exclusión que mantiene en la marcha del grupo ante unos docentes sobre los que cae un puzzle legislativo.

*A mí no me dijeron: “Usted va a trabajar así con la L.O.G.S.E.”. Me dijeron: “Hay una ley y ustedes se van a incorporar a ella; y entonces para ello vamos a partir por hacer los diseños curriculares”; que me sonaba todo a chirigota. Vamos, que no sabíamos ni de qué iba. Teníamos un susto impresionante. Lo primero que había que estudiarse era un vocabulario, que no era nada nuevo, que era llamar a las mismas cosas... Yo considero que como... Yo he sufrido varios cambios, pues de hace treinta y tantos años que llevo ejerciendo, ¿no?, y yo recuerdo perfectamente cuando se nos habló de la L.O.G.S.E., nadie sabía nada de la Ley. Era..., tenía unas siglas y nada más. Las editoriales eran las encargadas de adoctrinar a los docentes sobre cómo iba a llevarse a cabo esa ley, qué reforma suponía.*

---

<sup>136</sup> Las Cajas Rojas -curioso el color con el que se identifica una ideología de izquierda-, contenían los materiales que el Ministerio enviaba a los centros con el currículo que establece para ayudar al profesorado a preparar la elaboración del proyecto curricular. El currículo ha sido referenciado en un anterior pie de página.

El grupo se divide claramente y se producen una fuerte identidad en las maestras de la pública que se unen en un discurso anecdótico al recordar el esfuerzo que supuso aprender y asimilar el vocabulario de la L.O.G.S.E. La fracción emotiva y crítica del núcleo vocacional recuerda esos centros de profesores donde durante una tarde docentes de diferentes centros se reunían, y señala el exceso de burocratización que les cayó encima, cargándose de papeles:

*No, no siempre, porque si te acuerdas tuvimos que hacer un esfuerzo enorme por aprender y asimilar el vocabulario de la L.O.G.S.E., por empezar a escribir los contenidos...; por lo menos en mi cole a rajatabla. Procedimentales...cargándonos de papeles y de burocracia” (habitus tradicional)*

Las maestras del habitus progresista se identifican con esos recuerdos en que las y los profesores buscaban estrategias trabajando en grupo.

*Los centros de profesores... Los centros de profesores, que ya estaban, hacían montones de cursos y de cursos; reunían... en la zona donde yo estaba en Vallecas, en el centro de profesores de Vallecas organizó cursos en el que hacía..., incluso había una tarde, teníamos una tarde y nos juntábamos un centro de diversos..., procedentes de diversos centros. Es como lo que se llama ahora Formación en Centros o algo así. Entonces nos juntábamos allí y nos iban hablando de la Ley... Antes de las cajas rojas se hicieron unas pruebas... En las cajas rojas ya..., digamos que se aprobó la Ley. Previamente hubo..., había unos libritos que eran como blancos, que eran..., no el Libro Blanco del 70, no, no, unos libritos blancos...*

La maestra del centro privado, con una visión más individualista, ataca las leyes por ineficaces y desgajadas de las necesidades de la educación.

*“... los docentes estábamos completamente perdidos como casi siempre. Como casi siempre porque las leyes se hacen al margen de nosotros siempre. Los docentes no tenemos ni voz ni voto”*

## Laicismo

El tema se aborda poco en el grupo, pero es importantes rescatar los testimonios del habitus de maestras progresistas que apuntan en este sentido y se muestran muy críticas con los centros concertados.

*“... la L.O.E. es una ley descafeinada que no contenta a nadie. Porque no es una ley de izquierdas, es un churro, sinceramente, vamos, en mi opinión ... que no toca la religión, que no toca el tema de la concertada, de las dos redes ... Te digo cosas así. Pero como estaba hecha para ser pactada y que luego no fue pactada, pues entonces tampoco por el otro lado gusta”*

*“... un reproche que sí le puedo hacer a esta L.O.E. es que no es suficientemente comprometida pues con el laicismo por ejemplo. Que ha hecho muchas concesiones a la iglesia, que es ahora mismo aparte de un poder fuerte es un poder muy fuerte empresarial en el ramo de la educación”*

*“... que no haya respecto a la escolarización de los alumnos, que no se haya repartido, no se siga ... lo dice pero no se reparte, que lo dice, también la Constitución dice que es un Estado no sé que ... pero no lo es”*

Aconfesional, pregunta el moderador:

*“Aconfesional, exactamente, no laico, aconfesional. Pero sabemos que una de las confesiones tiene una serie de privilegios. Cuando aquí dice que se repartirán todos en los conciertos, no sé que y no sé cuantas, pero no ... la ley dice pero no es así. Y tú lo sabes y tú vives en esta comunidad, tú lo sabes”*

## Vocación

El término vocación es introducido en el discurso por la maestra de la privada que representa el núcleo vocacional. Entiende que la sociedad sólo se transforma a través de la cultura, la profesionalización y la técnica del profesionalismo; todo ello implica, en su opinión, un movimiento de adentro, desde la escuela, hacia fuera, la sociedad, algo que sólo se consigue dando voz al profesorado<sup>137</sup>, cediendo el espacio de profesionalidad necesario para los portadores de la cultura, mensajeros del modelo cultural a seguir por los legisladores.

El sentido del término se imbrica en un modelo cultural muy ligado a la ideología krausista de la segunda mitad del siglo XIX, que alejándose de la Iglesia y la religión entiende vocación como servicio a la sociedad, vitamina imprescindible para activar el

---

<sup>137</sup> El 5 de octubre se celebró el día mundial del docente: “Demandamos de la sociedad entera – políticos, familias, agentes sociales y medios de comunicación – un esfuerzo por reconocer la importancia de la tarea que, todos los días, en millares de aulas, llevamos a cabo los profesionales”, La formación del profesorado es la clave de la calidad educativa, periódico *Escuela*, 2 de octubre de 2008, p. 1

cambio social, principal motor de transformación para alcanzar la igualdad y la libertad, trabajo que requiere dedicación y esfuerzo. Los profesores deben tener vocación afirmada en este sentido. Al hilo de este discurso, aparece por primera vez en el grupo el término “vocación”, asociado al sacrificio, la entrega, la dedicación, etc.: “...somos gente con una vocación, desde luego, si no esto no hay quien lo aguante”. No se trata sin embargo de una vocación temprana sino tardía. Ha sido en el reto del día a día como se ha despertado en ella la vocación en el desempeño de un trabajo que en sus representaciones sociales aparece muy compatible con la maternidad.

*“Yo estudié Magisterio por obligación; me lo impusieron mis padres. Cuando iba el primer año, llegaba a casa llorando diciendo que no quería Pedagogía de nada, ni Didáctica de nada porque a mí me importaba un bledo la Pedagogía y la Didáctica. Después estudié otra carrera que era la que yo quería estudiar en principio, y yo he aprendido a querer la enseñanza; y actualmente me siento una vocacional... Yo tengo vocación de docente, porque podría haber caminado por otro camino y no lo he hecho... me he enamorado de este trabajo”*

En el discurso de esta maestra se observa como a mayor vocación se produce un sentimiento de alienación más fuerte ante el agobio que produce el desprestigio del saber y la poca valoración social del trabajo que realizan, las demandas excesivas que reciben del entorno, la sospecha que se cierne sobre su trabajo, etc.

*“Nosotros no somos San Dios... Es verdad. Es que los maestros, concretamente los maestros tenemos que ser San Dios junto con el padre... Es el padre, madre, educador... Todo. Y además te reciclas por tu cuenta la mayoría de las veces, ¿no? ... tienes que ser lo que os decía San Dios para desmontar muchas cosas. Desbloquear al niño, desmontar esas ideas prefijadas, muchas cosas que nos exigen a los maestros”*

En su imaginario social relaciona el término vocación con un trabajo que exige entrega, altruismo, sensibilidad y enorme cuidado. No todos tienen vocación.

*“También conozco a gente que no se preocupa de nada, que va como si fuera a la oficina. Sí. Como si fueran a una oficina”.*

Los desacuerdos entre esta maestra de la privada del hábitus tradicional y otra maestra del hábitus progresista (que es quien más se identifica en el grupo con el modelo ideológico de la L.O.G.S.E. e interviene por ello desde el principio nivelando un contrapeso constante), lanzan al grupo luces y sombras que dibujan el esbozo de un

contraste cultural muy en consonancia con experiencias pasadas, que proyectan modelos ideológicos en función de su propia trayectoria personal y profesional. Esta maestra del habitus progresista rechaza un término que le hace recordar un modelo educativo que se escudó en la religión para perpetuar los modelos religiosos, perjudicando con ello la profesionalidad del docente al imbuir en la escuela valores acordes con el nacional catolicismo.

*“Yo creo que has dicho una palabra, “vocación”. Yo no sé si tengo vocación o no vocación, porque yo la vocación la asocio con la religión... Entonces yo desde luego no tengo vocación, y no creo que haya que tener vocación para ser un profesional”*

El desacuerdo entre estas dos maestras va a producir la intervención de una maestra de pública del habitus tradicional que trata de buscar consenso e interviene con agilidad en un discurso que vuelca en el grupo significados acordes con las características de la semi-profesión, que caracterizan el trabajo de las y los profesores del nivel de Primaria<sup>138</sup>. Así, muy próxima a la maestra de la privada del bloque tradicional participa consensuando el discurso de estas dos maestras que, en su opinión, están hablando de lo mismo, pues se trata de un trabajo que requiere cuidado, atención y vocación de servicio.

*“Yo creo que cada uno tiene que ser profesional de lo que trabaja... El que está en la enseñanza... las circunstancias de la vida le han llevado a un sitio... En la enseñanza es verdad que tiene que tener más cuidado... Todos los que trabajan con material humano, delante del material con el que trabajan tienen que estar al 100% de su rendimiento. Si tú a eso le llamas profesionalidad, si tú a eso le llamas vocación, yo creo que estáis hablando de lo mismo”*

La vocación es en su imaginario social algo relacionado con la vocación de servicio y el activismo. De esta manera sale en defensa del profesor como activista de la educación y liga el término vocación al de profesión:

*“Me dijeron que un maestro es un activista de la educación y es verdad, si os ponéis a pensarlo bien es que es eso, eso es lo que somos y lo que debemos ser, activistas de la educación, no sencillamente bajar los brazos y decir: es que la sociedad”.*

---

<sup>138</sup> Véase la definición de este término en: San Román, S.: *Semi-profesión, Diccionario de Sociología*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.

A partir de ese momento se produce una fuerte identidad en el grupo y el discurso gira rumbo a factores que exigen del profesor un esfuerzo agotador para nadar a contracorriente de unos modelos culturales que perjudican su trabajo: escuela y sociedad no caminan juntas. El trabajo del profesor, que va sorteando obstáculos frente al desprestigio social que llueve desde fuera e inunda el suelo de la escuela, se ve perjudicado por el desprestigio social que llega de familia y sociedad.

### Familia y sociedad

Se observa en el grupo un fuerte consenso al destacar el alto desprestigio que sufre la profesión y los efectos que de ello se derivan en unos docentes que padecen los efectos del desprestigio por el saber y la cultura (paradójicamente, el efecto contrario del perseguido por la Ley; inexplicable contradicción que exige mirar por el retrovisor de la cultura general de un país en el que ha faltado un cierto altruismo cultural, produciendo un déficit de prestigio por el propio saber, atmósfera cultural que llega al aula y afecta al profesorado, creando desmotivación y agobio<sup>139</sup>).

Estas maestras ejercen en un país en el que, por un lado, la gente se ha acercado a la cultura con cierta precaución y miedo de salirse de lo convencional<sup>140</sup>, por otro, la ausencia de trabajo industrial ha dejado la huella histórica de una falta de desarrollo de

---

<sup>139</sup> Según la encuesta realizada por el Centro Reina Sofía para estudiar la violencia, el 12% del profesorado ha tenido baja por depresión o a causa de conflictos; un 15% sufre “burnout” (síndrome del quemado) por desgaste profesional, falta de respeto, y desmotivación que produce que produce depresión.

<sup>140</sup> Weber señala con precisión la acción social que ejercen las asociaciones hierocráticas (escuela e Iglesia) al utilizar la violencia simbólica para controlar elementos irracionales que se instalan en el sujeto y determinan un modelo de cultura, que, impuesta desde fuera, es consecuencia de la acción de elementos externos e irracionales de coacción que llegan a determinar modelos de conducta: miedo, pecado.... La escuela es, en este sentido, es una asociación de dominación simbólica, una asociación hierocrática, en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península, 1969, p. 151.

Norbert Elias argumenta que para poder entender los hábitos de los adultos en una sociedad, es preciso relacionarlos con el proceso de evolución de esa civilización, proceso en el cual los sujetos van creando interconexiones con elementos emocionales e irracionales que modifican su conducta a través del sentimiento del miedo y el temor. Este proceso de modelación del individuo a través de los miedos es imprescindible para comprender el proceso de evolución de una civilización. Muy interesante sería conocer a fondos los miedos de los docentes. Véase Elias, N., *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Barcelona, Península, 1991.

carácter técnico y práctico. Así, mientras en el alma de la evolución científica europea se ha dado una concepción altruista por el saber, en el caso de España no ha sido así.

Lo cierto es que para comprender cómo funciona una escuela, es preciso tener muy en cuenta cómo afecta al profesorado este proceso de cambio social vertiginoso que demanda el aprovechamiento inmediato del conocimiento, situación que ha modificado la organización social del trabajo, reto para el sistema educativo y disfraz a desenmascarar para conocer como piensa el profesorado; lo que exige utilizar la herramienta de trabajo que aporta la metodología cualitativa.

Una fuerte identidad aparece en el grupo al denunciar estos efectos. El desprestigio viene de fuera, se encarna en familias y sociedad, y termina por afectar su actividad en el aula. Su crítica se centra en el status del saber de la sociedad en general, las familias y la escasa consideración que sufren las y los maestros, encargados de cosechar en un tiempo pausado los frutos de la cultura, una inversión de futuro. Un objetivo que choca con los intereses de unos padres sumidos en el círculo de una sociedad de consumo y con poco tiempo para dedicar a sus hijos. El desprestigio de una profesión de la que espera una “madre concienciada”, una profesional que supla a la biológica, que sustituya las funciones que la familia no puede, o no quiere, cubrir.

*“Porque tú con esa familia... y algunas vienen de una cultura que efectivamente piensan que si les llaman del colegio es ya que les van a echar la bronca. Entonces vienen ya culpables o no quieren venir...”*

*“...los médicos, los maestros y todos los profesionales que estamos relacionados con el trato humano, ¿no?, indirecta o directamente, pues ha pasado de, quizá por un exceso o un abuso de poder, un abuso en muchas ocasiones se ha pasado también al maestro, o el médico o la enfermera a tener una actitud un poco reticente y temerosa porque muchas veces como tú has dicho antes los padres toman una actitud que bueno, a lo mejor consigues llegar a un entendimiento pero otras veces no. Ven un agresor en vez de un educador (habitus vocacional, privada)*

Los efectos de esta situación se manifiestan en unas fuertes dosis de desmotivación y agotamiento que afecta a las relaciones entre centro y familia. Una fuerte identidad entre el grupo crea un consenso al señalar el sentimiento de agobio y cansancio.

*“... tenemos que negarnos absolutamente a que nos agolpen en la calle esa media hora ahí. Por ejemplo esa tontería que estoy diciendo lanza un mensaje respecto a nuestra profesionalidad. Yo creo que también hay que lanzar un mensaje a la sociedad que diga saben lo que hacen, son profesionales, están formados. Y yo creo que ese mensaje ayudaría también”*

*“... tenemos que concienciarnos que la escuela no es la familia, que es una cosa que no estamos sabiendo hacer. Estamos asimilando o aceptando responsabilidades de la familia”*

*“... la familia está cambiando, las familias ya no son como eran antes, ni mejores, ni peores, son distintas, porque el mundo en el que viven no es nuestro mundo, ni por lo menos el mío. Esto está cambiando y yo no sé si los maestros estamos caminando a su lado. Yo creo que quizá los maestros jóvenes estén más cercanos a los niños. Nosotras tenemos que hacer un esfuerzo tremendo, porque además la mayoría de los niños están desamparados. Desamparados me refiero a que tienen unas carencias afectivas tremendas, tremendas (habitus vocacional, privada)”*

*“El maestro está cogiendo ya la figura de todo... han vivido la cultura del puzzle... cuando tú les haces reflexionar sobre lo que le está pasando al niño o lo que tú crees que le está pasando, ... les abres un mundo totalmente desconocido y es su hijo” (habitus tradicional, pública)*

La maestra más joven interviene para desmarcarse del grupo. En este sentido el sentimiento de agobio no ha hecho mella en ella y la familia no es un problema.

*“... bueno yo es que llevo muy poco, ya lo he dicho antes, por eso que yo estoy oyendo a todo el mundo hablar porque vosotras sois más veteranas pero vamos que yo la experiencia que tuve el año pasado y éste es que nada, nada malo quiere decir es que todo ha sido perfecto con los padres. Si tú les haces ver ellos te entienden perfectamente. Pero si tú vas ahí de borde y de mal rollo con ello te pueden atacar pero si no vamos... yo no he tenido ningún problema con nadie, ni el año pasado ni éste porque solo llevo dos años”*

Desfase generacional y choque cultural.

Esta intervención deja claro en el grupo el choque generacional de unas maestras que han sido vapuleadas por un remolino de cambios sociales y que por la edad no conectan bien con los nuevos modelos culturales. Los cambios en la estructura familiar, el paso del maestro generalista al tutor en un modelos de escuela pública al que han llegado factores imprevistos, muy en concreto inmigración y nuevas tecnologías de la

información, que exigen más refuerzos desde dentro del aula, les sume en una sensación de agobio.

*“Esa sensación de ser la única figura estable de la vida de un niño, eres tú: la maestra. Eso es tremendo”* (habitus tradicional, pública)

*“Pues Mary Popins, prácticamente Mary Popins”* (habitus tradicional, pública)

El otro habitus se identifica completamente con esta imagen de desgaste profesional y desfase generacional.

*“...ya eres un carrozón, tienes una experiencia enorme, no conectas también con los chavales”* (habitus progresista, pública)

Esta identidad es compartida por las maestras de los dos habitus, que se identifican totalmente con esa imagen:

*“Sí, el aula se ha quedado antigua”* (habitus tradicional, privada).

*“Se ha quedado como un santuario”* (habitus progresista, pública).

## Feminización

El grupo va introduciendo tópicos en el discurso, pero no se plantea en ningún momento la razón por la cual hay tantas mujeres. Es una costumbre que así sea; lo fue antes y lo es ahora. Su mirada está por ello acostumbrada al fenómeno de la feminización en los primeros niveles del sistema educativo. En la marcha del discurso la maestra de pública del habitus tradicional introduce en el grupo una interesante reflexión en la que no profundiza ni es seguida por el grupo.

*“El trabajo en Infantil es un trabajo ímprobo, y tenemos 30 horas. Los profesores de Secundaria su trabajo también es muy importante pero tienen..., parece eso, parece que es mucho más importante y tienen menos horario... menos carga lectiva”*

Es evidente que los niveles suben de prestigio a medida que escalan en la pirámide del sistema educativo, pero el grupo en ningún momento ha relacionado sueldo, prestigio y feminización. El moderador avanzando el discurso interviene y reflexiona con el grupo:

“...la proporción también es bastante desigual entre mujeres y hombres en la enseñanza de primaria ¿Pensáis que tiene algún tipo de repercusión, de peso?”

“Lo del currículum oculto sin ser nosotras conscientes, posiblemente, posiblemente, claro” (habitus progresista, pública)

“Debería haber más masculino, chicos, yo creo que sí” (habitus tradicional, privada)

“Sí, porque las relaciones no son iguales, por la manera de tratar a los alumnos, por lo que los alumnos esperan ya de entrada en una mujer de un hombre” (habitus progresista, pública)

El grupo contesta a un tema que ni se había planteado y asiente al considerar que sería interesante. El moderador introduce una nueva pregunta para saber que espera la familia y la sociedad de su trabajo:

“Pues una madre” (habitus tradicional, pública)

“Pues un poco una madre, claro, que es lo que hay. Una madre que va a consentir y que va a tratar de una manera” (habitus progresista, pública)

“La gracia es que los padres también lo esperan... Que seas una madre, que suplas actitudes maternas. Y de hecho es así” (habitus tradicional, pública)

“Por ejemplo en los equipos directivos es curioso. Ahora ya va un poco cambiando pero vamos, los niños, el modelo que se le ofrece a los niños también por ejemplo, cuando desde los equipos directivos a lo mejor son tres hombres y... de 28 profesores y esos tres fijate son el equipo directivo. Entonces siguen representando como el poder, ¿no?, el mismo poder fuera que los hombres tienen más pues mira” (habitus progresista, pública)

“En el fondo es porque les dejamos guapa, eso es porque les dejamos” (habitus tradicional, privada)

No, yo no digo que se les deje o no les deje, pero digo que es así, o sea es así. No porque les deje yo... (habitus progresista, pública)

“A ti sí te miran diferente que te mirarían si fueras un hombre” (habitus tradicional, privada)

La maestra de privada del habitus tradicional presenta importantes contradicciones en su discurso. Por un lado entiende necesaria la presencia de maestras y maestros en Primaria como extensión a los roles del padre o la madre:

*“La paternidad y la maternidad ya son cosas distintas. El niño espera una cosa del padre y espera una cosa de la madre, nosotros somos mujeres y nada de ser madres ya y entonces o lo somos y entonces sí que hay ahí un sesgo de sexo, está claro. Entonces cuando hay un varón pues la verdad es que viene fenomenal. Yo cuando he tenido compañeros varones, masculinos lo he apreciado muchísimo porque encontrabas un contrapeso muy bueno. Son muy tiernos normalmente, o sea no es que sean ... no es por la dureza, ni por nada, sino son menos ... emocionalmente a lo mejor tienen una tranquilidad que no tenemos las mujeres, tienen unas características ...”*  
(privada, habitus tradicional)

Por otro, al preguntar el moderador si el maestro estaría más estereotipado que la mujer, vuelca en el discurso un fuerte estereotipo del maestro de educación infantil: más tierno y más niño. (Sería conveniente reflexionar hasta qué punto las propias expectativas de la sociedad alejan al hombre de una profesión que asocia su presencia al estereotipo de una persona infantilizada). Los desacuerdos que se han presentando a lo largo del discurso se ponen nuevamente de manifiesto.

*“Y ya si son de educación infantil son una delicia”* (privada, habitus tradicional)

*“Yo creo que eso así es estereotipo”* (pública, habitus progresista)

*“Son más tiernos”* (privada, habitus tradicional)

*“Yo creo que depende”* (pública, habitus progresista)

*“Son más niños”* (privada, habitus tradicional)

*“Yo no estoy de acuerdo con ese estereotipo. Yo creo que depende de una persona, depende de otra... La realidad es que por salud, por salud de las relaciones también en el claustro y entre los compañeros y entre todos debía haber más.”* (pública, habitus progresista)

El moderador quiere que el grupo profundice y vuelve a preguntar: ¿pensáis que puede haber algún tipo de repercusión positiva o negativa en el hecho de que la mujer ocupe mayoritariamente las aulas de Primaria?

*“Yo creo que por salud debería haber más, porque quiere, se razona diferente, porque las cosas por ejemplo... yo qué sé, porque las personas tienen que tener otra...”* (habitus progresista, pública)

*“Quizá los claustros de profesores serían, tendrían, a veces tendrían un matiz distinto si hubiera más varones. Yo pienso que sí”* (habitus tradicional, privada)

*“Que se acercase a la realidad de la sociedad, hombres y mujeres”* (habitus progresista, pública)

*“Hombre, claramente, y del aula, que hay niños y niñas también”* (habitus tradicional, pública)

*“Que hay en algunos centros, pues es que somos, mayoritariamente en primaria somos mujeres, ¿no?, aún así estando entrando”.* (habitus progresista, pública)

De esta manera se observa como este grupo, más comprometido en temas sociales por su visión sindicalista, vuelca un discurso políticamente correcto acorde al marco de un contexto social a favor de la igualdad que ha calado con patrones femeninos que llegan desde la propia esfera del poder. El reloj de arena se invierte: si la presencia femenina en la cúspide ha ido en aumento, deberíamos preguntarnos la razón por la cual no hay hombres en los primeros niveles del sistema educativo.

## Metodología

El objeto de debate y reto actual de nuestro sistema educativo es acertar con la metodología adecuada para despertar el interés de los discentes. Las y los maestros son elegidos para lanzar con puntería las flechas que consigan alcanzar su conducta y lograr el tipo de valores adecuados para competir en el marco del proceso de apertura internacional y globalización (algo que exige calidad y financiación).

Sin duda es un tema central, más incluso que los contenidos (algo que saben bien los legisladores que desde la L.O.G.S.E han priorizado los valores en los currículos). La historia ha mostrado que no son más efectivos los métodos memorísticos, al contrario: los lúdicos y participativos implican más a las y los alumnos en el proceso de aprendizaje (ya en último tercio del siglo XIX tomaron buena nota de ello los liberales que dejaron atrás la metodología de Montesino, basada en el castigo y la memoria, e introdujeron la de Fröebel, muy acorde, por otro lado, con las cualidades que entendían propias de la mujer: ternura, dulzura, paciencia, etc...para producir un cambio de mentalidad y modificar una estructura social anclada en el pasado de la tradición). Esta muy bien planificado el tipo de ciudadano que el legislador quiere alcanzar cuando sella

con pluma oficial los valores que la escuela debe imponer (algo que hemos observado de cerca con ese enfrentamiento ideológico que ha producido el debate de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, cuyas raíces se expanden en el suelo resbaladizo de un nuestro pasado histórico).

Pero observemos a través del el balcón del aula para saber que piensan las profesoras. Hablamos de escuelas públicas, privadas y concertadas; una tipología de centros que condensa atmósferas distintas y acogen distinto perfil de profesorado y alumnado.

La maestra de privada del habitus tradicional ya se había pronunciado en contra de la L.O.G.S.E., ley que, en su opinión, frustró con el peso de un exceso de burocratización a los profesionales de la educación, representación con el que se identificaba también la maestra de pública de mismo habitus que ya se había desmarcado de un aprendizaje experimental que dejaba arrinconada la memoria:

*“Luego abordaron la..., el aprendizaje experimental. Ah, sí... Muy bonito. Vamos a ver: ahora ya no tenemos que aprender nada de memoria, y ahora vamos a investigar. Entonces eso, llevar una tarea educativa desde ese punto de vista es muy enriquecedora, pero tiene que tener el profesorado una formación previa para abordarla”*

Cuando el discurso está más avanzado, la maestra de la pública del habitus tradicional reflexiona acerca de la diferencia de métodos entre la pública y la privada, lanzando una crítica directa al mensaje de la L.O.G.S.E. en desacuerdo con la burocratización de una ley que perjudica también a los alumnos que sobresalen al pasar una apisonadora para alisar el terreno de, lo que entiende, una falsa igualdad a través del sistema educativo en unos discentes que esperan pacientemente a llegar hasta los 16 años con esa amalgama de suspensos que arrastran de un año a otro. El sistema comprensivo es objeto de debate en esta maestra, que apunta:

*“Es que yo creo que nos podríamos hacer la pregunta: ¿Tiene sentido esa escuela basada en el conocimiento que es del siglo XIX, yo creo que ya ni del XX? ¿O no tendría que ser ya la escuela algo que dotara de esos instrumentos como ha dicho ella que tengo que pensar, el sentido crítico y tal? No tiene sentido, si la elite de la sociedad no mantuviera ese modelo decimonónico para sus propios hijos. Si eso no fuera así yo estaría dispuesta a reconocer que hay que cambiarlo todo. Pero es que a mi ya me está empezando a mosquear que la élite de la sociedad escoja para sus propios hijos el modelo decimonónico, de la memorización, de los idiomas en el extranjero, del conocimiento estricto, de la cultura a alto nivel, de los viajes,*

*de la ópera, de la música clásica y que el resto de la población, que no es la elite empezando por mis propios hijos, vayamos al modelo fácil en el sentido de decir, venga vais por aquí la escuela va con vosotros, vamos todos juntos. Entonces si eso no fuera así yo estaría dispuesta a decir pues claro que hay que cambiar, comprensividad para todos. Pero es que estoy viendo que no, estoy viendo que aumentan las diferencias sociales y lo siento pero lo digo como lo creo... Me preocupa mi alumno brillante de mi escuela pública de la periferia que sale adelante pero está en un sistema educativo que exige una compensación de lo que hay en la escuela, una compensación además respecto al conocimiento. Y esa compensación solamente tiene acceso a ella, es que tiene un nivel económico suficiente y eso es injusto. En mi opinión eso es injusto.*

Aunque la crítica va directa a la L.O.G.S.E, una maestra del habitus progresista recoge la pelota y la lanza en otra dirección relacionando la diferencia de método con el tipo de ciudadano que quiere forjar la escuela privada:

*“...esos hijos luego van a ser ejecutivos que tampoco van a rechistar, sino que van a estar ahí como el que aprieta el tornillo siendo ejecutores de otra cosa. ... Yo creo que eso que se está vendiendo muchísimo colegio privado”.*

La maestra de la privada, imbuida por los principios ideológicos de la Institución Libre de Enseñanza, rechaza este imaginario social y defiende el aprendizaje experimental, desarticulando la dirección en que apunta la maestra de la pública en su ataque a la privada. La formación didáctica y la vocación son dos términos que asocia para señalar el problema que supuso en la educación la incursión de los licenciados, sin preparación didáctica y sin vocación.

*“Cuando yo estudiaba se aprobó la ley que habilitaba a los licenciados de cualquier..., de cualquier área del saber a dar clase como docentes. Nosotros tuvimos ahí un problema tremendo; no lo aceptábamos pero se impuso. Entonces un señor ingeniero de caminos se hace un CAP, que se llama Juanete, y puede dar clase de Matemáticas. Para mí este señor, con todos mis respetos, no es un docente. La Primaria es mi campo de trabajo, y Educación Infantil que estuve muchos años, y yo creo que los profesores, la mayoría de ellos, somos gente con una inquietud que no nos quedamos sentados en una silla, o por lo menos en el ámbito en que yo me desenvuelvo. No nos quedamos sentados en una silla. Yo no lo he hecho y las compañeras que tengo alrededor mío tampoco lo hacen; pero no tenemos una formación previa a un sistema educativo, a una ley que llega, que es el tema que hemos partido”*

Muy cercana al modelo de Escuela Única defendida por la Institución Libre de Enseñanza defiende el método experimental, muestra un enorme interés por una etapa

en la cual se apoya todo el engranaje posterior del proceso de aprendizaje y se pronuncia por una metodología que *adecue la capacidad intelectual de los discentes para “asumir tanto cambio en tan poco tiempo”*.

*“Es que el primer ciclo de primaria tendría que ser básicamente también experimental y en el segundo y en el tercero. Mira, yo les enseño las fracciones con una tableta de chocolate, corto las tabletas. El primer aprendizaje ... en tercero y cuarto. La primera vez que ven las fracciones yo lo hago con una tableta de chocolate y os puedo asegurar que aprenden las fracciones... el niño es el eterno desconocido para el adulto... ahora parece que se está empezando a saber algo de cómo aprende, cuáles son las rutas de aprendizaje, cómo funciona nuestro cerebro, etc. Hasta aquí los maestros hemos ido dando palos de ciego a ver si por aquí funcionan... pues mira por aquí, ahora por aquí pues parece que por aquí. Y hemos ido metiendo conocimientos así en la cabeza del niño, pumba, pumba. El niño muchas veces, porque el niño es inteligente y va asumiendo gracias a dios. Muchas veces yo creo que el niño aprende lo que está preparado para aprender y lo que le motiva y lo que le interesa y lo que está dentro del ámbito de sus intereses y todo lo que se salga de esto el niño en ese momento no lo aprende, lo aprenderá después si somos capaces de nosotros no crearle la animadversión, o sea la manía...”*

*“Hay un potencial en los niños de educación infantil. El niño de educación infantil es el niño que más rápidamente aprende pero tiene que ser un aprendizaje experimental. Los libros tenían que ser algo, unas joyitas que tuviera el maestro y de vez en cuando les leyera y disfrutaran de la lectura con ellos y hicieran teatrillos, continuamente representar, continuamente manipular, continuamente experimentar, continuamente llevar a cabo ... El niño fuera de la escuela, hay que sacar al niño de la escuela también”*

Intenta introducir en el grupo el debate sobre los contenidos de unos programas que, en su opinión, deberían ser revisados al entender que son muy exhaustivos y el niño aprende lo que le interesa: *“... yo creo que los contenidos de los programas habría que darles una buena revisión porque los contenidos de los programas tocan todos los campos de, van para matemáticas y tocan todo, a un nivel de tercero y cuarto tocamos geometría, tocamos aritmética, tocamos razonamiento, tocamos estadística”*. El habitus progresista se vuelve a situar en el marco de la ley y entiende que los contenidos están muy claros en la legislación: *“Sí, sí, los contenidos de los programas. Tú vas a la programación de... tú coges la ley y la programación y ahí está todo...”*

El tema de las metodologías evoca en la maestra del habitus tradicional de la pública el recuerdo de una ley que retrasó el aprendizaje de la lectura y escritura: *“Están llegando demasiado tarde al libro. El libro ahora mismo no es un estímulo de primer orden en la vida de ningún niño. Retrasar el aprendizaje de la lecto-escritura hasta los seis años les hace llegar tarde al libro”*. Intervención que produce un desacuerdo con la maestra de la privada muy en consonancia con sus propias experiencias y su defensa por el método experimental más centrado en un concepto esencialista de la educación.

*“Yo no estoy de acuerdo... A los cuatro años el niño no tiene porque hacer una simbología, ¿para qué? ¿Qué le aporta a él la a ni la e, ni la o? cuando tiene los ojos, las manos, el gusto, los oídos, la música, ¿para qué? Cuando llega una madurez, el niño de los seis años maduro si no ha aprendido a leer y está bien preparado aprende en...”*

Las maestras del habitus progresistas van descendiendo de las alturas hasta pisar el suelo de la realidad e intervienen para señalar que el problema es mucho más simple, basta con conseguir que les interese algo.

*“Yo lo único que os decía que no se magnifique porque exactamente yo creo que ahora mismo aquí en España existe y no es un problema tan... (¿?) Yo creo que más fíjate, sobre todo en primaria el problema que tenemos ahora es de motivación de los chavales, de que les guste aprender, les guste saber, les guste conocer. Bueno pues adquirir esas estrategias que les van a servir para después en su vida cuando saben leer y luego no saben interpretar, saben leer en el periódico y no se enteran de nada. O los mismos libros, tienen el mecanismo de la lectura y ves, o sea hacerles, enseñarles a comprender los textos, enseñarles a comprender las cosas. Yo creo que eso es muy difícil...”*

La imagen de la escuela que el grupo está defendiendo no se corresponde con la realidad, pues la escuela reproduce, sanciona:

*“Perdonadme pero estamos dando una visión de la escuela ideal y esa no es la realidad. La realidad sí, será tolerante y todo lo que tú quieras pero no es así. Todos... ... y la escuela certifica y la escuela frustra y la escuela ahora mismo no es heterogénea, la escuela es homogénea. Y tú llevas a un alumno a una escuela en la que todos son inmigrantes o tal y el otro lo lleva al otro lado. Y tú lo que estás transmitiendo es a unos estáis en este gueto y a otros no te mezcles con los otros. Por favor, no estamos en ese mundo ideal, estamos en un mundo en que lo que transmitimos no es lo que dice el profesor. Tener respeto a los alumnos en la escuela tampoco se les deja participar mucho...”* (habitus progresista)

## Política y educación

Las maestras se dividen a la hora de interpretar la inmersión de la política en materia de educación. La L.O.G.S.E. en el centro del debate y enfrentadas representaciones sociales que marcan desacuerdos y acuerdos que demandan consenso y proyección de futuro para poner en marcha reformas educativas. Sus voces autorizadas son en este sentido un testimonio importante para conocer como pisan el freno o el acelerador que les llega enfundado en ese interminable desfile de leyes que se ha venido sucediendo desde 1970.

*“... un pilar de la educación es la ley, desde luego porque es el marco, pero desde luego si el maestro no es capaz de poner en práctica esa ley, o sea el ejecutor de la ley, una ley puede ser buenísima y si no, los maestros o las personas por, ya lo he dicho antes, por determinadas circunstancias, desde empezaríamos, bueno pues porque no hay financiación, porque no hay tiempo, porque no hay no sé que o porque está mal hecho la ley, si no, es una pieza de las piezas fundamentales. La ley en si sola no sirve para nada”*  
(maestra del habitus progresista)

El grupo muestra una fuerte identidad al señalar que falta un proyecto claro de futuro y es preciso el consenso para acertar con la planificación en materia de educación.

*“...no somos capaces los españoles en general de construir proyectos de futuro, proyectos de futuro. Y la educación es un proyecto de futuro. Nosotros somos muy, en general, muy a corto plazo planificamos. He estado hace poco en Alemania hablando de los... bueno pues había gente ahí de... había un señor que era el ministro de Trabajo alemán que dio una conferencia, ¿no? Y este señor, que es un señor mayor, el gobierno de Alemania es un gobierno de coalición, entonces tienen lo mejor de cada casa, son unos ministros que te mueres. Entonces este señor es un señor mayor, un señor de sesenta y pico años, estaba, tenía, mostró la planificación de Alemania para dentro de treinta años. Y este señor no solamente no va a ser ministro en treinta años sino que a lo mejor se ha muerto. No sé como decir”* (habitus tradicional, pública)

*“Lo que tienen que aprender los políticos es que primero está ese proyecto que tú dices, un proyecto a largo plazo...”* (habitus progresista, pública)

*“Quizás lo que yo creo que nos falta es ponernos de acuerdo, que se pongan de acuerdo los políticos en hacer, en construir y no destruir... la L.O.G.S.E. estaba sin terminar de no sé que, vino no sé quien, no dio el dinero suficiente, no sé cuantos...”* (habitus progresista, pública)

*“... fuera de los intereses partidistas, o sea unir a la gente y a la ciudadanía sobre todo en educación, porque la educación es el proyecto del futuro” (habitus progresista)*

*“... si lo más importante de una ley cuando se legisla para un sistema educativo entero, que es un proyecto de futuro, si lo más importante es el consenso inmediato estamos haciéndolo mal ya” (habitus progresista)*

*“Entonces todo ese aprendizaje democrático y de construcción del país también lo tiene que aprender los políticos, porque también están con buenos maestros. Y yo creo que todo ese cambio, no que esté cien años como una ley... que no sé que, pero sí partíamos de una desventaja y esa desventaja también la hemos sufrido a nivel de educación...” (habitus progresista).*

A lo largo del discurso se había observado una fuerte crítica a los reveses que sufría la escuela como consecuencia de la tormenta de cambios ideológicos que, al ritmo de intereses políticos, invadían las escuelas moviendo a su antojo las agujas del tiempo escolar (currículo, metodología, valores, et.), variando así los tiempos escolares con el desfile de modas legislativas. La crítica de la maestra de privada del habitus tradicional a un modelo que impone las leyes a un docente indefenso sobre el que caen tormentas ideológicas que atenta contra el propio principio de la educación (ayudar a mejorar el país y alcanzar los principios de la democracia), le lleva a denunciar que los políticos han convertido a la escuela en una organización burocrática cada vez más fragmentada, que hacen depender de un juego político externo a los intereses de la cultura.

*“...las leyes se hacen al margen de nosotros siempre. Los docentes no tenemos ni voz ni voto. Parece que es la política la que maneja las leyes educativas y en función de una ideología o de unos intereses, o de unos supuestos cambios sociales se elaboran unas leyes en unos despachos de unos señores que si han pisado las aulas hace mucho tiempo de ello; consecuencia de tal pues hay realidades que caminan al margen. Al margen caminamos los docentes de los alumnos y de las leyes. Tenemos que seguir una normativa que es en lo que se resume. ¿Sustancialmente en qué cambia la docencia? Básicamente en muy pocas cosas. Recae sobre la... inquietud del docente, sobre sus aspiraciones profesionales, sobre lo que le guste; pero realmente los cambios son de dentro hacia fuera, no de fuera hacia dentro; por lo que yo he vivido”.*

Así, mientras la maestra del núcleo vocacional entiende que *“los cambios son de dentro hacia fuera, no de fuera hacia dentro”*, que los poderes políticos no debían inmiscuirse en cuestiones que desconocen y todo depende de la inquietud del docente, la maestra de pública del habitus progresista, que ya había intervenido para desmarcarse de la defensa

vocacional, interviene para mostrar nuevamente su desacuerdo y defiende la incursión de la política en materia educativa. Sus representaciones sociales devuelven una imagen positiva de la L.O.G.S.E., ley que ayudó a erradicar un modelo de cultura estatutaria que frenaba las posibilidades de la clase obrera al limitar la igualdad de oportunidades en un modelo social teñido de los valores de la clase media:

*“... porque yo estoy de acuerdo hasta cierto punto con lo que estás diciendo tú de reunir a los profesores y decir; pero bueno, yo considero que las personas que gobiernan pues tienen la obligación de dar, y además está bien que cada uno tenga su sesgo político. O sea, no me parece tampoco ideal la idea esa de dejarlo todo en manos de supuestos tecnócratas. ... que cada gobierno tiene una inspiración y tiene legítimo derecho de defender unos principios y me parece..., me parece justo”*

Manifiesta de esta manera su desacuerdo con el núcleo vocacional:

*“...y además con los profesores pasaría lo mismo: nos reuniríamos todos y tampoco todos estaríamos tampoco de acuerdo nunca...”*

La figura del tutor

La figura del maestro generalista, que desapareció con la implantación de la L.O.G.S.E, envuelta ahora en el traje del tutor, es la más cercana a la defensa del habitus tradicional:

*“... la enseñanza tiene que ir encaminada, y las leyes a hacer una labor tutorial de los profesores”* (privada)

*“... la verdadera resolución de este problema concreto es integrar al alumno en el aula y esa integración del alumno en el aula no la puede hacer nadie externo al aula, la tiene que hacer el tutor”* (pública)

El habitus progresista muestra su desacuerdo con esa exaltación de la figura del tutor y entiende que no es ese el problema. Así, muy en consonancia con el modelo ideológico de la L.O.G.S.E, desplaza el interés hacia las metodologías, uno de los grandes retos de nuestro sistema educativo tras los resultados del Informe Pisa

El habitus tradicional, representado por la maestra de la privada, entiende que la enseñanza exige esfuerzo, tiempo y dedicación, y eso es lo que proporciona, o debe hacerlo, un tutor.

*“Yo os voy a poner un ejemplo, ... cuando dos niños que tienen un problema de relación, de convivencia puntual, ... yo creo que las conductas tienen unas consecuencias y entonces la palabra castigo está evitada, está eludida. Con lo cual tú has tenido, tú tienes un problema de relación con ese niño, posiblemente sea porque no le conoces, porque seguramente él tiene muchas cosas buenas que tú no conoces y a él le pasa lo mismo contigo. Entonces vamos a dedicar un tiempo a ello, en el recreo vais a jugar el uno con el otro. Me ponen una cara como la que me estás poniendo. ... pues hasta que lleguéis a una situación de poderos soportar, ya no os pido que seáis amigos, sino que bueno lleguéis a un encuentro, a un punto en el que tú puedas estar con él y él contigo. Entonces yo trabajo en esa línea y dedico mucho tiempo porque para mí”*

La exaltación de la figura del tutor en este habitus lleva a la maestra de la pública a tratar el tema de la asignatura de Educación para la Ciudadanía:

*“El peligro que veo es precisamente que le vaya a quitar peso a la acción tutorial y a la transversalidad. O sea, tenemos que intentar hacer compatible que sea una asignatura, a lo mejor darle una carga teórica a la asignatura, de tal manera que esta práctica de la enseñanza en valores”*

De la sociedad del conocimiento a la sociedad de la información

La reflexión de la maestra de pública del habitus tradicional es muy interesante y va a provocar una fuerte identidad en el grupo. En el marco del debate en torno al cambio social, se reflexiona acerca de los cambios culturales que llegan a la escuela.

*Yo hace poco, lo que voy a decir lo he reflexionado hace muy poco. Pero yo creo que efectivamente el cambio, este cambio que es evidente y entonces dando vueltas a qué puede ser concretamente el cambio, porque si decimos la sociedad ha cambiado es una cosa tan etérea. Tenemos que aterrizar más en qué ha cambiado, ¿no? Entonces yo he estado pensando y dando vueltas últimamente y entonces me he dado cuenta que hemos sustituido el valor del conocimiento, es decir la escala de valores ha variado de orden. Entonces hemos puesto en un nivel muy alto la información y ha bajado de otro nivel el conocimiento... Pero la información se obtiene en cualquier parte, para eso nosotros no hacemos falta. Desde el momento en el que se prima la información más que el conocimiento nosotros estamos más desacreditados. Realmente la sociedad entiende que hacemos menos falta y eso nos lo están haciendo ver. (Habitus tradicional, pública)*

Frente a esta intervención, se produce un fuerte consenso al señalar el impacto de las nuevas tecnologías y el acceso a la información sin trabas dan lugar a un modelo de

cultura del éxito y cortoplacismo en las y los alumnos. El desfase generacional ante este reto no tarda en aparecer:

*“Sí, sí... pero vamos con las estadísticas, ¿qué edad tenemos la media de los maestros en España ahora mismo, de las maestras? Otro tema es ese porque en fin...”* (habitus progresista)

*“Yo creo que quizá los maestros jóvenes estén más cercanos a los niños. Nosotras tenemos que hacer un esfuerzo tremendo, porque además la mayoría de los niños están desamparados. Desamparados me refiero a que tienen unas carencias afectivas tremendas, tremendas”* (habitus progresista)

El acceso a un abanico de información sin filtro y el éxito fácil que llega de los medios de comunicación inunda la mente de las y los niños con imágenes cargadas de consumo, todo ello produce un cambio cultural que alaba la cultura del éxito fácil en detrimento de la cultura del esfuerzo.

*“Una cosa negativa que a mi me parece. El acceso a la información, a la información sin trabas, a toda la información, a la información sin formación es que los niños ven el éxito, el éxito, en la televisión se ve el éxito mucho. Todas esas señoras que salen ahí que cuentan todas sus tonterías y ven llegar un montón de dinero. Pagan una señora por bailar allí 48.000 euros y bueno pues no, incluso a nosotros mismos, dices pero bueno, yo estoy aquí, me tengo que formar, tengo que hacer esto”* (habitus progresista).

#### 4.10.3. Grupo de maestros de generación L.G.E, L.O.G.S.E. y L.O.E.

Desarrollo por fases del grupo de discusión con maestros de generaciones L.G.E., L.O.G.S.E. Y L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

El cuarto grupo de discusión estuvo formado por ocho maestros de las tres generaciones seleccionadas (tanto de colegios públicos como privados y concertados) con participación de dos maestros pertenecientes a sindicatos. La participación en el grupo de sus integrantes fue intensa y curiosamente, a diferencia de los grupos de maestras, los maestros más jóvenes de generaciones L.O.E. se mostraron muy participativos.

El estímulo inicial se centró en la cuestión de la evolución de los modelos educativos y su incidencia en el aula. Los contrastes generacionales aparecen desde el comienzo, produciendo desacuerdos marcados por la pertenencia a centros públicos o privados. Sin embargo, aunque en el grupo se pudieron observar diferencias que terminaron por producir posiciones y discursos distintos, no se rompió el marco de diálogo y respeto de los participantes (aunque, a diferencia del grupo de maestras, en este si hubo momentos de fuerte desacuerdo entre dos maestros con experiencia en gestión y sindicatos).

En esta primera fase, momento en que se reproduce la ideología dominante con cierta agresividad contenida, el primero en tomar la palabra fue un maestro de enseñanza pública asociado al sindicato de Comisiones Obreras con experiencia docente anterior a la implantación de la L.O.G.S.E. Considera que las leyes se hacen de espaldas al profesorado, que tiende a ignorarlas, con todos los efectos de desmotivación que llegan al aula (este sentimiento de exclusión, que marca una fuerte identidad en todos los grupos, independientemente de la edad o tipología de centro, debería ser escuchado por las autoridades políticas: dar la voz al profesorado es una inversión de futuro, parece conveniente mirar hacia el interior del aula para conocer las identidades de las y los profesores)

Los maestros continúan ordenando sus recuerdos y son los más veteranos los que van a tomar el protagonismo en estos comienzos, marcando desacuerdos. A continuación toma la palabra un profesor con casi cuarenta años de experiencia en colegio privado,

que representa el punto de vista clásico de la L.G.E. y contrario a la L.O.G.S.E., canalizando la crítica constante con el maestro sindicalista de la L.O.G.S.E. El cambio a la L.O.G.S.E. le supuso un giro y una adaptación importante, sobre todo a nivel curricular. Muy en consonancia con el sesgo generacional observado en los otros grupos de discusión, la adaptación a las nuevas tecnologías es una rémora en la generación L.G.E., que se ve arrastrada por sus jóvenes compañeros y ante la demanda de las y los alumnos para formarse y utilizar las nuevas herramientas.

La intervención de otro maestro de colegio privado de la generación L.O.G.S.E. se suma a ese sentimiento de frustración que ha aparecido en todos los grupos: leyes ajenas a un profesorado que, incluso, no conoce su contenido de forma precisa y se limita por ello a realizar adaptaciones mínimas. A pesar de ejercer en la privada conoce los ecos de la pública y saca un tema que ha salido en todos los grupos: esa medida de la L.O.G.S.E. que acortó el ciclo de Primaria a 6-12, produciendo un cambio más brusco y traumático en la escuela pública que en la privada. El hecho de comentar los cambios de primaria a secundaria trae a colación la figura del maestro en los dos ciclos y vuelve a salir el intrusismo de los titulados con las habilitaciones de su especialidad para ejercer en la ESO. Otro maestro licenciado con experiencia en la EGB de colegio privado se suma tanto al sentimiento de exclusión ante una ley que ignora a los maestros (a consecuencia de ello estos ignoran a las leyes) como al salto brusco que se produce en los chavales en el paso de la primaria a la secundaria, algo que conoce de cerca pues enseña en los dos ciclos. En el grupo se van integrando el resto de asistentes con menos experiencia, que se suman a ese sentimiento de desconcierto y desmotivación ante los numerosos cambios de ley o de modelos educativos que se han venido sucediendo desde la L.O.G.S.E. y que, realmente, son poco asimilados.

En una segunda fase el grupo explora nuevos significados y se van formando bloques. Aparecen desacuerdos y diferencias que terminaron por producir posiciones y discursos distintos entre los maestros. Así, superado este primer momento de toma de contacto entre los integrantes del grupo, comienza a emerger un nivel de discurso más abierto y se van explorando nuevos significados. Curiosamente es un maestro de la L.O.E. de centro público el primero en introducir el tema de la falta de disciplina. La pérdida de autoridad del profesor redundaba en la queja constante de la desvalorización de la profesión y se suma al resto al señalar el trauma que supone para adolescentes de 12

años cambiar tan bruscamente de ambiente, de barrio, de amigos, etc. El tema de la disciplina y de la falta de autoridad resulta un tema preocupante para el conjunto de asistentes, que señalan algunas medidas para paliar el problema al crear la figura del Defensor del Maestro en algún sindicato. El maestro de la generación L.G.E. de escuela privada, que representa una postura más crítica a la L.O.G.S.E., culpabiliza a ésta de la falta de autoridad, de primar la ausencia de esfuerzo, de falta de contenidos, de priorizar los valores, etc., incluso llega a calificar a alumnos de generaciones actuales como “*analfabetos funcionales*”. La ley que permitió pasar de curso con asignaturas suspensas, ha sido, en su opinión, muy perjudicial, añadiendo que los más perjudicados han sido los maestros de la pública. Entiende que en la educación privada se atenúa esa circunstancia porque puede filtrar a los alumnos y tiene mecanismos para sortear la ley y solventar problemas de inspección para no promocionar alumnos (tema que, curiosamente, fue señalado igualmente en el grupo dos)

En la tercera fase el grupo avanza hacia un nivel ideológico donde entrarán en conflicto las motivaciones de paradigma y se formarán bloques de líderes. Por primera vez interviene, resituando todo el panorama y la perspectiva de los cambios en los modelos educativos, un maestro, director de colegio público de generación L.O.G.S.E. Desde su responsabilidad como director comenta las mejoras que han ido incorporándose con la legislación, desmarcándose así de esas representaciones sociales en contra de la L.O.G.S.E. y la idealización de ese espacio de coto protegido donde el profesorado no ha sido modelado por las novedades de la legislación. Manifiestamente partidario de la L.O.G.S.E., refleja el ánimo de la ley en la lucha contra la desigualdad de la L.O.C.E. en un esfuerzo por buscar la equidad y calidad y en la L.O.E. con el propósito de garantizar esos principios. El discurso de este maestro representa el corte medio entre el eje del sindicalista de Comisiones Obreras para el que las leyes deberían haber ido más allá y el discurso del maestro de la L.G.E. de privada para el que la evolución ha sido excesivamente progresista.

El discurso más progresista subraya la evolución de la educación privada frente a la pública, sobre todo en el caso de la Comunidad de Madrid. La pública absorbe el 90% de la inmigración frente a la concertada, por lo tanto la equidad no es tal. Al hilo de este tema, el grupo vuelve a introducir el término “gueto residual” para definir la situación actual de la escuela pública con un número creciente de inmigración, lo que lleva

aparejado más conflictividad y necesidad de mayores recursos para atender necesidades educativas especiales. El grupo retoma la falta de autoridad del profesor en el aula y la poca valoración que recibe de la sociedad. Se analiza desde la crítica a la ley como se ha tratado esa situación y se produce un disenso entre el discurso más moderado del director del centro público frente al sindicalista de Comisiones. Desde un lado se dan argumentos donde la ley intenta abarcar y posibilitar un mayor grado de disciplina y de respeto al profesorado. Desde el otro lado el discurso critica que solamente se hablan de faltas y sanciones y no existe una visión preventiva en el ánimo de la ley.

En ese momento se genera un debate entre los partidarios de las faltas y sanciones y otro partidario de imponer medidas preventivas y educativas. Desde los sectores menos participativos en el tema se opina que la violencia y la indisciplina es una situación muy controlada y mínima en primaria, no así en secundaria. Se vuelve a enfocar el tema de la diferencia entre la escuela pública y privada y de paso se acomete la situación de los concertados que intentan frenar el problema de la inmigración con pagos encubiertos. A este respecto sale el tema de los colegios religiosos concertados donde también se experimentan filtros para tener un alumnado menos conflictivo y más homogéneo. Se critica este aspecto y se considera que el ideario religioso tiene que estar ausente de la enseñanza. Se aborda el tema de la interculturalidad que se está produciendo con la llegada de inmigrantes de diversas partes del mundo con un idioma y una cultura muy distinta. Frente a esta situación, el director de centro público con una visión a favor de la ley, argumenta que para evitar un conflicto en el aula se han creado unos baremos para reducir las ratios de los cursos donde existan alumnos con necesidades educativas especiales. De esta forma reduciendo el número de alumnos se consigue atenderles e integrarlos. La respuesta del sector progresista crítico es si hay financiación para acometerlo.

Durante la cuarta fase, con el fin de reestructurar las actitudes y posiciones, el grupo avanza hacia un momento democrático. El moderador interviene para introducir el tema del clima cultural que se respira en el aula. Se argumenta que la sociedad se ha transformado, vuelve a salir la falta de autoridad y el respeto al profesor desde fuera del aula. Los padres no inculcan la labor del profesor, no hay un intento de trabajar con un mismo objetivo. La familia ha cambiado, nos encontramos con una situación muy generalizada de familias desestructuradas, de jornadas laborales excesivamente largas,

de abandono de los niños en la escuela o en las casas. Enseguida salen a colación el resto de agentes socializadores y entre ellos se destaca el papel de los medios de comunicación desde una perspectiva negativa. Desde la televisión, por encima de todos, al ofrecer valores y actitudes negativas para el niño. El héroe es aquel que consigue el éxito de forma rápida, que es famoso, sale en los medios y sobre todo gana dinero, porque el consumismo está muy presente en la sociedad actual. Los hábitos culturales clásicos se van perdiendo, los padres no leen, no realizan otras actividades culturales. El choque entre la concepción cultural de la escuela y el de la sociedad de los niños es tremendo. La influencia audiovisual y el peso mayor de las tecnologías alejan a los niños de la cultura que se proyecta y de las herramientas que se utilizan. El libro pierde valor frente al ordenador. Lo ideal sería hacer un consumo responsable de la tecnología y de los medios de comunicación y poder compatibilizarlo con hábitos culturales tradicionales.

El moderador pregunta qué demandan los alumnos en la actualidad del maestro, de la escuela. Curiosamente a diferencia del discurso clásico de las maestras, los primeros términos que salen no son los de afecto, ternura, atención o cuidado, sino el de autoridad y límites. Desde la familia no se articulan tampoco esos valores, hay una sensación de culpabilidad por su ausencia. A todo esto los chavales viven en una superabundancia de bienes y medios, incluso los de clases más medias y bajas. Se da también un exceso de información, los chavales piensan que lo que les cuentan está siempre ahí, relativizan la labor del profesor. Las relaciones sociales con grupos de pares están ausentes, se socializan en la escuela, no con amigos y juegos en parques o calles. Presentan por ello carencias afectivas, dificultades para relacionarse, carecen de habilidades sociales, tienen menos responsabilidades y se produce por ello un mayor grado de infantilismo. A colación de la incorporación de la mujer al trabajo, el moderador saca el tema de la experiencia de sus compañeras mujeres en el aula. Coinciden en que la mujer copa el profesorado de primaria por distintas razones: esencia femenina en la atención y el cuidado a los demás, inercia social y familiar que dirige a la mujer hacia una carrera “*más femenina*”, sueldo de complemento en la familia, etc. Los problemas que experimentan sus compañeras los sitúan en el mayor atrevimiento (por parte de los alumnos y padres) y menor autoridad de la maestra. La incorporación del hombre se da en las especialidades de música y educación física. En cualquier caso todos coinciden en el componente vocacional para aguantar en la

profesión, aunque se deja caer el tema del utilitarismo de algunos al escoger el magisterio cuando no existía otra salida. Sin embargo, también se puede descubrir y valorar la docencia con su práctica cuando no existe una vocación inicial. El tema del CAP y del intrusismo vuelve a salir, aun siendo un fenómeno que se produce más en secundaria. Se introduce por el moderador de nuevo el tema de la presencia masiva de la mujer y su posible repercusión en la transmisión de valores al niño. La respuesta es totalmente tópica, identifican a la maestra con prácticas más protectoras con respecto a la educación de los niños.

Dentro de este grupo se dejaron sentir tres habitus representados por modelos de maestros enraizados en las propias confusiones de los valores culturales asumidos por sesgo de edad y posición ideológica. En el habitus tradicional se aprecian dos fracciones: una moderada (L.G.E., privada) y otra desencantada (L.G.E., privada). El habitus gerencial, representado por dos maestros de la L.O.G.S.E., se mueve en un discurso macro y va introduciendo información en el grupo sobre problemas y medidas. El habitus reflexivo y emotivo se divide a su vez en dos fracciones; una romántica (L.O.E., público) y otra crítica (L.O.E., público y concertado).

El habitus gerencial, marcado por la pertenencia de dos maestros formados en los mismos planes de estudios; uno con experiencia como director, otro sindicalista, presenta un perfil que permite visualizar los problemas cotidianos de la tiza con distancia, y adentrarse en reflexiones más profundas entre la vida en el aula y su relación con el medio social con un discurso ceñido a alocuciones reflexivas y críticas más allá de lo narrativo. En este habitus, la fracción moderada se debatía entre posiciones de defensa hacia la legislación -desmarcándose en ese punto del sentimiento de exclusión del grupo en general- e introducía información para señalar las medidas positivas del legislador en el proceso cambio social y cultural, señalando la fuerza de las “Comisiones de escolarización” para paliar los problemas que surgen en el aula. La tensión se produce cuando en la marcha del discurso, la fracción sindicalista muestra sus desacuerdos y argumenta falta de información y confusión en el discurso del otro maestro. En este sentido va tomando posiciones críticas ante la ausencia de unas medidas preventivas y de apoyo que si debería recoger un decreto de escolarización

inexistente. Estos maestros muestran posiciones enfrentadas con respecto a la L.O.G.S.E..

A su vez en el habitus tradicional se aprecian dos fracciones: una moderada, pero crítica (L.G.E., privada, enseñando en los dos niveles y con un punto de vista comparativo), otra desencantada (L.G.E. de privada y L.O.G.S.E. también de privada). Son maestros de la tiza que utilizan un discurso micro. Los tres maestros que componen el habitus emotivo y reflexivo se introducen en el grupo buscando la respuesta de los más veteranos a los problemas que viven en el día a día y, con mayor nebulosa por los pocos años de experiencia, presentan en sus intervenciones una visión más limitada y centrada en los problemas cotidianos del aula: disciplina, agresiones, etc. Utilizan un “discurso de la tiza” y se mueven entre una actitud observadora, entusiasta y empática, en un caso, y descriptiva y crítica, en otro.

La L.O.G.S.E. en el centro del debate

El tema del fracaso es situado desde el principio, con la intervención del maestro L.O.G.S.E. con experiencia en sindicatos, en la falta de unos recursos y medios que inmovilizan cualquier cambio, pues el profesor se ve avocado a trabajar con la pizarra y la tiza ante la falta de medios para adaptar la escuela a la cultura tecnológica que traen las nuevas generaciones. Esta intervención toca un punto clave que marcará desacuerdos generacionales entre los más veteranos, que defienden la tiza, y los maestros de las otras generaciones.

*“...no tenemos medios económicos, ni espacio, ni siquiera medios técnicos pues mucha gente, claro, le diera lo que le diera seguiría haciendo el trabajo como siempre. Pero incluso los que quieren cambiar su forma de trabajar pues tampoco podrían. Entonces para mi el tema central... es que o se hace partícipe al profesorado, se le dan los medios técnicos y el espacio correspondiente para trabajar o se quedan como siempre, con la tiza y la pizarra”*

Resulta curioso que, más allá de las identidades que el grupo irá mostrando con respecto a la L.O.G.S.E., con posturas en pro y en contra de la ley, se produzca un consenso, tanto en la pública como en la privada y concertada, incluso entre los más jóvenes, con respecto a esa medida que acertó el nivel de Primaria a 6-12.

El grupo muestra sensibilidad con los problemas de las y los adolescentes al pasar a secundaria con 12 años y perder la referencia del tutor o tutora en una edad muy conflictiva y decisiva de ritmos biológicos y los conflictos por el cambio de barrio y amigos en el caso de la pública, se apuntan como determinantes, muy en consonancia con el sentir de todos los grupos de maestras, para comprender los altos índices de fracaso escolar que se registran en España. El tutor o tutora se convierte nuevamente en un pilar central para evitar el fracaso escolar (Incapaz de acometer solo en el aula la tarea de responsabilidad que se le encomienda, sería muy conveniente que le acompañen al menos dos personas, algo que lejos de ser una utopía es la forma en que trabajan los países más desarrollados).

Al comienzo del discurso, el asunto es introducido por el maestro L.O.G.S.E. de centro privado del habitus tradicional, muy sensible al problema que tal medida supone en general y, en especial, en la pública, señala que empezar la enseñanza obligatoria a los 12 años ha sido uno de los errores más importantes de la L.O.G.S.E., con efectos muy negativos en el posterior rendimiento de las y los alumnos.

*“Y luego otro problema muy comentado,... la metedura de pata para nuestro entender mayoritario en el colegio donde estamos del primero y segundo de la ESO. O sea la enseñanza obligatoria empezarla con once y doce años para nosotros es un error. Y luego mi hermana es profesora, maestra en un colegio público y está asustada. Primero y segundo de la ESO dice que es un caos” (L.O.G.S.E., privada)*

La intervención será seguida por el maestro de concertada de L.G.E., que entiende que el problema es menor en la privada, pero en la pública es determinante: las y los alumnos de 12 años, que proceden de diferentes centros públicos y modelos culturales dispersos, pasan de una escuela a un instituto. A ello se añade, señala, un punto importante, pues a partir de esa edad comienzan los itinerarios y deben elegir una optativa. Este es un punto muy importante, pues esta elección, y la inmadurez para tomar tal decisión, les va conducir hacia modelos culturales muy diferentes (está por investigar qué entienden los profesores de secundaria por cultura, las claves y supuestos desde los cuales influyen en la orientación curricular en los itinerarios de sus discentes y

el concepto de cultura global que llega a los centros fragmentado por clase social, género y etnia).

Dos maestros del habitus reflexivo se identifican con esta imagen. El maestro de L.O.E. de pública, con experiencia en las dos etapas, se une al grupo, señalando el error de esta medida, los efectos que supone y los problemas de agresiones.

*“Yo es que vengo del público y en el público el cambio de estar en el colegio e irte al instituto es un año horroroso. Porque todavía cuando es el mismo colegio, los mismos profesores puede haber cambio pero se nota menos. Pero tener que cambiar, incluso de barrio por irse al instituto, están los de doce añitos con los de dieciséis, aprenden todo lo que se aprende tan pequeños suele ser un fracaso. Primer y segundo de la ESO yo lo he dado, he dado música y con sobrevivir, con que no te agredan, con que no te tiren nada, es horroroso”*

El otro maestro de L.O.E. de concertada se identifica y entiende que un profesor de secundaria se mueve con otros parámetros culturales y, por ello, no es *“capaz de entender la mentalidad de un niño de 13 años”*. Un fuerte sentimiento de rechazo por esta medida une al grupo. El profesor de L.G.E. de concertada, que enseña en los dos ciclos, lanza una panorámica comparativa y define el perfil del preadolescente de 12 a 14 años, señalando que *“evolucionan siempre a mejor”*, pero los problemas son fuertes en ese año decisivo, los 12 años.

*“Porque ya te puedes encontrar en primaria algunos preadolescentes. Y luego yo tengo también 4º de secundaria y 1º de bachillerato... tengo la experiencia de haberlos cogido de pequeños y los cojo cuando están terminando y la diferencia es abismal. Algunos que en primero de secundaria eran de torta cuando llegan a 1º de bachillerato eran encantadores”*

Las críticas a la L.O.G.S.E. se suceden en el discurso. El asunto de la repetición de curso con asignaturas suspensas es introducido en el grupo por el maestro de L.G.E. de privada. Sus desacuerdos con la L.O.G.S.E. son constantes, acusando a la ley de haber modificado a peor los modelos culturales, rebajando el nivel de contenidos hasta crear lo que entiende son *“generaciones analfabetas funcionales”*, adolescentes que pasan de un curso a otro con asignaturas suspensas, arrastrando con ello el fracaso escolar hasta el final del ciclo: *“la L.O.G.S.E. ha sido un manifiesto fracaso”*.

*“Los contenidos bajísimos, el esfuerzo ... Pero si puedes promocionar y pasar con dos o tres ... El paso de 6º a 1º de la ESO puedes pasar con todas las áreas pendientes, pasas a 1º de ESO y borrón y cuenta nueva, que no pasa nada porque te dice que la maduración, que lo puedes conseguir. No han alcanzado unos... puede haber milagros pero...”*

El discurso se polariza entre los dos maestros de L.G.E., que han vivido de cerca los efectos de una medida que permitió pasar con asignaturas suspensas y repetir tan solo en uno de los tres ciclos de la Primaria. El maestro de concertada de L.G.E. califica esta medida, que afecta fundamentalmente a la pública, de rémora:

*“... en primero de secundaria aprobasen lo que aprobasen pasaban a segundo de secundaria. Entonces había alumnos que prácticamente no aprobaban nada y pasaban a segundo de secundaria curso en el que se volvían a estrellar. Que podían repetir... pero ya era una rémora y hablo de colegios privados. Pero en los colegios públicos esos alumnos que no aprobaban se presentaban en 4º de secundaria con 18 años. Y eso, además boicoteando las clases, lo sé por una sobrina mía... le metieron en un grupo donde estaban todos los repetidores que ya estaban hartos, que no querían estar en el colegio y tenían que estar porque tenían que terminar la secundaria y fue un año que perdió completamente”*

Las estrategias para solventar estas medidas y potenciar el criterio del profesor son relatadas por el maestro L.G.E. de la privada.

*“Yo voy a confesar... dices que está en quinto... hablas con el padre... porque la inspección no te lo va a permitir... a ese alumno le promocionan a sexto, tu al año siguiente le sigues teniendo en tu lista... y tienes que acordarte que cuando llegue junio... a ese de quinto le tienes que meter en el acta de sexto diciendo que le suspendes para que luego legalmente lo que repita es sexto. Es esa escapatoria...”*

Esa visión pesimista es rechazada por la fracción gerencial de la L.O.G.S.E., que defiende unas leyes que dejan las “cosas muy claritas... pero no su cumplen”.

*“... sí veo una mejora... en todas las leyes orgánicas están contemplados los principios sociales de equidad y de igualdad de oportunidades. Entonces desde la L.O.D.E., desde el 85 que contempla ya muy someramente, el que intentemos acometer estas ayudas pues pasando luego a la L.O.G.S.E. en el 90, ya la ley, que habla de una importancia contra las desigualdades, ... la L.O.C.E. del 2002 ya habla ... de equidad, hace la equiparación entre equidad y calidad. Es decir que la ley ya introduce en los artículos... pone*

*un acento especial. Por ejemplo en la etapa de infantil ya es la primera vez que se constituye por primera vez voluntaria pero gratuita a efecto de mejorar esas desigualdades. Yo creo que eso es algo meritorio... en la L.O.E. una modificación... habla de un esfuerzo social de toda educación ...te dice que todos tenemos que estar contemplados, te habla evidentemente de las familias, que se impliquen, que realmente pues haya una participación a través de los canales que tenemos”*

Maestros aturdidos por el cambio de leyes: frustración, soledad y exclusión.

Se va a producir en el grupo una fuerte identidad arraigada en el sentimiento de frustración ante el desprestigio que llueve hasta empañar su trabajo en el marco de ese juego político que confunde y desanima sus iniciativas. Los efectos de la falta de consenso ante fluctuantes modelos ideológicos que se acompañan al son de los cambios políticos afectan a la educación sólo hasta cierto punto.

Interminables reformas: en los 70 la L.G.E., en el 85 la L.O.D.E., en el 90 la L.O.G.S.E., en 2002 la L.O.C.E. y en 2006 la L.O.E. Los cambios legislativos que se han sucedido desde la L.G.E. han creado desgana y desinterés; identidad que se ha observado en todos los grupos. Es el hábitus tradicional quien introduce el sentimiento de exclusión en el grupo, intervención que a va a producir una fuerte identidad:

*Yo pienso que vienen como aerolitos las leyes y a nivel de profesorado, por lo menos yo también vengo de colegio privado la gente ya lo mira con una absoluta desgana, solo ve en qué cambia el temario. A ver en qué cambian los temarios y seguir con la misma metodología que hemos seguido siempre cada uno como puede..., dentro de cuatro años votarán a los otros y vuelven a cambiar la ley ..., ves por donde puedes apañar el temario, tienes que dar más una cosa u otra ... Pero al final todo se reduce al temario... la gente está desencantada ... no nos hacen ni caso a los profesores, que no nos preguntan a ninguno nuestra propia experiencia. Pues que hagan lo que quieran que nosotros vamos a hacer lo que nos dé la gana. Y hay como una falta de comunicación absoluta entre Ministerio., que plantan las leyes ... los que estamos ahí que recibimos. Al final solo miramos en el BOE, yo por lo menos, el temario... y se acabó” (hábitus tradicional, L.O.G.S.E. de privada)*

El legislador no puede cambiar la mentalidad a golpe de decreto. Parece conveniente conocer las identidades sociales del profesorado y sus modelos culturales, pues en sus manos está alcanzar o no el logro de una medida legislativa; algo que en estos momentos salpica a todos los niveles: primaria y secundaria (con un fracaso que se lee

en cifras). Los sistemas educativos se han convertido en la llave para aupar a nuestro país a la altura deseada y poder competir con productos de calidad. En una cara de la moneda nos enfrentamos al reto de alcanzar niveles respetables en los medidores de calidad de los sistemas educativos, en la otra con unos ejecutores que presentan importantes dosis de desmotivación y no ven quehacer en el aula.

*“... el profesorado no lo ha introducido en su conciencia, en su trabajo diario. Eso es lo que yo por lo menos he podido comprobar trabajando en la enseñanza 26 años y estando en contacto con mis compañeros continuamente. Entonces si no se remedia este problema de principio que es que las leyes educativas han de ser consensuadas o por lo menos informadas y una participación previa del profesorado cualquier ley está condenada al fracaso al final el profesor acaba no conociéndola, acaba trabajando como lo ha hecho siempre, acaba realizando su tarea diaria como la hace siempre y eso es o bien para mal o bien para mejor. Porque bueno el que se preocupa de plantear en la clase innovaciones educativas por su cuenta o bien impelido a ello por un curso de formación determinado que ha influido y porque tiene interés en cambiar su trabajo diario y mejorarlo pues ese profesor va digamos evolucionado pero de una forma individual, no creo que haya ninguna ley que le induzca realmente y claramente a cambiar su trabajar a dinamizarlo y mejorarlo, sino que hay una preocupación del profesor de mejorar su trabajo y de ser más eficaz en su trabajo”* (habitus gerencial, maestro sindicalista)

La identidad en el grupo es fuerte, el habitus tradicional se une a este imaginario.

*“... estoy muy de acuerdo con todo lo que habéis dicho. Primero que los profesores como nos ignoran a la hora de hacer las leyes, nosotros un poco ignoramos también las leyes y cogemos de la ley lo imprescindible para nuestro trabajo como son los temarios, los programas”* (habitus tradicional. L.G.E., privada)

*“... estamos muy alejados de las leyes e incluso yo creo que las desconocemos bastante, pero es por eso, porque no cuentan con nosotros y nosotros no queremos contar con ellos. Nosotros seguimos con nuestro trabajo, con las, digamos modificaciones y la evolución que vamos teniendo también por la experiencia pero yo estoy totalmente de acuerdo en todo lo que habéis dicho. También estoy de acuerdo en el problema”* (habitus tradicional, L.G.E., concertada)

La generación L.O.E. se siente igualmente identificada con esa imagen de la que emana un fuerte sentimiento de frustración:

*“...un poco disparate lo de tanto cambio de leyes, que cada dos o tres años hay un cambio, lo que decís, ¿no?, que ya ni te las aprendes. Cuando cambia el partido político que sea pues va a cambiar la ley, pues para qué. Entonces bueno me parece un poco disparate eso, que no nos hemos aprendido una y ya se está implantando ahora la L.O.E. en un par de años la L.O.E. y después vienen otros dos y así” (L.O.E., público)*

El maestro de L.O.G.S.E., director en un centro en público, trata de alejarse de esa visión pesimista y describe “una mejora...en la L.O.G.S.E.... contra las desigualdades..., en la LOCE de 2002 a favor de la equidad”, pero termina hablando de soledad: “... a veces te encuentras un poco solo”.

Es importante señalar que este grupo de maestros en ningún momento relaciona frustración con la vocación (como observamos en el segundo grupo de maestras). El término vocación no ha aparecido en el grupo. Por ello, al final del discurso, en respuesta a la intervención del moderador, responden al unísono ligando la vocación al aguante que exige mantener el tipo en Primaria, sin añadir el aditivo de ningún tipo de cualidades.

#### Metodología.

Resulta curioso que en este grupo de maestros de Primaria se detecte más desgaste que en los grupos de maestras, lo que les conduce directamente a la defensa de la disciplina y la autoridad. Ellas, que reconocen que es una profesión que requiere buenas dosis de aguante y sacrificio, pisan un suelo feminizado con el que se identifican, les gusta su profesión y hablan, en general, de una vocación que asocian a toda una serie de cualidades que consideran propias de la mujer: tolerancia, paciencia, afectividad, ternura, dulzura, etc.

Las maestras se sentían necesarias, aunque agobiadas, por las demandas maternas que llegaban al aula en los ecos de una infancia y juventud que vivía sin una figura estable de referencia en el hogar, supliendo este vacío con toda una serie de cualidades femeninas que habían asumido como mujeres. En este grupo de maestros aparece la necesidad de marcar pautas, hábitos, lo que les lleva a defender un método disciplinario

que enseñe al alumno a respetar la posición de los representantes de la cultura, señalando la eficacia y necesidad de legislación a este respecto.

Es un maestro de L.O.E. de pública el que introduce al tema de la disciplina ante la indefensión que siente en una situación que relata de agresiones y falta de respeto hacia la figura del profesor.

*“...yo quería comentar el tema de la disciplina. Yo cuando era alumno, que no hace mucho, hace diez años o así, ... había un ambiente de respeto en clase el profesor era alguien apreciado por el alumno. Y ahora que soy profesor pues estoy viendo lo contrario, ¿no?, el profesor es el enemigo y yo creo que estamos indefensos los profesores, que no tenemos unos materiales, algo útil para luchar contra ello”*

*“Estoy de acuerdo contigo, es exagerado, yo es que cuando tenía tu edad hijo mío a mi el maestro me pegaba una bofetada y yo a mi padre no le decía ni media porque me pegaba otra...” (habitus tradicional, L.G.E. de privada)*

Esta imagen no es consensuada por la fracción romántica de L.O.E., que expone una visión ideal en un centro público del barrio de la Latina, que vive sin conflictos.

*“Yo creo que depende mucho de la zona donde estés dando clase. Porque en la zona que estoy no tenemos ese problema de disciplina, estoy en un público y la verdad es que no hay ningún problema así especial de indisciplina ni problemas así importantes de conducta, del tiempo que yo llevo en ese colegio no se ha mandado a nadie tres días para casa, cosa que también creo que es contra ... que no es muy educativo mandar tres días a nadie para casa. Y la verdad es que estoy en una zona centro que está ... que no hay problema especialmente grave ...”*

El maestro de L.G.E. de la fracción moderada se pronuncia en el mismo sentido para desmarcarse en esa imagen conflictiva que el grupo vuelca al referirse a la etapa de Primaria:

*“Yo creo, yo estaba oyendo un poco al hilo, porque yo no sé, yo pienso que en primaria estos problemas de falta de indisciplina son bastante mínimos. Donde empiezan los problemas yo pienso que es en secundaria...”*

No obstante, el tema de la disciplina crea una fuerte identidad en este grupo de maestros y las intervenciones van en la dirección de culpabilizar a la familia y sociedad, que tiran

piedras en su propio tejado, el de la cultura. El maestro de privada de L.G.E. ensalza la necesidad de disciplina al recordar esos años en los que la escuela, en su opinión, funcionaba mejor en el marco de una cultura del esfuerzo que, además, respetaba la autoridad de los maestros:

*“... si a los maestros nos encargan la sacrosanta misión de educar a nuestros hijos, no sé que, déjeme usted con todas las consecuencias, con todas las consecuencias. ¿Dónde se aprende ...”*

Al hilo del tópico de la disciplina en el grupo se aviva el discurso de los castigos. La falta de autoridad hacia el profesorado de primaria es denunciada por el maestro de la fracción gerencial de la L.O.G.S.E. al describir la actitud conflictiva de las y los niños con nueve años que comienzan a romper servicios. Los efectos de esta situación llevan al profesorado a experimentar *“desgastes de estrés y ansiedad que son los factores por los cuales los profesores nos ponemos de baja... evidentemente que tenemos una sola garganta”*. Se reclama en este sentido una ley que contenga el protocolo de castigos tipificado. Los centros buscan estrategias y castigos válidos para niños que agreden violentamente a otros con puñetazos. Se trata de hacerles sentir la sensación de bienestar que se experimentan al colaborar con el grupo, sentirse útil:

*“El equipo directivo adoptó una ley social... como el juez ese de Granada... unas sentencias... unas medidas... durante cinco días el niño ayudaría en el servicio de comedor a los niños más chicos durante cinco días... un apoyo”.*

El discurso se polariza entre los profesores de L.O.G.S.E. de pública, uno a favor de la sanción, otro de la prevención, pero los dos de acuerdo en la necesidad de buscar vías para evitar conductas violentas en el aula y reconducir la clase. El profesor del habitus tradicional de L.O.G.S.E, que no comparte los problemas que vive la pública, se desmarca de esta identidad, que asocia el problema de conductas a niños con familias desestructuradas o situaciones límites, pero se pronuncia a favor de las sanciones.

*“...en algunas instancias que no aterrízais. O sea, ¿veis niños?, ¿niños de verdad? Y yo estoy en un colegio privado, que vamos, ya la primera vez ese niño se va a su casa... tú tienes un determinado tiempo en el colegio, ¿qué te pones?, a hablar y a convencer y decir mira guapo no le metas el dedo en el ojo a tu compañero. Me parece perfecto, sería ideal, ojala te hiciese caso el niño pero yo estoy un poco hartito de que vemos a los niños echando luces y diciendo que es santa Gema Galvani. Hay niños y hay niños. Entonces bueno, aterricemos, si hay niños habrá que hablar y a lo mejor lo*

*conseguimos pero hay niños que hay que aplicar el parte de sanciones. Bendito sea dios...”.*

Las experiencias en pública y concertada marcan desacuerdos en el grupo. Así, mientras algunos maestros con experiencia en la pública entienden necesaria una Ley de protección a víctimas de acoso a la violencia para erradicar los problemas que se viven en el aula, los maestros con experiencia en privada y concertada no parecen preocupados. Es cierto que relatan situaciones difíciles, pero ni viven en atmósferas de gueto, ni acogen población marginal, a lo que se añade que marcan normas muy claras a unos padres que aceptan el terreno que pisarán sus hijos/as, produciéndose en este sentido un menor número de faltas de disciplina.

Al final del debate, el moderador interviene para preguntar si los problemas que viven sus compañeras son los mismos que los suyos. Este contraste llevará al grupo a asociar disciplina con género en la imagen de una infancia que cuando ve un profesor adopta otra postura, o de las mismas maestras que piden a sus compañeros ayuda en caso de problemas de disciplina. El moderador, que vuelve a intervenir para reconducir el discurso, pregunta si los valores que transmiten las maestras y los maestros son los mismos. El primero en intervenir es el profesor de L.G.E. de privada, que asocia autoridad y disciplina:

*“... un niño necesita las dos figuras, el padre y la madre. En la escuela recibe la de la madre tradicionalmente y cuando viene el profesor con bigote pues viene otra cosa”.*

La fracción sindicalista interviene en el mismo sentido.

*“Ellas tienen algunos problemas más que nosotros, sobre todo de cara al alumno, comentabais los problemas de disciplina y algunas confiesan que hay un cierto machismo inherente en la mentalidad nuestra en los niños, impuesta de las casas en el sentido de que con las profesoras, los profesores mujeres, profesoras, hay digamos un atrevimiento mayor y digamos que ellas sufren un poquito más el tema del caos que pueda haber en un aula por una desatención y una concentración y motivación. Y a veces a mi me ha surgido que me han pedido ayuda, ¿eh?, un aula que se ha ... “por favor, acércate, échame una mano que tengo este problema y tal”. Y ellas sí lo dicen, ellas sí y yo compruebo que a veces es cierto, que hay un cierto machismo inherente, que lo tenemos ahí, que lo entrenamos en los niños no*

*sé como, de tal manera que el trabajo se hace un poquito más difícil para ellas que para nosotros”*

El debate avanza y el grupo asocia la falta de disciplina con la necesidad de crear pautas y costumbres en unos/as niños/as que van a la deriva ante la falta de una figura estable.

*“... hay unas pérdidas importantes de hábitos en la familia, que habéis comentado, alimentación, los niños es curiosísimo como los niños de tres añitos ya empiezan a detectarse, no digamos los más mayores ... porque claro, los niños como están solos, se les llama niños llave porque como van a la casa, abren y entonces son los adultos, los padres más o menos ... (¿?) la alimentación y los niños comen lo que consideran, claro, y ahí están los límites que comentabas” (habitus gerencial, pública)*

*“Están viviendo en una sociedad que decimos desestructurada y lo primero que les desestructura es que no tienen una pauta de cenar, una pauta de comer, una pauta de dormir, les faltan pautas por todos lados, el niño está perdido. Entonces cuando ve a alguien que sí le dice que siempre es lo mismo a veces reacciona muy bien y otras veces pues al contrario. Y siempre apoyándose en los mensajes que recibe de fuera” (habitus reflexivo, concertado de L.O.E)*

Los demás integrantes se unen al señalar la necesidad de autoridad y la disciplina en la escuela ante unos niños que han perdido el rumbo y agradecen que les marquen rutas para saber por donde seguir.

*“Ellos, los niños, quieren que se les ponga un tope, unos límites porque no los tienen. Entonces ellos mismos necesitan algo que les pare y que no sea digamos que puedan hacer todo lo que quieran. No es más que autoridad lo que están pidiendo es que les pongas unos baremos, unos límites adónde pueden llegar” (habitus tradicional, L.O.G.S.E., privada)*

*“Unas rutinas que desde pequeños en infantil, yo lo poquito que estuve también en infantil, los niños se les inculcan unas rutinas, que es lo que necesita, que es lo que quiere, que es como funciona muy bien y donde se siente cómodo el niño” (habitus reflexivo, L.O.E., concertada)*

## Familias

Si tenemos en cuenta que los especialistas van dando avisos de lo decisivo que es para el éxito escolar que se produzca una buena colaboración con las familias, habrá que

tener muy en cuenta que todos los grupos han proyectado la imagen de un desencuentro entre profesorado y familias. Los padres son, en palabras de algunos de los participantes en este grupo, sus principales enemigos: enseñan a mentir a los niños y son responsables de la pérdida de autoridad del maestro. Se trata de generaciones que educarán a sus hijos el día de mañana, reproduciendo los mismos patrones de desprestigio por la cultura, el saber y la escuela.

*“...le enseñan a mentir. Dile a tu profesor que has estado malo el viernes. Y el niño como ingenuo, porque yo estoy todavía en el ciclo medio te dice: “si estuvimos esquiando”. Le está enseñando a mentir, ¿a qué estamos jugando? Y luego quieres que yo te le eduque” (L.O.E., concertada)*

La familia ha sufrido importantes cambios en los últimos 38 años. Por un lado, la mujer se ha incorporado al mercado laboral; por otro, la infancia ha alcanzado un protagonismo que ha venido acompañado por una pérdida de autoridad que afecta al maestro. El grupo muestra una fuerte identidad al señalar el problema que supone la falta de una figura de referencia estable en el hogar (algo que observamos en todos los grupos). Los mensajes que llegan del habitus gerencial apuntan hacia la necesidad de incrementar las medidas de conciliación entre la vida laboral y familiar, mientras el habitus tradicional y reflexivo se limita a describir el problema buscando en el grupo soluciones.

*“... familias desestructuradas... no hay unos padres que están con sus hijos por la tarde, por la noche, que tienen que trabajar, que los niños están en la calle toda la tarde y por la noche se acuestan y no ha llegado todavía su madre de trabajar o su padre y que yo creo que el problema actual de la educación, en mi modesta opinión, empieza ahí en la familia. Antiguamente nuestros padres cuando llamaba un tutor a casa es que te podías esconder debajo de la cama, que como hubiera llamado tu profesor diciendo que habías hecho esto o lo otro. Y ahora llaman los profesores y el padre va al día siguiente a pegar al profesor, a decirle” (habitus tradicional, L.G.E., pública)*

*“Bueno es que no hay familias desestructuradas, hay familias diferentes. Intentaba decir antes que además la mujer se incorpora de una forma muy general al trabajo y hay problemas, yo no digo que haya padres que son un poco abandonados y desatienden a sus hijos, que los hay, pero también es verdad que por eso existe una ley estatal del... que se llama Plan Concilia, para conciliar la vida laboral y familiar. Es decir, tenemos unas jornadas laborales con familias monoparentales y con unas familias en las que la mujer antes no trabajaba pero ahora sí, una incorporación masiva de la*

*mujer al trabajo y eso plantea retos nuevos y plantea problemas nuevos. Y creo que eso está en el fondo” (habitus gerencial, sindicalista)*

*“...se van a ampliar esos permisos, con la aplicación del Plan Concilia se van a ampliar. Ya algunas comunidades está disfrutando el Plan Concilia pero aquí todavía no porque hay un enfrentamiento entre la administración territorial y la estatal para adecuar esos planes y en algunas comunidades lo disfrutan y nosotros estamos reivindicando que...” (habitus gerencial, sindicalista)*

El horario laboral de los padres es determinante y las medidas para conciliar son necesarias. Hablamos de un país que tiene la costumbre de emprender las reformas a coste 0 y cuenta, por otro lado, con jornadas de trabajo muy por encima de la media europea.

*“Claro yo he vivido en un país anglosajón dos años y la verdad es que entrábamos a las nueve y terminábamos a las cinco. Y las escuelas terminaban a las tres, pero había extraescolares para acabar a las cinco para los que trabajaban ... Normalmente los horarios eran de nueve a cinco, en Inglaterra. Entonces tú terminabas a las cinco, ibas a buscar al niño y claro, entonces necesitabas mucho más tiempo con ... Pero es que aquí no se ve eso, no se ve, no se ve porque aquí hay familias que terminan a las siete, a las ocho y ... “ (habitus reflexivo, fracción romántica de L.O.E.)*

El habitus reflexivo de generación L.O.E. se divide al considerar, en un caso, que más allá del tema del horario, los padres delegan; mientras que la fracción romántica entiende que si los padres pudieran reducir el horario estarían encantados de estar con sus hijos.

*“Al final acabamos en que queremos los mismos resultados que cuando mamá estaba o papá estaba en casa y me ayudaba, tenía alguien que me guiaba, que me seguía diciendo por donde voy. Ahora la solución ¿cuál es?, lo dejo en este sitio, lo dejo en el otro sitio y luego pido razones, pido o culpo a la escuela o al profesor de que no he conseguido lo mismo que conseguía yo cuando tenía veinte años, que cuando tenía yo ocho años. Es que yo con ocho años sabía no sé que, no sé cuantos. Claro, tú llegabas a casa y estaba mamá que te preguntaba la lección, estaba papá que te ayudaba a no sé que y había alguien. Ahora estamos solos” (habitus reflexivo, concertado de L.O.E.)*

*“Pero eso yo creo que ya son cuestiones un poco personales, pero la mayoría de la gente yo creo que sí querría terminar a la hora de poder estar un poco con sus hijos, pero no tienen la posibilidad. Y quedan con tíos o quedan en el peor de los casos en las calles los niños. Pero muchos sí que les gustaría estar con los niños por las tardes, incluso hacer las tareas,*

*preguntarles, ir al parque, vida normal. Después ya casos personales claro ya... ” (habitus reflexivo, fracción romántica, L.O.E.)*

El grupo identifica disciplina con desprestigio. El profesor de L.O.E. de concertada introduce el asunto culpabilizando a los padres, que distorsionan su modelo cultural y enjuician su trabajo:

*“... porque el niño pequeñito de siete como hemos dicho, te ve un dios, pero a medida que va oyendo más mensajes distorsionantes en casa, de: “¡bua!, y el tonto ese, ¿por qué te hace repetir eso?, o el tonto este que más le da que la raya sea roja, que sea verde o que sea amarilla, etc.”. El primo de quince años dice lo mismo, etc., todos los agentes, todos el mundo del niño se empieza a ampliar un poquito, empieza a recibir esos mensajes, ese dios se le va al suelo porque se lo están derrumbando desde fuera, socialmente, la familia, etc. Entonces yo creo que nos vemos desprotegidos en general. Yo no tengo problemas con los niños pero sí tengo problemas incluso con los padres. Llevan un mensaje diferente al que yo doy en clase.” (L.O.E., concertada)*

La disciplina es un asunto que evoca recuerdos de un pasado que permite acentuar la necesidad de disciplina y autoridad en la escuela.

*“Antiguamente nuestros padres cuando llamaba un tutor a casa es que te podías esconder debajo de la cama, que como hubiera llamado tu profesor diciendo que habías hecho esto o lo otro. Y ahora llaman los profesores y el padre va al día siguiente a pegar al profesor, a decirle” (habitus reflexivo, L.O.E., pública)*

Los maestros de L.G.E. se unen a este imaginario: *“Estoy de acuerdo contigo... a mi el maestro me pegaba una bofetada y yo a mi padre no le decía ni media porque me pegaba otra...” (L.G.E., pública)*

Pública/privada/concertada

La escuela pública vive un desequilibrio de escolarización. Los concertados buscan los medios para no aceptar inmigrantes en sus centros. Curiosamente es el maestro de escuela concertada de la generación L.G.E. quien introduce el tema para explicar la mala situación en la que se encuentra la escuela pública y las trampas de la concertada:

*“Luego referente al tema de inmigración, la mayoría de los colegios concertados cobran, y hay colegios incluso que si no cobras cierta cantidad a fondo perdido tu hijo no entra en este colegio concertado... hay muchas*

*gente que no puede acceder a ese colegio concertado. Y hay colegios en donde tienen que pagar bastante dinero y son concertados. Yo eso no lo he oído decir... intenta entrar en un colegio del Opus que está concertado y a ver lo que tienes que pagar...¿Te van a hacer caso en la Comunidad de Madrid por protestar de un colegio concertado del Opus? Cuando además no se cumple que los colegios concertados tenían que ser colegios mixtos y los del Opus son masculinos y femeninos. Y tienen un estatus especial...¿Cómo va a ir un emigrante a un colegio donde tienen que pagar a lo mejor mil euros para que el niño vaya al colegio a fondo perdido? No lo puede pagar... Entonces ya no puede haber equidad... si una persona decide llevar a un colegio privado y lo paga es su problema, pero si lo quiere llevar a un colegio donde está pagado por el Estado tienen que ser todos iguales, y no lo son. Si es un colegio, el ideario religioso, yo entiendo el ideario religioso, pero la enseñanza tiene que estar independiente del ideario religioso”.*

El problema de los públicos es mucho más simple. No se trata de imbuir una cultura que, además entra en conflicto con los propios modelos culturales de clases marginales, la cosa es tan sencilla como saber si han desayunado para poder comenzar las clases.

*“... he asistido a una reunión ... hablando de los nuevos problemas precisamente del cambio de sociales... había un compañero que decía: “a mi no me contéis milongas, yo qué voy a pensar si a mis alumnos de sexto les hablo de Maquiavelo, no sé que, no sé cuantos, si lo primero que les pregunto es si han desayunado y si han tomado algo, y vienen como zombies. ¿Qué estoy diciendo yo? Si ahí hay un problema, ¿quién arregla ese problema? La escuela lo puede arreglar pues malamente” (L.G.E., pública)*

Este ejemplo lleva al profesor de L.O.G.S.E. en colegio privado a identificar un problema que, en su opinión, también padece la privada. No se trataría de un tema de clase social, en este caso, sino de falta de tiempo en unos padres que salen como pueden, cargan a sus hijos en el coche y los sueltan en el colegio.

*“Fíjate que el nivel económico de los niños de mi colegio es algo, y sin embargo... lo del desayuno, no son familias económicamente”*

Los profesores de la pública relatan problemas acuciantes que se agudizan por el tema de la inmigración. Los maestros entienden que el problema, en muchas ocasiones, está en el desconocimiento de la lengua, en otras, en el nivel cultural y en la mayoría de las

ocasiones en unos niños que se incorporan cuando llegan a España con el curso escolar avanzado y no pueden coger el ritmo.

*“... ¿cuál es el problema? Que no hay padre, o sea físicamente no hay padre... autoridad ni un respeto ni un seguimiento... además es un chico que ha venido este curso, viene de otra cultura, viene de unos barrios extrarradios con unos problemas sociales, económicos...”*

Los maestros de la privada relatan una situación en la que mandan los que pagan: los padres, algo que no solo influye en la metodología, también en el currículo:

*“...encima también en la privada, por lo menos yo es más Conocimiento del Medio, pues en primaria, en quinto, pues meto más temario que me exigen los padres que al fin y al cabo son los que pagan. Y si tengo que dar los ríos de España antes que los ríos de la Comunidad de Madrid pues doy los ríos de España y luego les meto la Comunidad de Madrid como puedo” (L.O.G.S.E., privada)*

*“... no puedes ni toser. Y para eso te pago muchas veces en lo privado o se lo voy a decir a mi padre, te vas a enterar y te enteras y te enteras. Y entonces al final, ¿qué dices?” (habitus tradicional, L.G.E., pública)*

Medidas para afrontar la falta de autoridad: Comisiones de escolarización.

En un momento del debate se va a producir una fuerte tensión, un pulso de competitividad, que no apareció en ninguno de los grupos de maestras, entre los dos profesores del habitus gerencial con experiencia, uno en gestión, otro en sindicatos. El director de la fracción gerencial habla del impacto de un decreto de escolarización que trata de repartir con igualdad a los inmigrantes o alumnos con necesidades educativas. El maestro sindicalista, después de exponer que no hay nada que regule un decreto de escolarización, señala la situación de privatización que se vive en la Comunidad de Madrid.

*“No están escolarizando de forma equilibrada. Y te sigo explicando de cómo está el proceso... hablo con mis compañeros y coordino, en las zonas hay un desequilibrio total en la escolarización... hablando de la pública aquí en mi zona tienes... el Cervantes con un 99% de inmigración, ... y al lado tienes un público, Rufino Blanco con el 15% de inmigración... Y si haces la comparación entre la privada y la pública... en Madrid el 10% de la inmigración está en centros privados concertados y el 90% de la inmigración está en centros públicos.... no hay una escolarización equilibrada... hay centros con una segregación de alumnos con dificultades*

*y con un proceso de inmigración tremendo y hay otros alumnos donde no existe ese problema. Claro, el problema de convivencia se concentran al final en los centros que acumulan todos los niños con necesidades especiales, los procedentes de la inmigración, ahí la conflictividad es mayor como es lógico. Por eso pedimos una ley, por eso pedimos una ley integral de convivencia en la Comunidad de Madrid. Durante dos años, 2005 acordamos los sindicatos con la Comunidad de Madrid que iba a haber una ley de convivencia para evitar estos problemas que han sucedido...". (habitus gerencial, sindicalista)*

El moderador pregunta por el clima cultural que se está viviendo en el aula y el tema de la inmigración se introduce en el grupo.

*"...lo primero que te pregunta un padre es: "¿cuánta inmigración tienes? Y ¿cuántas actividades tienes por la tarde? Y entonces claro, el que tiene mucha inmigración, los españoles, la gente del país tiende a alejarse de ese centro e irse a otro que tenga menos, porque no hay un decreto de escolarización, perdóname. Cuando me digas donde está ese decreto yo me lo leo. No hay un decreto de escolarización en la Comunidad de Madrid, entonces la escolarización están siendo muy desequilibradas hasta el punto que tenemos estos problemas. Hay unos centros muy segregados con altas tasas de alumnos procedentes de la inmigración y con altas tasas de alumnos procedentes de la inmigración y con altas tasas de alumnos con necesidades educativas especiales. Y se concentran en esos centros. Y cada vez están más segregados, ¿por qué?, porque los padres piden esa información. Entonces la cultura es, la cultura de estos centros, lo que sí hay en muchos centros ahora mismo es que son guetos residuales, parece, la educación se ha convertido en cubrir unos..." (habitus gerencial, sindicalista)*

## Inmigración

Las familias que llegan de otros países se encuentran con una cultura distinta a la suya. La escuela es la institución por excelencia destinada a conseguir la adaptación de las diversas culturas que llegan para crear una homogeneidad de valores que asegure conductas uniformes en las y los futuros ciudadanos. El habitus tradicional de privada, sin inmigrantes por ello en el centro, señala que la resocialización que ofrece la escuela obliga a los que viene de fuera a aceptar nuestros modelos culturales, a adaptarse a ellos.

*"Pero el alumno que viene de fuera lo primero que tiene que hacer es integrarse en la cultura que recibes. Es decir, evidentemente vamos a ayudarlo. Pero no... si me parece correcto la interculturalidad... pero también cuidadín, si tú vienes a un país que no sé que, hay que ayudarlo... que el niño es el menos culpable..., pero también tiene que hacer un esfuerzo para adaptarse a la cultura donde estás viviendo. ¿Sabes lo que me exigen los alumnos? Y ya me callo, os lo prometo, constantemente además me están exigiendo autoridad"(habitus tradicional, L.G.E., privada)*

El maestro sindicalista se sitúa en una posición muy diferente, y entiende que es la escuela la que debe adaptarse a la situación con currículo más multiculturales con los que los inmigrantes se pueden identificar en mayor medida

*“... deberíamos poner especial, incluso las materias deberían contener y poner especial interés en una enseñanza más multicultural, más integrada en los momentos que nos está tocando vivir por ese perfil de alumno diferente, por ese perfil de familia diferente. Y la verdad que el profesorado está ahora mismo viviendo en una convulsión importante porque tenemos un reto, una realidad que se nos está imponiendo muy deprisa y nosotros tenemos que introducir cambios de una manera también muy rápida y adaptarnos a ese tipo de alumno, a ese tipo de familia...”* (habitus gerencial, sindicalista)

Tecnología: De la cultura del éxito a la cultura del consumo.

En el cruce entre un modelo y otro de cultura, se encuentra un importante cambio en la forma en que las generaciones más jóvenes se acercan a la realidad social. La sensibilidad temporal ha cambiado. Los objetos de la realidad social que les afectan ya no son los mismos que en generaciones anteriores. Por ello, las vías de acceso a la realidad adquieren un lugar destacado para comprender los conflictos culturales que se viven en el aula. No solo se trata de tres generaciones de maestros; hay una cuarta: la de sus discentes. Son cuatro modelos culturales lo que entran en juego en las paredes del aula. No obstante, tres generaciones están en el lugar que ocupan los representantes de los modelos culturales legítimos, la cuarta, con la que entran en conflicto, esta en el lugar más débil.

Este tópico aparece en la primera intervención del maestro de L.O.G.S.E. sindicalista para manifestar el problema que vive la escuela pública para adaptarse a la cultura tecnológica ante la falta de “partida económica... el profesor se ve avocado a trabajar como siempre, con la tiza, con la pizarra y con muy pocos medios...no hay espacio en los centros... en la sala de audiovisuales... tienen que turnarse cincuenta y tantos profesores y al final tienes que pedir turno”.

Los profesores de L.G.E. de escuela privada no solo no se identifican con este problema, sino que observan este cambio desde su rol de espectadores veteranos

acostumbrados a trabajar con la tiza. El problema para ellos son las tecnologías, el modo de compaginar la cultura visual con la cultura del libro, de la lectura:

*“... lógicamente a la empresa le interesa tener unos medios porque hay que vender.... Pero la verdad es que sí, sobre todo a los que ya somos viejos como yo el meternos en las nuevas tecnologías, en las nuevas audiovisuales nos cuesta dios y ayuda. La gente joven... nos arrastra... Dedicamos bastantes horas de formación al profesorado en las nuevas técnicas, pues bueno, intentas aprovechar, sales como puedes, poco a poco te vas acoplando a ellas. No creo que tampoco sea la panacea. Yo no renuncio, será por mis años a la tiza y la pizarra. El otro día... nos invitaron a una exposición para vender lógicamente una pizarra magnética. Dios mío, maravillosa, muy bien, pero que te hablaban del software, de no sé que... Déjame y sigo así”.*

La inmersión de las nuevas tecnologías y los efectos en los modelos culturales llevaron a las maestras de otros grupos a pedir que les retirasen al sentirse como abuelas. En este grupo los maestros no tiran la toalla, directamente utilizan más disciplina.

#### Sociedad de consumo

El maestro de L.O.G.S.E. de centro privado introduce el tópico de la cultura del éxito. Con un lenguaje descriptivo y anecdótico denuncia el impacto de una sociedad de consumo que crea patrones y entorpecer el pausado tiempo escolar, produciendo, en ocasiones, rechazo por la cultura escolar. La influencia de la telebasura ha calado en unos niños que se identifican con un tiempo sin esfuerzo que da unos frutos rápidos. Las expectativas que el niño proyecta de cara al futuro están marcadas por la referencia a ese héroe:

*“El héroe es una persona que consigue el éxito fácilmente, sin esfuerzos, que sale en la televisión, que es famoso y que gana dinero. En plan gracioso porque, bueno en mi colegio no sabemos si vendrá o no vendrá la hija del Príncipe a estudiar... y decía un niño de 4º de primaria... “Si viene, cuando crezcamos me voy a enamorar de ella y me voy a casar con ella”. Y yo pensando, que bonito el príncipe, la princesa, no sé que. Y dice: “y a los tres años me divorcio, me voy a la televisión y me hincho a ganar dinero”. En el fondo es el modelo que tienen... cualquier tipo de esfuerzo o de enseñanza ... en el fondo no les aporta ... implicarles en la lectura cuesta muchísimo, es mucho más fácil verlo por la televisión, introducir los medios de comunicación ahí pues yo creo que es un reto también porque a ellos les*

*entra mucho más por la televisión. Pero claro, lo que sea leer, escribir cuando tienen ahí los medios, los ordenadores y tantas cosas, hay que meterlas como sea...”* (habitus tradicional, L.O.G.S.E. de privada)

El maestro de concertada de L.O.E. se identifica plenamente con esta imagen cultural distorsionada que llega a unos niños que crecen imitando modelos.

*“Son mensajes contradictorios igualmente... cómo narices voy a leer yo si papá cuando llega a casa lo que le encanta es sentarse delante de la televisión”*

Estas denuncias, que apuntan hacia la influencia de los medios de comunicación para explicar los problemas que vive la escuela, derraman unas buenas dosis de frustración, a las que se suma el maestro de L.O.E. de centro concertado, que entiende que la escuela va contracorriente ante la fuerza de un oleaje informático marcado por un modelo de cultura visual que entra en conflicto con la cultura del libro. El maestro choca con los modelos culturales de unos niños que no se sienten motivados por la cultura del libro y priorizan el tiempo rápido frente al tiempo lento que exige el proceso de aprendizaje. La identidad en el grupo es fuerte. El maestro de actitud moderada de L.O.G.S.E. se suma a este ciclón de la sociedad del consumo que termina por aburrir al niño ante una montaña de superabundancia que, por otro lado, es muy perjudicial: información, juguetes, videoconsolas, etc. El niño llega con mucha información, hay un desajuste y el rechazo a la cultura escolar está garantizado, además presentan problemas de relación social y son cada vez más individualistas.

Es el maestro de L.O.E. de privada quien echa los balones hacia dentro y, con una visión romántica de la enseñanza, apunta hacia un maestro que debe esforzarse por atenuar esos efectos y motivar al niño para que llegue al libro:

*“Ya pero yo creo que en ese sentido sí que tenemos parte de culpa o bastante culpa los profesores... Porque nuestra herramienta es que los niños, y lo digo porque doy 2º de primaria, se interesen por la lectura. Haciéndola de forma creativa, de forma agradable, no sé. ... es nuestra responsabilidad que los niños se interesen en lo que son las herramientas básicas... La lectura es muy importante y si lo enseñas de forma atractiva acaba leyendo porque... como tú decías los primeros años te ven como alguien importante y si tú en esos años aprovechas para introducir las cosas bien los niños se acaban interesando. Y ahí yo creo que sí que tenemos mucha responsabilidad”.*

#### 4.10.4. Grupo de maestras y maestros de la generación L.O.E.

Desarrollo por fases del grupo de discusión número cinco: maestras y maestros de la generación L.O.E. de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

Este Grupo de Discusión aglutinaba a maestras y maestros que generacionalmente coincidían con el modelo educativo de la L.O.E. Pertenecientes a una generación concreta, la denominada Generación Y, procedentes de centros públicos, privados y concertados, donde la presencia de la mujer sigue siendo mayoritaria y reflejada en la conformación del grupo. Las edades oscilaban entre los 22 y los 29 años con distinto grado de experiencia. En el grupo cobra importancia la figura de las y los especialistas, especialmente en Audición y Lenguaje, Inglés y Educación Física.

Con el objetivo de poder realizar un contraste de género, seleccionamos en la muestra a tres personas de mayor experiencia: una maestra con experiencia en la pública y en sindicatos, un maestro de la misma edad, 29 años, que ejercía también en la pública y otra con 28 años y experiencia en privada y concertada. Aunque se observa una participación más intensa en las y los maestros con mayor experiencia, el resto del grupo, (la mayoría con una experiencia de dos o tres años, incluso algunos en su primer año) interviene de forma espontánea en los temas que introducen, generalmente, aquellas y aquellos con más experiencia que lideran los bloques que se irán formando.

En este grupo el antes y el después marca el contraste entre su experiencia como alumnos y profesores. En efecto, conocen, pero no han vivido desde la tribuna de las y los profesionales de la educación los cambios sociales y legislativos que se han sucedido en España desde los 70. No obstante, son los sujetos a los que ha llegado el mensaje de los agentes sociales encargados de poner en marcha la ley en la que se han formado, la L.O.G.S.E. Por ello el moderador introduce la pregunta inicial acerca de cómo ven la evolución de los distintos modelos educativos. La pregunta no es del todo asimilada por el grupo y el moderador vuelve a intervenir: *“cuando estudiasteis la carrera estabais estudiando con un modelo educativo y ahora cuando habéis ejercido, ¿está el mismo?, ¿ha cambiado?, ¿qué evolución percibís?”*.

La primera intervención viene a realizar un juicio negativo de la evolución de la calidad de la educación y de los modelos educativos, automáticamente se centran en las cuestiones negativas que ven en sus aulas. En ese contexto el primer tema que se pone sobre la mesa con cierto consenso es el paso de los alumnos de primaria a secundaria dos años antes, y los trastornos que origina. Se percibe la nueva ordenación como un cambio muy traumático para los alumnos. No deja de resultar curioso que en esta primera fase el grupo apunte en la misma dirección que en los anteriores: el problema de esos adolescentes que con 12 años acaban la etapa de Primaria y tienen que cambiar a un instituto, alejarse de amigos, barrios, pasar de ser los mayores a convertirse en esos menores que se suben a los tacones de la adolescencia, etc. Su testimonio es muy válido en este sentido porque se han puesto los zapatos para caminar en las dos situaciones (alumnos y profesores) y son testigos de excepción del antes y el después que marca el cambio del discente al docente.

Alguna voz sale en defensa de la L.O.E., argumentando la preocupación por la diversidad y las necesidades educativas especiales que se ofrecen en la actualidad. Y es en este punto donde se vislumbra un primer roce entre los colegios públicos, privados y concertados. Se observa en qué medida los centros concertados han asimilado con más fuerza (quizá por exigencias de los propios padres y el compromiso de los centros ante un público que paga) el tirón de la obligatoriedad y el objetivo por alcanzar un nivel medio que arroje a los más atrasados; mientras que en la pública, muy en consonancia con los otros grupos, se apunta hacia la cuneta en que quedan los alumnos brillantes que equilibran la clase con horas de aburrimiento de las que solo se libran ayudando al resto para reforzar el aprendizaje.

Es la pública quien introduce el modelo educativo L.O.E. como una ley positiva desde el punto de vista teórico, pero poco efectiva y práctica ante la escasez de recursos y el problema de mentalidad de unos agentes marcados generacionalmente por los pasos de un tiempo que ha ido dejando unas huellas imborrables maquilladas en hábitos y costumbres difíciles de cambiar a golpe de decreto. En ese sentido coinciden en la valoración de modelos educativos teóricos y poco prácticos a la hora de poner en marcha las medidas dentro del aula.

Es entonces cuando el grupo introduce uno de los temas centrales de la reunión. La maestra sindicalista que proviene de la pública desliza el discurso hacia el choque generacional que se produce con la llegada de la nueva generación. La energía, las ganas de trabajar, los procedimientos más novedosos que introduce su generación chocan con la resistencia de las generaciones L.O.G.S.E. y sobre todo L.G.E. Todos reconocen que a las generaciones de profesores más mayores les resulta difícil cambiar, que tienen una perspectiva mucho más pragmática y continuista, pero desde el sector de la concertada llegan los ecos de un etnocentrismo cultural en los más jóvenes. El grupo considera que lo ideal sería poder aunar la experiencia de esas generaciones con su entusiasmo. Observan que los profesores de la L.G.E. tienen una actitud defensiva y una imagen muy desgastada.

Voces que llegan de la privada y concertada apuntan hacia la falta de unos recursos que se interponen; otras que proceden de la pública muestran un panorama distinto: recursos hay, el problema es que las proporciones no se reparten de forma equitativa entre pública y concertada. Finalmente el consenso llega al valorar que los recursos existen pero a veces no están o bien repartidos o bien aprovechados. En el discurso de una maestra de la concertada, que en la marcha del grupo centrará sus intervenciones en el marco de una perspectiva comparativa entre la tradición y la modernidad, el pasado y el presente, se destaca la importancia de apretar el interruptor del sentido común, la experiencia y la intuición (maleta profesional de recursos para resolver problemas y afrontar necesidades o circunstancias de especial interés que se acometían antiguamente con imaginación). En el imaginario social de una maestra de concertada con un año de experiencia en Turquía, país en el cual los métodos memorísticos y la falta de especialistas son evidentes, se reflexiona acerca del contraste en el marco de un discurso que resalta las mejoras que ha experimentado España con los avances legislativos.

En una segunda fase el grupo explora nuevos significados y se van formando bloques. Aparecen desacuerdos y diferencias que terminan por producir posiciones entre las y los maestros. Así, superado este primer momento de toma de contacto entre los integrantes del grupo, comienza a emerger un nivel de discurso más abierto y pasan a explorar nuevos significados. El debate entra así en una perspectiva más caleidoscópica y empiezan a valorar la aportación familiar a la formación y educación del niño, los

horarios y la delegación de funciones que llegan a la escuela (temas, por otro lado, que se han presentado en todos los grupos). La falta de una figura de referencia estable en el hogar apunta hacia una madre que ya no está en casa para poner la merienda, ayudar en los deberes, o escuchar los éxitos y fracasos de los hijos. Así, como efecto de la incorporación de la mujer al mercado laboral, tema que dividirá al grupo, los padres hacen una dejación de funciones delegando sus responsabilidades en el profesorado. Las y los participantes continúan abordando parte del entramado social de esos cristales rotos que llegan al aula: la falta de dedicación de los padres a la educación de los hijos, la necesidad de dictar normas y disciplina desde la familia, el papel de los abuelos (que no salió en ninguno de los otros grupos), la incorporación de figuras como los cuidadores, el componente intercultural, etc.

*“...hay madres que dejan antes a los niños con los abuelos que quedarse ellas sin hacer una cosa...si mi abuelo me deja hacer todo lo que quiero, porque como mis padres están trabajando todo el día y cuando mis padres llegan ya me voy a la cama, pues no tengo tampoco unas normas en casa...”*  
(habitus tradicional, maestra con experiencia en privada y concertada)

Estas situaciones provocan sus efectos: en ocasiones la escuela se describe como un aparcamiento de menores que cubre con la manta del tiempo escolar un espacio marcado por el ritmo vertiginoso de horarios de trabajo con jornadas laborales de padres que trabajan de siete de la mañana a siete de la tarde. El grupo describe, pero no busca soluciones como sucedía en otros grupos con mayor sensibilidad hacia temas sociales o por el hecho de ser padres. A la escuela llegan responsabilidades familiares que el profesorado no puede suplir, pues la labor de socialización de la familia se produce por lazos afectivos y ese es el lugar para marcar normas, fijar valores y conseguir modelos de conducta; algo que los padres no hacen.

Frente al tema de los recursos, un maestro de Educación Física de concertada, que acaba de comenzar su andadura profesional, introduce la tensión público, concertado y privado al evocar la imagen de unos centros públicos con más escasez de medios que en centros privados y concertados. Las y los maestros de pública y concertada empiezan a tomar posiciones dentro del grupo. En el habitus progresista y crítico, el maestro de pública y la maestra sindicalista, con mayor experiencia que el resto de los participantes, comienzan a poner los pies en la realidad de una escuela pública cargada

de problemas frente a unos concertados que no admiten inmigrantes: es el público escolar el que marca la reglas (su conducta, como hecho social con vida propia, siembra el terreno sobre el que pisan y tropiezan los profesionales de la educación, obstáculos insalvables en muchos casos en una escuela pública que se ha quedado con los saldos de esos retales que visten la escuela con forma gueto).

El moderador se interesa por el tema que el grupo había introducido al abordar el choque generacional, y sitúa el discurso en esa dimensión para reflexionar sobre los modelos culturales. El habitus tradicional de profesoras de colegios concertados aboga por no imponer el modelo más moderno, buscando un consenso generacional para incorporar y equilibrar los modelos culturales de los más veteranos con los de su generación, mientras el progresista entiende que las generaciones más veteranas están constreñidas en el cinturón de la rutina y los años de un ejercicio profesional que se resisten a cambiar.

De forma espontánea el maestro de pública del habitus progresista introduce en el grupo una de las razones que identifica a esta generación y que distancia a la más mayor (L.G.E.): la tecnología. El rechazo a incorporar en la metodología las innovaciones tecnológicas dibuja los escalones que conducen a la relación profesor-alumno, produciendo un choque cultural y un rechazo en las generaciones de profesores más mayores que se han visto obligadas a pasar del modelo memorístico al procedimental.

Automáticamente aflora el tema de la formación continua como una posible solución para evitar ese envejecimiento y desfase profesional con efectos nefastos en la relación con sus discentes, pero el grupo se divide y subyace la idea del bloque progresista que en sus representaciones sociales entiende que la generación L.G.E. no está por la labor: *“Los mayores están acostumbrados a hacer lo mismo. Se olvidan, dan la clase igual”*. Así, al rechazar los nuevos modelos culturales, están negando la evidencia de un cambio social que llega al aula de la mano de las tecnologías de la información y los idiomas. Los currículos han cambiado al ritmo de demandas y exigencias. Por ello, la resistencia de los más veteranos a la inmersión de las nuevas tecnologías de la información supone un importante freno en una situación que precisa pisar el acelerador en la escuela para poder poner en marcha las nuevas reformas; todo parece depender de actitudes enganchadas en las raíces de una mentalidad que es preciso cambiar.

El grupo ha comenzado a posicionarse: unos ven rechazo y resistencia al cambio por parte de las generaciones adultas, otros creen que las jóvenes generaciones llegan tratando de conquistar e imponer con su energía y juventud a los veteranos, que cuentan con una experiencia acumulada de la que debería aprender su generación.

En la tercera fase el grupo avanza hacia un nivel ideológico donde entrarán en conflicto las motivaciones de paradigma y se formarán bloques de líderes. El grupo entra en un estado de reflexión y se plantea cómo será su modo de afrontar los cambios en la educación dentro de unos años, llegando a la conclusión de que los cambios cuestan. Desde el punto de vista curricular observan la fuerza de las demandas sociales para explicar la atención a ciertas asignaturas.

El grupo retoma el tema de las tecnologías para explicar la conducta de las generaciones de veteranos docentes en quienes observan un miedo que está presente dentro del aula y es percibido por los discentes. En efecto, la incorporación de la tecnología al aula ha producido una sensación de desfase generacional asentado en la inseguridad que produce dominar una disciplina en menor medida que sus alumnos. El moderador introduce la pregunta sobre las consecuencias del rechazo de estas generaciones a la incorporación de la tecnología en el aula y el grupo coincide en valorarlo desde el punto de vista desmotivador en el alumnado.

Si bien hay disenso en la implantación de las tecnologías a nivel de recursos, sí coinciden que lo importante es saber integrarla en la formación del alumno como una herramienta más. La cultura de los alumnos está muy cercana al dominio de toda tecnología. *“A los chicos les resulta atractivo aunque no tengan ni idea”*. Como el elemento motivador se asocia a la incorporación y la utilización de tecnología también se alzan voces intentando incorporar el trabajo, el sacrificio; valores menos actuales. Al hilo del devenir del discurso y con ánimo de que se incorporen más opiniones el moderador se interesa por la cultura imperante de los chavales que entran en el aula. Vuelve a salir el tema de la tecnología y el plus que ello requiere en la tarea del profesor: formación, dedicación y planificación. En ese sentido muestran el ejemplo de la incorporación de las pizarras digitales, que en muchos aspectos no ha llegado a plasmarse en una práctica generalizada. Vuelven a referirse a la generación L.G.E.,

justificando que ellos creen que pierden el tiempo frente a la pizarra y la tiza tradicional. Da pie esta reflexión a abordar el tema de la dedicación fuera del horario lectivo y como ésta cambia dependiendo del tipo de centro, apareciendo de nuevo la distinción entre público, concertado y privado. El grupo debate acerca de la libertad de cátedra, más protegida dentro del ámbito público, y coincide en las ventajas que ofrece ejercer magisterio en una institución pública: *“En la enseñanza pública tienes más libertad. En los colegios privados y concertados tienes que respetar más la línea metodológica”*.

El moderador pregunta si el compromiso y los valores del profesorado acaban repercutiendo en el aula o son detectados por los alumnos. El grupo coincide al señalar que sí puede repercutir y pasan a aportar los valores propios de su generación: compañerismo, empatía, tolerancia, respeto hacia los demás, y desde la perspectiva pública la interculturalidad. Esta generación de profesores L.O.E. observa unos valores y unas prioridades vitales contrarias a las de sus padres. Perciben un choque con las generaciones anteriores: el matrimonio, la familia ha pasado a un segundo plano, valoran la formación, el aprender, conocer, viajar, fomentar la amistad, etc. La búsqueda de uno mismo les seduce por encima de cualquier proyecto familiar, no están pensando en tener novio, en tener hijos; son individualistas y solidarios.

Durante la cuarta fase, con el fin de reestructurar las actitudes y posiciones, el grupo avanza hacia un momento democrático. Entonces aflora de forma espontánea el tema de género. Reconocen que la mujer es mayoritaria en la docencia de educación primaria. El habitus tradicional se sitúa en una posición que apunta hacia la mujer como puente para alcanzar el cambio social y tira balones hacia dentro al señalar que el cambio de un modelo anclado en valores tradicionales hacia otro asentado en valores democráticos se ha producido por los avances y logros de la mujer. Por ello, y en la medida en que son mayoría de mujeres, las maestras están influyendo desde las paredes del aula de Primaria y activando el cambio social. Ahora son mujeres con otros valores, otras inquietudes, que quieren ser ejemplo también para sus alumnos. *“Es una profesión muy de mujeres y ahí ha habido una revolución un poco más de la mujer y es una profesión, hasta cierto punto, está afectando. Afecta en esos valores tradicionales. Ya no transmites, aportas otros valores y creo que enganchas mejor con ellos”*.

En esta búsqueda por contactar mejor con los alumnos también señalan a la edad como un factor más decisivo. Los discentes se sienten más identificados con los modelos culturales, hábitos, prácticas de ocio de las y los profesores más jóvenes. Valores como el compañerismo, la colaboración y el diálogo están presentes en su concepción de educación. El grupo relata el desencuentro entre escuela y familia al referirse a unas situaciones de violencia que se han erradicado en la educación de padres y profesores. Señalan que los padres intentan dialogar antes que levantar la mano, pero coinciden en que a nadie ha traumatizado un cachete a tiempo. El problema verdaderamente desde el ámbito familiar está en la cada vez más visible desestructuración de la familia y las consecuencias que trae al aula, el remolino de normas cruzadas y contradictorias que llegan a las y los niños en las voces de cónyuges enfrentados.

El grupo retoma un tema que apareció al principio y fue recurrente en los anteriores grupos: la devaluación de la figura del profesor. Los padres se sienten con derecho a opinar ahora sobre la figura del profesor, algo que se acentúa en el caso de la concertada y la privada, donde se siente con derecho porque pagan. *“Te lo dicen hasta los niños: mi padre no te va a pagar”*.

Tratando de reflexionar acerca de las causas del actual desprestigio que sufren, apuntan hacia la universalización de la educación. Antiguamente había muy pocas personas con estudios y el maestro era una de las voces que se escuchaba. En esa línea también señalan con el dedo hacia el desprestigio de la carrera de Magisterio y la escasa valoración que la sociedad tiene de ella.

El papel que incorpora la maestra frente al maestro se afronta con una mirada similar a las generaciones L.O.G.S.E. y L.G.E. Se relaciona el papel de la mujer con el de la madre, la ternura, el cariño, la protección; mientras que la autoridad vuelve a identificarse con el hombre. Maestras y maestros son críticos al señalar la mentalidad que llega a la escuela cargada de estereotipos que producen miedo y precaución en los maestros, que evitan quedarse solos con alumnas; algunos denunciados por pederastia, acoso escolar, etc. Son conscientes de la pérdida de valores que se está produciendo en la sociedad y llega al aula. Esa inercia les lleva a afrontar el tema de la enseñanza pública, quizás de forma no explícita, como más conflictiva. Perciben como se está dibujando un panorama educativo muy clasista. El colegio público se está convirtiendo

en un gueto de la inmigración, el concertado de las clases medias y el privado de las elites más pudientes.

Abordan el tema de la cultura del aula muy ligada a la educación familiar, a los modelos de éxito y dinero que ofrecen los medios de comunicación. De nuevo echan de menos la figura de la madre como nexo entre la familia y el aula. La labor abnegada de la madre con la familia ha desaparecido a consecuencia de las necesidades económicas y de la carga de responsabilidades.

Coinciden en señalar que la educación y la cultura no están de moda. La búsqueda del éxito rápido es lo que importa en la sociedad actual; el nuevo modelo cultural llega a las mentes infantiles con la fuerza de la imagen de los programas de una televisión basura (modelos culturales que marcan expectativas de futuro sobre la base de la cultura del éxito en sus discentes).

Dentro de la perspectiva pragmática de la sociedad actual se aborda, para finalizar, su propia vocación por el magisterio. No todos entraron en la carrera de forma vocacional. Determinadas opiniones reconocen las posiciones clásicas de carrera más sencilla y accesible; pero que con el tiempo les viene a confirmar su elección y les acaba enganchando. En las mujeres la condición maternal, el amor por los niños, etc., sigue siendo un elemento decisivo. En los hombres se da una mayor importancia a la especialidad (un ejemplo de ello es la elección mayoritaria de los hombres por la Educación Física en este grupo).

Polos ideológicos que aparecen en el grupo de discusión

#### Identidades

El grupo de discusión - en el cual participan nueve maestras y maestros en edades comprendidas entre 21 y 29 años- aglutina a la generación nacida en la década de los 80. Las y los maestros de esta singular generación de nativos digitales se han formado como estudiantes siguiendo el ideario de la L.O.G.S.E. y han comenzado a dar sus primeros pasos profesionales en los prolegómenos de implantación de la L.O.E. de 2006 (dos leyes, por otro lado, bastantes similares, pero con cambios que afectan al costal

más deteriorado de un abatido cuerpo de docentes que se ve obligado a adaptarse a las exigencias de nuevas formas de programar y enseñar).

De los nueve participantes, tres de ellos cuentan con una experiencia de siete a nueve años (una maestra sindicalista con experiencia en la pública, un maestro de pública y una maestra de concertada con experiencia en privada; observando ya síntomas de fatiga en el ejercicio de una profesión para la cual en la entrevistas pedían fecha de caducidad).

Los tres maestros con mayor experiencia lideran el grupo, introducen temas y toman posiciones que marcan claramente dos hábitos en el grupo. El hábito progresista y crítico, que se sitúa en el contexto de cambio social para explicar los problemas que llegan al aula, será seguido por una maestra con un año de experiencia en Turquía y maestras y maestros en su primer o segundo año de experiencia en centros privados y concertados. El hábito tradicional, con fuerte predominio del polo afectivo y que presenta un discurso idealizado y esencialista, es liderado por la maestra con experiencia en privada y concertada y seguido en menor medida por las y los maestros con menos experiencia. No obstante, se observa un fuerte consenso en el grupo al abordar los temas centrales que marcan el carácter de esta generación de maestras y maestros inmersos en un modelo de cultura tecnológica.

El contraste entre la experiencia acumulada y los modelos culturales asimilados marca diferencias con el resto del grupo de maestras y maestros que acababan de comenzar su andadura profesional en centros concertados y privados. Mientras los más jóvenes describen en su discurso las primeras impresiones y los obstáculos con que se han ido tropezando en esos inicios, las y los más veteranos profundizan en los efectos de las demandas que llegan al aula como consecuencia de cambios sociales y políticos.

#### Principales tópicos que aparecen en las fases del grupo de discusión

Este grupo abre el discurso de manera muy similar a otros, y apunta hacia el corte de edad como causa de la situación caótica que se produce en unos adolescentes que comienzan la etapa de la obligatoriedad a partir de los 12 años, abandonando la cálida

atmósfera feminizada de Primaria al pisar por vez primera el terreno de Secundaria. Esta generación no hace uso del término vocación para referirse a las y los profesores de este ciclo, pero sí señala la importancia de la motivación: *“en primaria es muy importante la motivación”* (algo, por otro lado, muy acorde con las modas metodológicas que corren por la tinta de los papeles oficiales).

El grupo se identifica con el ciclo de Primaria; atmósfera arropada por un manto protector que envuelve con calidez a la infancia. En sus representaciones sociales muestran las diferencias: en Primaria importa la educación y en Secundaria la especialización. Entienden así que a Primaria no llegan rebotados de otras carreras u opciones; es una elección de personas a quienes les gustan los niños.

*“A lo mejor en Secundaria ya hay gente más rebotada que por razones de la vida, porque estudiaron Química y le fue mal en su trabajo y tal, y preparan las oposiciones y se meten a trabajar eso como salida; pero que a lo mejor los niños y tal no le gustan tanto como le puede gustar a la gente de Magisterio”* (maestro de pública, habitus progresista)

*“... los maestros de educación primaria son maestros y les gusta la enseñanza y los de educación secundaria les gusta su especialidad. Y luego generalmente, no sé si... bueno no quiero ofender a nadie, pero generalmente si no encuentran trabajo pues entonces se dedican a la enseñanza”* (maestra de concertada y privada, habitus tradicional)

En las representaciones sociales de este grupo no figuran las dificultades que supone en la etapa de Secundaria lidiar con problemas de difícil solución, situación que lleva a las y los profesores de esa etapa a dejar por imposibles a determinados adolescentes y esperar pacientemente a que lleguen los dieciséis años para que abandonen los estudios (algo que, sin duda, conocen bien desde su experiencia como estudiantes, pero no como profesores). En este sentido, ensalzan la prioridad por alcanzar la igualdad y atender a niños con necesidades especiales en este ciclo, pero no aterrizan en las arenas movedizas que pisan los profesores de Secundaria; algo que explica las diferencias que describen entre los dos ciclos.

*“.... en un colegio te centran muchísimo más en los que tienen necesidades educativas especiales más que en los otros o más o menos igual. En un instituto es diferente. Uno que tiene necesidades educativas especiales le dan por perdido, ya pasa a 4º de la ESO o mira, que vaya repitiendo y*

*cuando sea pues le metemos en diversificación o simplemente le dejamos y que ya se apañe. Aquí intentamos sacarle adelante, por lo menos durante la etapa de primaria” (maestra en su primer año de experiencia en concertada, habitus progresista).*

Primaria se conforma así como un territorio con características muy peculiares y distintas al ciclo de secundaria, y el habitus progresista se identifica plenamente con esta representación social.

*“Hombre yo estoy totalmente de acuerdo con ella porque yo trabajo en IES y se nota mucho la diferencia de los niños cuando llegan los de primero de ESO cuando llegan del colegio que son muy niños. Y hay muchas diferencias entre los niños de doce años y un niño de dieciséis. Y mientras que no se acostumbran o no se adaptan al centro hay muchos que lo pasan mal, sobre todo porque la dinámica de ver las clases es distinta, tienen muchos más profesores, muchos está acostumbrados a estar solo en un aula, a lo mejor en el IES se tienen que ir cambiando de aula, ... en las clases hay un montón de desdobles. Y ese año para muchos es fundamental. Hay algunos que se pierden totalmente en ese año porque no se enteran absolutamente de nada y hay algunos que sí salen adelante. Es una etapa difícil para ellos. Es un cambio bastante drástico digamos para muchos” (Maestro de pública, habitus progresista)*

Este grupo abre el discurso de manera muy similar a otros y apunta hacia el corte de edad en la etapa de Primaria como el efecto de una situación caótica. La maestra más veterana del habitus tradicional es la primera en intervenir para señalar la caída en picado de los contenidos en esa etapa conflictiva de 12 a 14 años (que con la L.O.G.S.E. pasó al territorio de un profesorado de secundaria más preocupado, en su opinión, por su especialización que por la enseñanza; medida por ello que falla desde dos horizontes: adolescentes desorientados y docentes de Secundaria sin formar en didácticas). El grupo se identifica con esta representación social y el maestro de pública del habitus progresista señala los efectos de la vertiginosa caída por el trampolín de secundaria en las y los niños que comienzan la enseñanza obligatoria a partir de los 12 años y permanecen en ella hasta los 16, señalando el corte de edad de 12 a 14 como etapa decisiva en el posterior rendimiento, momento decisivo, punto de partida donde se puede enredar el nudo de un fracaso escolar que se arrastrará de un año a otro con posibles efectos en esos preadolescentes que comienzan a imitar a unos mayores cargados de hormonas fluyendo por sus cuerpos en un ambiente, por lo demás, que les desorienta). Resulta curioso que este grupo señale los problemas que se derivan al soltar

de las riendas de Primaria la escolarización de 12 a 14 sin mencionar en ningún momento el término tutor o tutora, aunque si pone el énfasis en las consecuencias que produce la pérdida de una figura de referencia en unos discentes que pierden un referente necesario al pasar a Secundaria. Sin embargo, no han vivido, como en el caso de las otras generaciones, el cambio en el corte de edad en la etapa de Primaria (6- 14 con la L.G.E. a 6-12 con la L.O.G.S.E.) como profesionales, pero si como alumnos, a lo que se añade que no tiene experiencia como profesores de secundaria, pero sí cercanía en el tiempo como alumnas y alumnos de este ciclo, algo que parecen haber olvidado al vestir el traje académico del docente).

El desacuerdo entre los dos habitus se hace notorio: el bloque tradicional, sin experiencia en la pública, ha asimilado el mensaje políticamente correcto de la L.O.G.S.E., a ello se une que en el suelo de la privada y la concertada el mercado de oferta y demanda exige del profesor compensar, entretener al que se aburre y motivarle para que ayude al resto de los compañeros: *“le puedes decir ayuda a un compañero (y)... le están reforzando el aprendizaje”*; el sector más crítico, que procede de la pública, se desmarca y entiende que uno de los grandes problemas que se vive en las aulas de Primaria se debe a esa medida que gira en torno al todos juntos, pasé lo que pasé, hasta los 16 años, que perjudica al *“trabajar con aquellos que son menos espabilados y el resto se olvida... se sacrifican a favor de los otros... se suele bajar el nivel... Lo que suele pasar es que generalmente solo se..., se trabaja con aquellos que son menos espabilados y el resto se olvida en cierto modo”*. Resulta curioso como a pesar de los siete u ocho años que llevan ejerciendo se pronuncien de una manera bastante similar a las y los participantes ante el tumulto de vehículos cargados de problemas que provocan atascos y producen un fuerte desgaste en los representantes de estos modelos de cultura legítima encargados de dirigir el tráfico de la cultura desde la escuela pública.

Los factores negativos que fueron introducidos por el habitus tradicional, han cosechado adictos, y con habilidad la maestra que introdujo el tema busca el equilibrio y abre las puertas a los avances que ha supuesto para la educación la incorporación en el aula de los especialistas y los equipos de orientación:

*“Yo vamos pienso que a lo mejor este sistema educativo falla en muchas cosas pero también creo que tiene muchas cosas en su favor. Por ejemplo se atiende mucho más a niños con problemas. Anteriormente, yo me acuerdo cuando era pequeña siempre había un tonto de la clase. Y ahora pues es un niño que tiene necesidades, que tiene un equipo de orientación, que tiene unos profesores que están pendientes de él. Aunque también muchas veces efectivamente ese niño puede hacer que se retrase el nivel de la clase. Pero vamos, yo creo que hay que intentar apoyar a todo el mundo, al más listo y al que lo es menos”*

Pasa así a señalar la falta de financiación como determinante para explicar el fracaso escolar, algo que producirá desacuerdos con el habitus progresista, que entiende que el problema no es tampoco la falta de recursos. De esta manera, la maestra sindicalista hace referencia a la legislación y señala que la L.O.E. es una ley buena, pero no aterriza en la práctica; “... ahí... está el fallo”, recursos hay, pero no están bien repartidos. Por ello, aunque existen *actividades de ampliación* para que los alumnos que terminan antes vuelvan a repasar los contenidos y madurarlos, el desfase entre la teoría y la práctica frena tal objetivo.

*“... la normativa recoge muy bien, es decir, tanto alumnos con necesidades educativas especiales, también recoge por ejemplo a los alumnos, ahora, que antes no se recogía, a los alumnos de altas capacidades”*

De esta manera se suma así a la identidad del maestro de la pública al hacer referencia a la legislación. En el centro del debate las distancias que separan a los centros públicos, olvidados de la mano de Dios, de los concertados, que gozan de enormes ventajas y se están llevando no sólo el dinero de los contribuyentes, también el prestigio bajo del efecto de ese boca a boca que hace a los padres huir de los públicos, los atrae hacia los concertados y, en caso de contar con presupuesto, hacia los privados: “*Mucho funciona también el boca a boca, ¿no?, el decir..., que te digan: “No, éste... No, éste está devaluado...”*. En el centro del debate permanecerá en el grupo la línea de cruce entre pública, concertada y privada.

## Familia

Es el habitus tradicional quien introduce el tema de la familia en los inicios para señalar hacia unos padres que piden de la escuela algo que ni pueden ni quieren hacer: suplir un proceso de socialización que une a los hijos con lazos afectivos en el ámbito familiar.

No son esas las funciones de la escuela, pues el proceso de socialización que se confía a los agentes educativos es otro bien distinto: generar los elementos que “componen el conjunto de habilidades y actitudes sociales del individuo” y constituirse en “cauce de distribución social de mano de obra”. Su función es tanto uniformar como diferenciar y enseñar a competir en equipos de 25 niñas y niños por clase<sup>141</sup>.

*“... las normas hay que ponerlos pues desde que ha nacido el niño; poco a poco vas estableciendo una política y unas normas... los niños a cierta edad, sobre todo cuando son pequeños, viven a base de rutinas.. a ellos les da seguridad, les da confianza tanto en el colegio, como en casa, como en todos los sitios, en toda su vida”*

En el centro de su discurso la figura de esa madre que en un pasado marcaba normas de comida, higiene y horas de sueño en sus hijos durante el tiempo que pasaba junto a ellos, facilitando así la labor de socialización del profesorado de Primaria que podía comenzar a trabajar en un terreno trillado, establecer normas adecuadas y afianzar valores.

*“... tenías una disciplina y unas normas en casa. ¿Qué ocurre? Que aquí toda la organización, toda la disciplina, todas las normas las pone el colegio. En casa los padres para dos ratitos que están al día con el niño pues, ¿para qué voy a discutir con él? Claro y lo que quieren es disfrutar de su hijo, no darles una educación”.*

La intervención produce una fuerte identidad en el grupo. Los padres delegan en un profesorado en el cual a su vez no confían si su hijo les coloca ante la tesitura de tener que elegir. A las escuelas llegan erróneos hábitos de protección que perjudican a unos retoños acostumbrados a llevar la razón y con un difícil perder que pagarán caro en el peaje hacia el futuro. Se trata de una generación cada vez más individualista y poco acostumbrada a competir ante la permeabilidad de los padres en un ambiente familiar marcado por el consumo y en el cual crecen como hijos únicos o con el referente de uno o dos hermanos. (Es esta una diferencia notable con el tipo de modelos familiares con el que se adecuaron sus padres al tener que competir con un buen número de hermanos,

---

<sup>141</sup> Parsons, T. .: "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 1959, 29, pp. 181-195. (Traducción española: "El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana", *Revista de Educación*, 1976, número 242 y reproducido 1990 en la revista *Educación y Sociedad*, nº 6)

luchar por las libertades y pasar penurias al independizarse de sus familias, casarse y asumir la responsabilidad de tener hijos).

*“... el poder lo tiene el alumno, claro está, ¿no? Porque enseguida sabe enfrentar muy bien al padre, maneja muy bien a los padres, entonces hacen contigo ese enfrentamiento, ¿no?”* (Habitus progresista, maestra sindicalista).

A ello se unen los efectos de una sociedad de consumo que ha alzado a la infancia a un protagonismo inusual ante padres ausentes del hogar con largas jornadas de trabajo (algo que deberían estudiar los políticos con detenimiento, o simplemente compararlas con las de otros países; no olvidemos que el tiempo libre es una opción para seguir formándose, y tiempo libre es lo que no tienen unos padres que se tiran al sofá al llegar a sus casas y meten a sus hijos en la cama, en caso de que no hayan ido solos, para poder descansar). Si escuchan, no obstante, las quejas de unos hijos que saben como enfrentar a los adultos, en este caso profesores y padres, aprendizaje temprano en muchos de ellos con familias desestructuradas y padres enfrentados. Nuevamente es la maestra veterana del habitus tradicional quien introduce el tema:

*“... lo único malo que cuando se separan lo padres, ¿qué pasa? Pues la madre: “Pues yo te doy esto, esto otro”; luego van al padre: “Pues esto no lo puedes hacer así”. “Es que mamá me deja hacer esto”; “Ya, pero es que yo no soy tu madre”. ¿Qué pasa? Todos los valores que da uno y que da el otro, separados... Fuera, ya no funciona nada”.*

La cercanía de esta generación de docentes, que vive con sus padres y mantiene estrechos lazos afectivos, les lleva a señalar la importancia de la motivación y la comunicación desde el seno de la propia familia que escucha el resumen del día a día con un gesto de satisfacción en sus rostros, algo que permite cargar las pilas del entusiasmo por las cosas bien hechas o recibir apoyo cuando hay problemas.

*“... incluso a nuestra edad aprendemos cualquier cosa y ya enseguida hasta a tu familia le vas: “Mira, lo que he aprendido”. O yo llego a casa, y vosotros supongo que también: “¿Qué tal en el cole?”. ¿Sabes? Si tú a tus padres no les ves se te olvida el decirles: “No sé ni qué es lo que he aprendido, ni lo que no...”. Entonces ellos mismos no es que se motiven, es que los tienes que motivar... Las personas que más les quieren son los que los tienen que motivar, porque tú haces caso a la persona que más quieres, supuestamente”* (Habitus tradicional, maestra en su primer año, concertado)

El moderador pregunta al grupo si ha reflexionado en la razón que lleva a los padres a sentirse con derecho a opinar. Las y los maestros devuelven una imagen que sesga privado y concertado. En el privado los niños llegan a amenazar a sus profesores: sus padres pagan y mandan.

*“Hombre, en la privada porque pagan, pienso”*

*“Hasta los niños se lo dicen...”*

*“... lo que escuchan de los padres... el año pasado... te venían los niños y decían: “Pues mi padre no te va a pagar”*

*“Eso decían: “No te pagará mi padre”; así que... Ante eso, ¿qué puedes hacer? Claro, eso lo escuchan en casa”*

En este sentido la idea de consumo se ha extendido en la infancia hacia el campo de la educación. Escuchan de sus padres los rumores del poder del dinero frente a la debilitada cultura. Como efecto de tanto ruido, la enseñanza se convierte en lujoso consumo de clase en esa amplia gama de oferta de privados y concertados en una sociedad que demanda consumo de cultura por intereses de prestigio y status, pero no por altruismo cultural.

El profesor de pública del habitus progresista muestra el desprestigio que se ha encarnado en la profesión ante la imagen de unos padres que se sienten con derecho a opinar sobre educación, cuestionando así su profesionalidad.

*“Que yo creo que es una profesión en la que ellos se creen con derecho a opinar. Ellos no van al médico y le dicen: “Pues yo creo que debería de tomar esto, o no me debería de operar porque me encuentro bien”.*

La situación en la que se encuentran los profesionales de la pública no es la misma, depende de la zona centro, noreste o sureste de Madrid. La maestra de pública del habitus progresista introduce el tema:

*“... yo sí que noto ahí la diferencia en el público, en sitios donde bueno, el nivel sociocultural es bajo y cuando es alto, ¿no? Cuando es bajo la figura del maestro está muy valorada; pero no os lo podéis imaginar hasta qué punto, ¿no?, lo que te quieren los alumnos y los padres lo que te respetan. Porque yo muchas veces me sentía como si fuera una trabajadora social.*

*Cuando yo tenía las reuniones con los padres te piden consejo de muchas cosas, ... tenías que hacer además una labor con los padres; y sí que ellos respetaban mucho tu opinión... Bueno, es verdad que después habrá otros centros que no, ¿no?, pero... ”. (Maestra sindicalista, habitus progresistas)*

El grupo señala problemas, pero no se implica en la resolución de conflictos (al abordar el tema de la jornada laboral de los padres en ningún momento hace referencia a las medidas de conciliación como hicieron otros grupos). Las y los participantes se identifican con esa imagen de madre y padre suplente a quien se le exige la labor de educar a hijos ajenos, entienden que se están delegando funciones e introducen por primera vez en el grupo la figura de los abuelos como soporte de ayuda a los padres. El habitus tradicional apunta en otra dirección: exigencias de unos padres que demandan del maestro algo que a ellos se les ha ido de las manos.

*“Pero es que ahora hay una frase mítica que yo estoy aburrido de escuchar que es: “No, es que yo no puedo con ellos... la mayor parte de los padres se escudan en eso muchas veces, que: “No, es que no podemos con él”. Y si usted no puede, señora, ¿yo qué voy a hacer?” (Maestro de pública del habitus progresista)*

### Choque generacional

El grupo aborda de manera espontánea el choque generacional que se produce en ese cóctel de valores entre los más jóvenes y los más veteranos, diferencias marcadas tanto por el contexto histórico como por el marco legislativo en que se formó cada una de las tres generaciones que han sido objeto de estudio en esta investigación. El desacuerdo entre el habitus progresista y el tradicional, que apareció marcado en los inicios por la pertenencia de estos docentes a centro público, privado y concertado, se va mantener en esta joven generación que aborda el choque generacional en ese cruce de normas, iniciativas, deseos, metodologías, etc.

Es la maestra sindicalista de la pública del habitus progresista quien introduce el tema en el grupo. En este sentido sus experiencias pasadas como joven maestra de pública, actúan como dispositivo que proyecta en el grupo el recuerdo de una situación traumática que frenó sus iniciativas ante la resistencia de las generaciones más veteranas. Su relato evoca sus inicios en una escuela pública de la zona centro de

Madrid (donde se concentra la media de edad más alta). En función de la pertenencia a esta tipología de centros, las representaciones sociales de los y las maestras que participan en el grupo dan sentido a este encuentro o desencuentro generacional que observan desde los palcos de su propia experiencia.

La maestra de pública asienta así su discurso en un contexto social que apunta hacia un problema de mentalidad en las generaciones L.G.E. y L.O.G.S.E. (esta última generación en menor medida, tal como se desprende de este estudio) que aportan modelos culturales fuertemente enraizados en los posos de un tiempo marcado por el curso de su propia experiencia en el ejercicio profesional; raíces difíciles de trasplantar al terreno de otra situación con la fuerza única de un cambio en la legislación.

*“... ¿qué tenemos?, una materia sobre todo a nivel profesorado que ha estado trabajando mucho con otra ley. Entonces cuesta mucho cambiar. Es decir lo que tú llevas haciendo durante cuarenta años, treinta años de repente cambiarlo. Se produce ahí un choque muy brusco.... la gente joven... viene con otra iniciativa, otras ganas de luchar. De repente llegas al colegio, aquí la verdad no sé si todo el profesorado es igual de joven que vosotros, pero sí que es verdad que sobre todo en la pública y si trabajas en el centro de Madrid más, te encuentras con un choque brutal, ¿no? Tú llegas al claustro con un montón de ganas de trabajar, de sacar a tus alumnos adelante y te encuentras un choque brutal ... hay gente que está muy desgastada. Entonces intentas hacer cosas nuevas y la gente no está por la labor” (maestra sindicalista de pública)”.*

El habitus tradicional, que no se identifica con este discurso, se sitúa en una posición esencialista y pasa a subrayar la importancia del individuo frente al grupo: no es la edad, el grupo generacional o el medio social, es la persona y la experiencia cosechada con los años: “.... hay profesores más mayores muy buenos, hay profesores con menos ganas, hay otros que están quemados”. Entiende que su generación llega arrasando y no respeta ni los valores tradicionales ni los modelos metodológicos de esos veteranos que se protegen custodiando el fruto que han cosechado con el grano de una experiencia con la que se deberían alimentar los más jóvenes.

*“... ahora nosotros decimos: “esto es lo que vale, todo lo que habéis hecho antes no vale para nada”. Entonces también el profesorado que es más mayor dice: “es que las cosas no son así...”. Yo creo que depende del profesor... de cómo seas tú”*

Así, mientras el habitus progresista entiende que la experiencia puede llegar a ser una barrera de obstáculos para afrontar los vertiginosos cambios sociales que se han sucedido desde 1970 a 2008 en aquellos y aquellas que han aprendido y ejercido con otros modelos educativos envueltos en valores, normas y conductas de otros tiempos (elementos que presionan y oprimen el tejido que envuelve la costra de la mentalidad), el habitus tradicional se centra en el individuo, que no en el contexto, pasando a relatar la eficacia de un elemento atemporal: el sentido común (el menos común de los sentidos, por otra parte) como herramienta imprescindible en manos del profesorado; recurso que se obtiene de la experiencia y de gran utilidad para paliar los problemas de niños con necesidades educativas; labor para la que no necesitan, entiende, recibir ningún tipo de enseñanza especializada de los sistema educativos. En este sentido, se sitúa en una posición estática y entiende que la escuela siempre ha planteado problemas similares, pero antes eran menos visibles y se abordaban con otros recursos.

*“Pero vamos de toda la vida... es trabajar con el sentido común. Antes no había profesores de Audición y Lenguaje y si un niño no pronunciaba la r te decían: “haz la moto”. Y vamos, son cosas que no hace falta muchas veces haberlas estudiado. Que sí, que te ayuda pero muchas veces el sentido común o sobre todo la experiencia y la práctica te las van dando”*

Los apoyos al habitus progresista comienzan a sucederse en el grupo. Una maestra con un año de experiencia en Turquía se distancia del discurso del habitus tradicional que aludía al sentido común y a los recursos de la experiencia para solucionar problemas e innovar.

*“Antes no había profesores de Audición y Lenguaje y si un niño no pronunciaba la r te decían: “haz la moto”. Y vamos, son cosas que también son..., o sea son cosas que no hace falta muchas veces haberlas estudiado. Que sí, que te ayuda pero muchas veces el sentido común o sobre todo la experiencia y la práctica te las van dando”*

Su visión comparativa le permite visualizar la influencia de los factores sociales y políticos en el aula. En este sentido, narra su primera experiencia en un país que impone metodologías memorísticas, castiga y tiene el libro de texto como referencia; situación de la que es difícil salir aplicando el sentido común y la experiencia que defiende el habitus tradicional. En el centro de su intervención, introducida con inocencia en el grupo, la escuela aparece como institución al servicio del poder ante la indefensión de un profesorado a quien se imponen metodologías y modelos culturales a golpe de

legislación. La conducta del individuo no se puede comprender fuera de un contexto social que se rige por otro tipo de leyes que nada tienen que ver con el sujeto<sup>142</sup>.

*“... en Turquía el sistema educativo es como el que teníamos nosotros antiguamente. El niño que necesita, que tiene alguna necesidad le ponen en la esquina y seguía la clase, le dejan totalmente olvidado. Sin embargo aquí es totalmente todo lo contrario... la profesora dice: “uy ese, ese no sabe hacer nada”. No te puedes salir del libro... Si quieres hacer una actividad extra no la puedes hacer porque eso no está escrito en la ley... Claro, los niños, ¿qué pasa? Se aburren... la profesora pasaba totalmente de ellos”*

Las maestras del habitus tradicional se unen para resaltar la energía y la fuerza de una joven generación que trata de arrasar y no respeta a los mayores, ni con ello la experiencia cosechada con el paso de su ejercicio profesional.

*“... es una barrera, ellos se defienden... llevan años aquí enseñando y de repente llegamos nosotros “pues ahora se hace así”. Y encima intentamos decir que eso es lo mejor y creemos que encima no valen... Es normal que haya un choque porque no intentes venir y encima imponer tu ley. Tienes que adaptarte un poco, explicarles que las cosas han cambiado y que puede ser una mezcla de todo, de tu enseñanza y la que yo tengo ahora pero no venir y decir venga, ya ponemos lo nuestro que es lo mejor... nosotros entramos con muchísima energía de hacer juegos, de hacer canciones, otro tipo de enseñanza. La enseñanza era: abres el libro, te la aprendes, mañana te pregunto la lección y ya está. No entendían ni los juegos...”* (Habitus tradicional, maestra de concertada en su primer año de experiencia).

Desde una posición de consenso, el habitus tradicional sitúa su discurso en el deber ser<sup>143</sup> y se aparta de ese discurso del ser que caracteriza al habitus progresista. Desde el marco de este sentido en el discurso entiende que jóvenes y veteranos deberían combinar sus experiencias en un espacio de diálogo y respeto mutuo, llegando así a una situación ideal muy alejada de la realidad que vive la escuela –institución a la que llega el conflicto y el cambio social demandando por ello nuevas funciones-.

*“Yo creo que es muy importante pues eso, compartir todos los recursos y todo el material que tiene la gente y poner..., que la gente esté coordinada y*

---

<sup>142</sup> Durkheim, E. *Las reglas del método social*, Madrid, Akal, 2001 pp. 112, 121, 108 y 109.

<sup>143</sup> “Lo que es la educación no tiene porque coincidir con lo que debe ser Lerena, C., *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*, Madrid, Akal, 1983, p. 416.

*que haya, tengas la edad que tengas la diferencia es que una persona joven tiene mucha más energía y una persona más mayor pues tiene más experiencia. Entonces yo creo que ellos deberían aprender de nosotros igual que nosotros de ellos. Hay muchas cosas que ellos las hacen fenomenal y que en ciertos momentos tú ves a lo mejor cómo maneja una persona más mayor una clase a la hora de cualquier cosa, que tú en un primer momento no lo tenías...”* (Habitus tradicional, maestra con experiencia en privada y concertada)

Las y los maestros más jóvenes del habitus progresista muestran su desacuerdo con esta representación y entienden que si hay resistencia al cambio, o simplemente es más cómodo seguir haciendo lo de siempre. De esta manera se apunta a la rutina como una de las causas de resistencia en los más mayores, que tienen el poder que otorga el derecho de canas y lo utilizan. Este choque de mentalidad entre las distintas generaciones provoca una falta de identificación con los modelos culturales en el habitus progresista.

*“... algunos que son ya más mayores están siempre haciendo lo mismo, porque dicen: “como llevo ya todo el año desde hace muchos años haciendo lo mismo, ¿para qué voy a estar cambiándolo? Pues yo continuo, lo sigo haciendo y ya está, me olvido, me olvido. No tengo que hacer, ni... sigo con mis procedimientos ni nada, ni hago yo qué sé, ni juegos, ni cosas. Yo doy la clase así, así, así y continuo siempre así. ¿Para qué la voy a modificar?”* (Habitus progresista, maestra de concertada en su segundo año y un primer año de experiencia en Turquía)

*“... yo creo que nadie va imponiendo... ellos se cierran, ellos llevan muchos años trabajando una rutina que creen que les sirve...”* (Habitus tradicional, maestro de concertada en su primer año).

El grupo llega a cierto consenso al considerar que con la edad a ellos les puede pasar lo mismo: *“Igual dentro de unos años nosotros no...”*, reflexiona en alto el maestro de pública.

De manera espontánea un maestro del habitus progresista introduce el tema de las nuevas tecnologías de la información, algo que cuestiona la validez de las metodologías de las otras generaciones. El reto que supone afrontar estos cambios produce miedo y resistencia en los más veteranos. *“¿Pero se cierran en qué?”*, pregunta el habitus tradicional: *“En las nuevas tecnologías y la metodología”*, contesta el habitus progresista.

Las nuevas tecnologías de la información versus exigencias metodológicas.

La insistencia en los cambios metodológicos como medio para afrontar el reto de la diferencia y la multiculturalidad se agudiza con la L.O.E. de 2006. Si con la promulgación de la L.O.G.S.E. los planes de estudio en las entonces Escuelas de Magisterio<sup>144</sup> rotularon los contenidos de las asignaturas con el término “didáctica”, las demandas aumentan tras la promulgación de la L.O.E. A ello se unen exigencias que llegan del medio internacional: Informe Pisa y Proyecto Bolonia (conflictiva medida esta última que exigirá al profesorado universitario adaptarse a coste 0 a las nuevas demandas, situación que tendrá efectos imprevistos en la investigación y barrera los cristales rotos de la desmotivación, que ya se han vertido en el terreno de Primaria y Secundaria, hacia la Universidad. A este paso los profesores entramos en clase tateando la canción de Marta Sánchez, adaptando la letra a la situación y cantando al unísono: *cuidado, mucho cuidado, que mi “evaluación” está colgando en tus manos*).

Nuevas modas sociales han provocado otras necesidades de aprendizaje que sitúan a las generaciones L.G.E. y L.O.G.S.E. ante el reto de tener que reciclarse y adaptarse a las modas. Los más veteranos se ven obligados a abandonar sus modelos de aprendizaje ante la imposición de nuevas metodologías y formas de programar.

La maestra sindicalista del habitus progresista, que ha vivido el cambio de ley desde su doble experiencia como docente y sindicalista, interviene para señalar la resistencia al cambio metodológico y utiliza un término que manejará en otras ocasiones en la marcha del debate para equilibrar unos planes de estudios que tiran a la cuneta de los olvidados los métodos memorísticos y la cultura del esfuerzo para programar en esa procesión de competencias: “la ley del péndulo”.

*“... la ley del péndulo. Yo creo que ellos en la generación creía mucho en el método memorístico, y ahora nosotros directamente, ¿para qué la memoria? ... pasamos de la memoria, volvemos a los procedimientos, a las actitudes, a*

---

<sup>144</sup> Curioso el cambio de denominación que se ha producido desde que aparecieron a mediados del XIX con el nombre de Escuelas Normales (norma o prototipo para las que se fueran creando en otras provincias, pues solo se abrió, en principio, una de maestros y otra de maestras en Madrid). Estos cambios se hacen corresponder con las exigencias de profesionalidad y consiguiente prestigio que se van otorgando a estos centros.

*los valores, pero la memoria, ¿para qué? Entonces eso a ellos les produce un choque y nosotros es, ¿para qué?, ¿para qué aprenderse los ríos de España? La memoria cero. Entonces creo que hay que mediar un poco que venimos con nuevas cosas. Y es verdad lo que antes habías dicho, es decir, desechamos todo lo que ellos nos han dicho y tampoco es eso, ¿no? Llegamos con esa impulsividad, no sé, pues eso, de ganas de empezar a trabajar de la misma juventud y ese choque que les produces tú tampoco..., es eso, ¿no?, intentar complementarse”*

El grupo narra situaciones de miedo al ridículo, muy en especial en la generación L.G.E., ante el impacto de las nuevas tecnologías de la información que han calado en las paredes del aula provocando otro tipo de necesidades de aprendizaje que obliga a las generaciones mayores a ponerse delante de una pantalla y manejar un ratón. El grupo alude a una normativa que obliga al profesorado a subir una hora a la semana a la sala de informática con sus discentes (paseo que cruzan con cierto miedo y desgana los más veteranos).

*“Y mucho pasa en muchos colegios, en muchos casos que ahora hay un encargado de las TIC. Y en teoría el profesor de cada grupo pues debería de subir con el encargado de TIC al aula para controlar a los niños y tal. Y muchos de ellos ya dicen: “no, yo no subo, te encargas tú de ellos”. Y pasan absolutamente de todo. ¿Qué quiere decir? Que no les interesa... yo trabajo en un instituto y hay así, el profesorado hay gente muy joven y la mayor parte pues es de 55 para arriba. Y hay gente de 55 hacia arriba, hasta los sesenta o así que sí se interesa por las tecnologías y tal, pero tampoco profundizan mucho. Pero hay otros que ves como que le tienen miedo. “Yo a mi edad, ¿encender un ordenador?, no me vaya a pasar algo. Y pasan absolutamente de todo” (Habitus progresista, maestro de pública)*

*“Como no maneja la técnica y sabe que sus alumnos la manejan mucho mejor que él le asusta. Que se puedan reír los mismos alumnos” (Habitus progresista, maestra sindicalista de pública)*

Esta resistencia al cambio se agudiza ante el miedo de posibles situaciones imprevistas que pueden llegar a producirse en salas de informática ante la falta de personal de apoyo al docente (en otros países los docentes cuentan con apoyo en sus clases para sortear problemas y necesidades en caso de necesitar una fotocopia, una fotografía, arreglar un problema informático que surge sobre la marcha, etc., no en España)

*“Hombre, también las cosas como son, a mi me ha pasado de que el vídeo, vas a poner un vídeo y porque el vídeo da problemas, no poder poner un*

*vídeo y se te alborotan un montón los chicos. Entonces claro, si tú sabes que eso ya te va a pasar de antemano lógicamente dices: pues me voy a buscar otra vía que también a lo mejor pueda trabajar...” (habitus tradicional, maestra en su primer año de experiencia den concertada)*

*“Ahí los profesores se encuentran, no saben, no saben encender un ordenador, no saben encender la pantalla, pero yo he visto casos de esos. Entonces subir a un grupo de 25 alumnos y no saber encender una pantalla del ordenador, no saber manejar el ratón” (Habitus progresista, maestra sindicalista de pública)*

No sucede lo mismo con las generaciones más jóvenes, que se mezclan con los modelos culturales de sus discentes y se identifican por la cercanía generacional. El maestro de pública describe un ambiente relajado, sin miedo a preguntar a sus discentes dudas sobre informática, lo que produce motivación en los discentes.

*“Yo tampoco domino mucho la informática y yo a veces voy a la sala de ordenadores y le digo a los chavales: “a ver, ¿cómo tengo que hacer para instalar este programa?”. Y me lo instalan ellos y no pasa absolutamente nada... los chicos tampoco se ríen del profesor aunque tú no lo sepas. O les dices: “¿cómo se puede descargar esta foto para meterla aquí en esta página Web y tal?”. Y siempre hay algún espabiladillo que domina bastante la informática, te la hace y no pasa nada” (habitus progresista, maestro de pública)*

*“Yo creo que sí, es un tema que tienen ellos” (Habitus progresista, maestro de concertada en su primer año de experiencia)*

Con los avances de las nuevas tecnologías de la información han variando los usos del tiempo y el espacio, provocando un cambio gnoseológico en las generaciones “de los botones”:

*“... los niños de ahora yo creo que van a ser los niños de los botones porque saben manejar absolutamente todo. Niños pequeñísimos saben manejar desde el mando de la tele, el teléfono, el móvil”*

El habitus tradicional, que procede de privada y concertada, da por hecho que todos los niños tienen ordenador en sus casas y todas las escuelas cuentan con una sala de ordenadores. El discurso de la maestra sindicalista de pública rompe la idealización de esta representación social:

*“Yo he estado en colegios públicos y depende. Es que depende mucho del nivel sociocultural en que esté el colegio. Yo he tenido alumnos que no han visto un ordenador en su vida. Es decir ellos, yo he visto alumnos que estaban hablando al ordenador a ver si les escribía las letras que no sabían que tenían que escribirlas”*

El habitus tradicional se descoloca ante la introducción en el grupo de esta realidad, pero desde la otra posición se insiste que en el caso de colegios públicos puede ser lo habitual y de hecho en las zonas rurales sucede lo mismo.

*“... se está dando por hecho que los chavales tienen en casa ordenadores. Yo creo que nos estamos centrando en la zona centro de Madrid. Yo no soy de Madrid... y la mayoría de la gente no tiene ordenadores en casa. Y más que nada si te vas a las zonas rurales ahí sí que no tienen ordenadores en casa” (Habitus progresista, maestra en su primer año de experiencia en concertada).*

El consenso llega al señalar que las nuevas tecnologías de la información son una herramienta necesaria en el aula y de máxima eficacia para motivar a unos alumnos que únicamente las utilizan para entrar en Internet y comunicarse con sus amigos. El reto al que se enfrentan las escuelas es acertar con el uso de las nuevas tecnologías como complemento del aprendizaje, algo que entra en contradicción con el manejo que hacen de ellas las y los alumnos, que se limitan a obtener información de Internet y comunicarse con sus amigos.

*“... todos mis alumnos saben utilizar el Messenger, colgar un vídeo en Youtube, pasar vídeos del móvil al ordenador, pero después les pides otra cosa, a lo mejor que escriban algo tan sencillo como que hagan un trabajo a Word y no saben” (Habitus progresista, maestro de la pública)*

*“... yo doy informática y no lo saben. Yo he llegado a hacer la pregunta de: ¿hay alguien que no sepa otra cosa diferente que no sea manejar Internet? Y no, no saben, pero quizás porque es eso lo que se fomenta. Está el Internet todo el día encima, “ponte tarifa plana, ponte no sé que”. Entonces es normal que ellos digan, pues lo único importante del ordenador es Internet. Pero porque lo creen así. Entonces pues a lo mejor lo demás no les interesa y dicen: ¿para qué lo voy a utilizar?”. (Habitus tradicional, maestra en su primer año de experiencia en concertada)*

Valores sociales de la generación Y

La cercanía en el tiempo de esta generación de especialistas (que cursó los estudios de Magisterio eligiendo entre las siete especialidades recogidas en la L.O.G.S.E.: Infantil, Primaria, Musical, Educación Física, Audición y Lenguaje, Lengua extranjera y Educación especial), con una experiencia profesional escasa (en la mayoría de los casos en su primer o segundo año como profesionales de la educación), lanza una nube de polvo entre ese antes y después del momento en que cambiaron su traje de estudiantes por el uniforme oficial que les obliga a pasar revista y enfrentarse con autoridad a los problemas sociales que llegan al aula desde el propio contexto social y político.

El péndulo de la cultura se mueve al compás de un cambio social que ha trastocado los cimientos que sustentan las bases de la nueva estructura familiar, sacando del horno histórico los moldes crujientes de nuevas generaciones de discentes que llegan al aula edulcorados con el ingrediente de nuevos valores culturales muy acordes a los cambios que ha experimentado la sociedad española. Tales situaciones afectan a su actividad en el aula, provocando momentos difíciles que van describiendo y narrando en la marcha de un discurso que vuelca los valores sociales propios de su generación.

En este sentido, la escala de valores de cada persona determina su forma de pensar y actuar, diseñando así los bastones de vida en que se sujetan los hábitos y pautas de conducta que marcan las directrices de una conducta cimentada en valores propios de su generación. Sin duda es esta una generación muy solidaria y comprometida con temas sociales, conoce la cultura de otros lugares del mundo a través de la información que obtiene en Internet y es sensible a la pobreza. La religión ha perdido peso y ha variado con ello su concepto de futuro: no programa su tiempo en un futuro lejano, pero llenan su agenda si pueden para los próximos seis meses planificando sus actividades para aprovechar al máximo un tiempo efímero que pasa rápido. Sus prioridades también han cambiando: entre sus planes no figura sacrificarse ni formar una familia; valoran la formación y los viajes (la movilidad es un valor importante en sus vidas); priorizan a los amigos sobre la pareja (que saben puede cambiar); buscan el equilibrio entre vida privada y profesional, no está dispuestos a trabajar hasta las pestañas como la generación de sus padres, son fieles a su trabajo mientras están en una empresa, pero no está entre sus planes permanecer allí de por vida. Su forma de interpretar la realidad social ha cambiado y las escuelas se llenan y se enriquecen con los valores que ellos

aportan: cercanía, compañerismo, tolerancia y respeto por la diversidad, son relatados por ellos como los valores propios de su generación.

*“...a nuestras edades todo el mundo antes estaba ya casado, con un proyecto de familia, y hoy en día yo por lo menos en la cabeza no tengo eso, ¿no? No sé... Más seguir formándome, seguir aprendiendo, seguir en plan amigos, viajes”*

*“Ya con la edad que tienes y no estás pensando en casarte; no estás pensando en tener novio; no estás pensando en tener hijos”.*

El tema de género en el centro del debate del grupo para resaltar el papel de la incorporación de la mujer al mercado laboral cualificado en condiciones de igualdad como una de las causas más importantes de las características de una generación que ha roto una lanza (susurros que sus madres escucharon de las que ahora son sus abuelas para proyectar en ellas aspiraciones profesionales). La mujer aparece en el discurso de estas maestras como guía que orienta el motor de un progreso social que va cambiando valores tradicionales, es decir la mentalidad, para alcanzar la meta de la igualdad. (Es curioso en que medida la influencia de la mujer, y más concretamente la forma de entender la maternidad en cada uno de los periodos históricos, nos abre una ventana desde la cual se vislumbran los cambios sociales, políticos, económicos, religiosos, educativos y culturales que se han sucedido en España en cada uno de las generaciones que hemos tratado en esta investigación)

*“Estamos muy..., a la hora de los valores tradicionales de toda la vida, ha habido ahí un choque, ¿no?, o veo que hay un choque... Yo lo veo mucho, pues no sé..., a lo mejor me comparo más con mis padres, ¿no?, que es así..., es lo más cercano que tengo, ¿no?, y sí que veo que ahí hemos roto un poco la lanza, ¿no?, de esos valores tradicionales que yo creo que ya a nuestras edades todo el mundo antes estaba ya casado, con un proyecto de familia, y hoy en día yo por lo menos en la cabeza no tengo eso, ¿no? No sé... Más seguir formándome, seguir aprendiendo, seguir en plan amigos, viajes...”*

*“... es la independencia pues de que antes tú te tenías que casar porque tú a lo mejor no ibas a trabajar nunca, entonces necesitabas a una persona que te cuidase de ti y de tus hijos; pero ahora mismo tú decides”*

Si seguimos la lógica de su discurso, en el caso de que la cercanía con los modelos culturales produzca un mayor nivel de identificación de los discentes con esta joven

generación, podemos deducir que el rendimiento de los discentes será mejor de la mano de la generación más joven (la variable edad está por investigar, pero es cierto que las y los especialistas han observado la relación entre rendimiento de los discentes y el grado de identificación con los modelos culturales de los docentes).

*“Se identifican más...A mí me pasa que muchos chavales: “¿Y tú vas a la discoteca, profe?; ¿Y tú tienes novia?”; y yo: “Cómo no voy a ir a la discoteca o voy a tener novia si soy joven, igual como vosotros, pues iré a la discoteca también”; y es lo a lo mejor no se atreven a preguntárselo a un profesor...”* (Habitús progresista, maestro de pública)

Però el grupo vuelve a dividirse al tratar este tema. El habitús tradicional se sitúa de nuevo en una posición esencialista que le lleva a valorar a la persona por encima del entorno que viste sus valores.

*“Porque a mí jamás en la vida una profesora que tuve en la Facultad, que era muy mayor, y me transmitía más que uno que tuve jovencísimo. Yo creo que eso ya es depende del profesor y lo que quiera transmitir. Puede ser una persona muy mayor y ser muy cercana con sus alumnos, y ser una persona más joven que sí, que tenemos otra mentalidad, ha cambiado completamente, y puedes tener una mentalidad más parecida a los alumnos, pero sí, yo creo que también depende de cada profesor... igual he podido tener más mayores que me han transmitido más que profesores jóvenes. Yo creo que es depende”* (Habitús progresista, maestra con experiencia en privada y concertada).

Las y los maestros con menor experiencia, la mayoría gateando aún como profesionales (este grupo se realizó en el mes de octubre, cuando las clases acababan de comenzar), relatan la situación de ese antes y después; de alumnos a profesores, pasando por esas prácticas de cuatro meses de duración. Desde su experiencia de alumnos de prácticas han observado la predilección de los discentes por los más jóvenes. En este sentido resulta curiosa la referencia que hace el maestro más joven del habitús progresista a su tutora, de su misma edad (sería interesante conocer la edad media de las y los tutores, pues, por la información que se ha obtenido de las entrevistas, se trata de un trabajo que el profesorado evita por la responsabilidad con el centro, las familias y los alumnos: “un marrón”).

*“Es que yo lo he visto en prácticas que de repente llegas y eres el rey, y algunos ya te miran diciendo: “Eh, que te vas a quedar dos meses, y, ¿qué estás haciendo aquí?”. Porque claro, llegas tú... Ya si eres más joven ya te los has ganado, o sea, simplemente por ser más joven. Ya llegas y tú realmente no les regañas; es súper diferente. Yo que es mi primer año de trabajo lo he notado muchísimo, que no tienen nada que ver unas prácticas... Y yo decía: “Las prácticas serán iguales que dar clases”. No, no, no; o sea, no tiene nada que ver. Tú ahora mismo te encargas de ellos. Antes no; antes tú estás en clase y realmente..., lo que es realmente importante tú no lo haces” (Habitús progresista, maestro en su primer año de experiencia en centro concertado)*

La maestra del habitús tradicional introduce en el grupo los términos autoridad y responsabilidad para distinguir a los alumnos de prácticas de los profesionales de la educación.

*“Sí, pero que tú das clase pero que tú no te ocupabas de ellos, ¿vale? Tú no hablas con sus padres, o sea que eso se lavan las manos; tú dices: “Tú nunca vas a hablar con mis padres”, que es un problema principal. “Tú simplemente me vas a dar clase, o vas a jugar conmigo, o te vas a reír”; porque encima en prácticas tampoco..., podías regañar pero no es como ahora. No tenías tanta, tanta autoridad como... Yo creo que por eso es muy diferente cuando eres profesor a cuando eres de prácticas” (Habitús tradicional, maestra con experiencia en privada y concertada)*

Ante la sensibilidad que muestra el grupo al situar su discurso en ese antes y después, el moderador se interesa por conocer como se sienten al pasar ese tránsito que han experimentado al dejar de ser alumnos para convertirse en profesores. El grupo siente vértigo ante la marea de ese tiempo profesional que pasa demasiado rápido, modificando por completo sus representaciones sociales con la fuerza de la responsabilidad que supone trabajar con material humano, algo que les hace crecer demasiado rápido:

*“Es abismal... Eso es lo peor que te puede pasar. Es como cuando te vas acercando a ser padre, que tú decías: “Es que..., que no me vuelva como mi madre”; y te vas dando cuenta que te vas haciendo como tu madre; pues es lo mismo, porque te vas haciendo como tu profesor. Es horroroso” (Habitús tradicional, maestra con experiencia en privada y concertada).*

Público/privado/concertado

Es el maestro más joven de concertada quien introduce el tema en el grupo al hilo del malestar que describe la pública al denunciar en mayor medida que en los concertados la exigencia que percibe desde un entorno que obliga a adoptar, en mayor medida que en otros centros, un papel de padres y madres suplentes. En este sentido el sentimiento de frustración se acentúa en la pública ante la demanda de una función que se aleja de su responsabilidad como profesionales de la educación: ni quieren ni pueden sustituir a los padres biológicos. A ello se suma la falta de personal de apoyo para atender a la gran cantidad de niños con necesidades especiales que se condensan en la pública.

*“Luego también yo creo que hay que diferenciar entre centros públicos y centros privados y concertados. Porque la escasez de recursos en los públicos... Que cuando yo estuve haciendo prácticas los PT iban una vez a la semana y si iban, a ayudar a los niños con necesidades. En cambio en los privados y concertados por lo menos aunque tengan un PT tienen ya la ayuda todos los días. Están saturados pero por lo menos el refuerzo, los apoyos, los desdobles sí...”* (habitus progresista, maestro de concertada en su primer año)

El profesor de pública interviene para señalar que el abanico es mucho más amplio y la versión no es tan simple.

*“Hay de todo en la pública. Hay otros que tienen profesores de PT compartidos, que los tienen itinerante, a lo mejor van un día a la semana. Pero hay otros que tienen en plantilla”.*

Todo parece indicar que el desprestigio que sufre la pública desgasta y desmotiva en mayor medida al profesorado: *“En los públicos es por eso también en cierto modo, porque no se ve al profesor como alguien a quien tengan que respetar ni nada”.*

No obstante, la meta de llegar a la pública es señalada por las y los profesores del grupo, especialmente por la maestra de concertada y privada que acumula más kilometraje.

*“Me parece una suerte. Es verdad. He trabajado en un concertado y hasta ahora he estado trabajando en un privado y este año he empezado aquí... yo tengo muchísima familia profesores de público y cobran más... tienes menos horario. En el privado el profesor da muchas más horas de clase que en el público; en situaciones te hacen “bajarte los pantalones”, cosa que en el público... En el público a las cinco todo el mundo “hasta luego Lucas”. Y si tienes una reunión te quedas igual que en el privado, eso está claro. En el privado según qué privado... que te obligan a hacer. Por ejemplo en un público tú nunca verás que el festival de fin de curso se hace un sábado. Se hace un día de diario y el padre que pueda ir va y el padre que no pueda ir*

*pues se aguanta. En un privado o en un concertado, como lo que vende son esas cosas, muchas veces la dejas para el sábado. ¿Por qué? Porque los padres como te están pagando y les tienes que dar un tipo de satisfacción, pues muchas veces se dejan esas cosas para fines de semana. A lo mejor en un público te ponen una reunión y te la ponen en un horario que a la mayoría de los padres sabes que no les va a venir bien.”*

La pública no se identifica con ese mercado de oferta y demanda que describe la concertada, pero sí señala otro tipo de problemas: edad media del profesorado, inmigración, gueto, etc. como características negativas. El habitus tradicional se desmarca al entender que no es la edad el elemento determinante, son las condiciones de trabajo y el miedo a perder el puesto de trabajo lo que aprieta las tuercas y determina la idiosincrasia de concertado y privado, terreno que obliga al profesorado a variar las metodologías por exigencia de los propios padres.

*“Tienes más libertad en algunos aspectos. Aquí a lo mejor te dicen a mi esta metodología que tú llevas no me gusta, la tienes que hacer así, y la tienes que hacer así. Claro, la libertad de cátedra en el privado... es a lo mejor de situación laboral ante el trabajador ante su puesto de trabajo. Pero no creo yo que sea de edad. O sea a ti si tú sabes que no vas a perder tu puesto de trabajo, decir que te puedes ir a las cuatro, a las cuatro te ibas... la libertad de cátedra es un derecho que tienes por ley. O sea no por el sitio donde trabajes. Entonces tú tendrás que tener las mismas... cada puesto de trabajo, cada empresa lógicamente tiene unas condiciones... los que son funcionarios tienen sus condiciones. Nosotros tenemos estas condiciones, pero el derecho a dar clase y la forma de dar clase tú tienes el mismo que la persona que haya sacado una oposición” (Habitus tradicional, maestra con mayor experiencia de concertada)*

El moderador pregunta al grupo por el modelo cultural en centros públicos, privados y concertados. El habitus tradicional entiende que depende de la zona (que es lo mismo que decir del nivel social de la familia; tal como había señalado el habitus progresista al referirse a la situación de la escuela pública por zonas; pues nordeste, sureste y centro condensan una población que se reparte por capital económico y cultural, sin que necesariamente los dos vayan siempre unidos)

*“... yo por ejemplo en esta zona..., cuando trabajé en el privado había mucha gente que sí, que tenía su trabajo, pero sobre todo la gente que más llevaba a sus hijos al colegio eran gente que tenía una tienda que les funcionaba bien, una peluquería..., tenían un buen nivel económico, pero tampoco tenían unos estudios privilegiados. Entonces era ese tipo de gente. Es gente que le había funcionado bien su negocio, que tenían un buen...,*

*tenía pasta y los llevaban para allá. Y también había padres pues que tenían su oficio y sí que se les notaba pues que era o abogado, o empresario de lo que sea, o que llevaba..., o trabajaba un banco... Pero había muchísimos que les había funcionado el negocio. También me imagino que es por que es la zona de la sierra”*

*“Yo creo que también hay así diferencia en cuestión de la edad de los padres. La gente a lo mejor que tiene 27, 30 años y tienen hijos normalmente yo creo que los llevan a la pública, porque están más agobiados económicamente igual... el poder adquisitivo de...” (Bloque progresista, maestro de pública)*

La fuerza de la cultura del status en una España, donde la herencia de ese testamento de penalidades económicas llevó a los padres a buscar otro tipo de aspiraciones para que sus hijos disfrutaran de aquello de lo que se vieron privados, diseñó el escaparate de la cultura como objeto de consumo. La educación, un derecho contemplado en la Constitución para asegurar la igualdad y afianzar la democracia, se convierte así en moneda de cambio que se pueden permitir solo los que hayan acumulado un capital cultural no pocas veces con gran esfuerzo y privaciones de todo tipo, algo que provoca un alarmante descenso de natalidad en un país que en 2000 registraba la tasa más baja del mundo (los modelos educativos que se ofrecen y la calidad que los padres quieren para sus hijos al elegir el tipo de centro está condicionando la elección de las parejas que optan por arriesgarse a tener más hijos). Los modelos educativos, la tipología de centros, el desprestigio, la descompensación en el reparto de alumnos y recursos, las ventajas de los centros religiosos concertados frente a los públicos, la densidad de inmigrantes en centros públicos convertidos en guetos... ¿Como es posible que los políticos no potencien la escuela pública, derecho recogido en la propia Constitución? De momento las alarmas están sonando, escucharlas sería una medida preventiva.

Las y los profesores de concertada intervienen para señalar las características de las familias que optan o no por la concertada y la privada: escaparate del consumo en los modelos culturales y seña de distinción de clase en muchos casos para aquellas familias que no quieren llevar a sus retoños a centros conflictivos; de los que huyen, incluso los profesores convertidos en padres, tal como señala el grupo.

*“...que digan: “Oy, pues es que mi hijo va a este súper colegio”; “Oh, pues es que el mío también va a éste...”.*

*“Quizá llevas razón, el poder adquisitivo y luego depende de la gente...”*

*“El poder adquisitivo y las zonas que hay mucha inmigración, o..., porque luego el nivel educativo baja también”*

*“O de lo que te hablen; por ejemplo si te dicen: “Es que este instituto mi hijo ha salido que madre mía de mi vida”; ya ahí no te meten. Ya ahí te dicen: “Yo ahí no te voy a meter”.*

*“...aún siendo concertado mucha gente no puede ni pagar eso. Y después los colegios públicos, los que se quedan allí, se queda para el que no puede.*

*“Porque no puede y porque está masificado de inmigrantes; porque allí en Galapagar hay uno de los colegios, pues tiene un 80% de inmigración”*

Ahora es la pública quien interviene

*“Sí creo que el poder adquisitivo es importante y también la cercanía, pero yo sí que he visto colegios públicos que sí es verdad que quedan muy bien, sobre todo en barriadas nuevas, de gente joven, y sí que tiran muy bien con las familias, porque los padres están muy involucrados en que ese colegio tire, y no sé...” (Habitús progresista, maestra sindicalista)*

El suelo que pisa la pública desliza. Se trata de una superficie rugosa trillada de obstáculos que tendrá que sortear un profesorado que corre más riesgo de sufrir lesiones psicológicas, con los efectos que este desgaste produce en el alumnado. A ello se une el tema del desigual reparto de recursos entre pública y concertada. De nuevo, como sucediera con el grupo de maestros, es el maestro de la pública quien señala el problema el papel de las Comisiones de escolarización.

*“Sí, pero también depende mucho de eso, de la gente que vaya a ese colegio; porque las comisiones escolares muchas veces que saturan a colegios con niños problemáticos y tal, y a otros no los mandan” (Habitús progresista, maestro de pública)*

*“Entonces eso también influye mucho” (habitús progresista, maestra sindicalista)*

*“El problema es que hay colegios que son un gueto...pero que si ya de por sí lo ponen malo, ya no vas” (habitús progresista, maestro de pública)*

En el caso de la pública, la situación que se vive por el mal reparto de clientela marca una situación penosa. La cantidad de inmigrantes que recibe la pública, excediendo las

exigencias de la legislación al respecto, es relatada por la maestra sindicalista como uno de los motivos de desprestigio de la pública.

*“A ver, yo pienso que actualmente en público..., no quiero ser... A ver, no quiero que suene mal pero la realidad es esa, está siendo para inmigración, para los inmigrantes; el concertado para los niños de clase media que dice el papá: “Bueno, pues bueno, pues venga...”; y yo creo que esto es la realidad, como para decir: “Yo es que mi...”. Porque también es verdad que hay en zonas que solamente hay inmigrantes y dicen: “Yo no quiero que mi hijo vaya sólo con inmigrantes”; entonces le meten al concertado; y ya el privado pues habitualmente es para gente que a lo mejor tiene un nivel un poco mejor, o que cerca de su casa no hay un colegio concertado y los padres se aprietan hasta arriba para que el niño no vaya al público. Actualmente yo creo que la cosa así; queda mal pero es la realidad”*

Por ello, en el imaginario social de este grupo de jóvenes profesores el tema de la inmigración es la respuesta a la diferente situación en el reparto de profesores de apoyo

*“Bueno, muchos privados no tienen ni PT pero porque tampoco admiten alumnos de integración.”*

*“Exacto, sí.”*

*“No necesitan.”*

*“Es diferente.”*

Género, violencia, acoso y miedo

Resulta curioso el modo en que esta generación relaciona acoso y violencia con género. Un mundo hostil que lanza destellos de desconfianza por todos los rincones, llegando también al aula. La gente está asustada y hasta los autobuses nuevos están cerrados:

*“... la gente está asustada. La gente ya no se fía de nadie. Antes de fiabas de tu vecino, te fiabas de tus amigos... Y ya la gente no se fía de nadie. Entonces eso quieras que no tiene que afectar. Si yo no me puedo fiar del profesor de mi hijo, yo voy a pensar que: “Uy, que mi niña no vaya sola con éste...”; ni porque se haga pis ni por nada, o sea: “Que el profesor no toque a mi niño”. Entonces ya puede ser de desconfianza en todos los ámbitos. Igual que tú antes abrías la puerta sin mirar, ahora nadie abre la puerta sin mirar. Igual que tú antes cogías a uno que hacía autostop, ahora ya nadie coge a nadie que hace autostop, porque la gente no se fía del de al lado; porque la gente está... Entonces afecta a todo; nos afectas a nosotros, al que*

*tenga una tienda le afectará porque le robarán la tienda, el que tenga un taxi le afectará porque me sacan una navaja en mi taxi, y el que tenga otra cosa pues le afectará de otra manera”*

*“Pues todos los nuevos ya están cercados. ¿Por qué? Porque eso es que alguno ha pedido por favor que se pusieran porque ha tenido una agresión o cualquier cosa, y ahora pues a partir de eso pues mira ahora lo que hay”.*

Estos profesores tienen miedo a recibir agresiones por parte de los padres, incluso de los propios discentes, y huyen de barrios y centros conflictivos.

*“...cuándo se ha visto de venir los padres a pegar palizas a los profesores. Yo por ejemplo personalmente en prácticas me buscaba los colegios con más dinero no por nada, sino por un nivel sociocultural muy alto, porque yo decía: “Yo no quiero asustarme. Es que no quiero asustarme en mi período de prácticas de que me venga a mí alguien a pegar”, digo: “...porque me voy de la carrera. Porque me voy. Me voy”. Y yo lo hacía, y seguramente esté mal hecho, pero yo no quería asustarme. Porque claro, veía: “No, ha habido una reunión...”; la típica reunión que puedes concertar con el padre, y tú qué sabías que te iban a meter una paliza; pero además bien, o sea... Pues yo decía: “No, no; yo me cojo lo mejor que pueda, en un barrio lo mejorcito que pueda, y a ver si...”. Que luego no tiene nada que ver, porque como tú dices, tú has estado trabajando con gente..., y no..., no pasa nada, ¿sabes?, con un nivel sociocultural bajo y no te pasa nada; incluso a veces te respetan más. Pero yo qué sé, es como lo veas. Que es todo: la sociedad, los padres que tengas...”*

El habitus tradicional entiende que hay un exceso de campaña contra el acoso escolar que mete el miedo en el cuerpo.

*“A lo mejor el acoso escolar se ve muchísimo más y antes no se hacía alusión a ello, decías: “No, te lo estás inventando. Es una tontería tuya”. Es que es en exceso... O sea, antes no se veía y ahora a lo mejor se ve demasiado” (habitus tradicional, maestra con experiencia en privada y concertada)*

En el ciclo de Primaria los efectos de las diferencias entre maestras y maestros se ponen de manifiesto. Las maestras muestran una situación en la que se sienten cómodas, pero los maestros evitan quedarse sólo con las niñas por miedo a ser denunciados por los propios padres. En este sentido, los dos habitus muestran acuerdo al señalar factores sociales que demandan mujeres para el ciclo de Primaria, poniendo a los maestros en ocasiones frente a situaciones difíciles. Es la maestra sindicalista con experiencia en la pública quien introduce en el grupo representaciones sociales llenas de prejuicios y estereotipos que llegan a los centros y ponen en situación de alerta a los maestros.

*“En general la sociedad... A mí... O sea, a mí me parece igual de normal que un... A ver, si una niña se cae y se hace daño y se raspa el culete, pues que un profesor le eche un poquito de Betadine o lo que sea. A mí me parece igual que lo haga un hombre que una mujer, pero al ojo de los padres no... es un hombre extraño que está tocando a una niña; y en vez de pensar que la están curando una herida se creen que la están violando o algo. Pero vamos, no es el hecho.”*

*“No se ve mal que una profesora dé un beso a su alumna de 6º, y si tú ves un profesor dar un beso a una alumna de 6º. Eso sí se da.”*

Las narraciones de sus compañeras van a provocar la intervención de los maestros en la marcha del debate. El maestro de concertada en su primer año de ejercicio se limita a narrar lo que está viviendo en su condición de profesor de Educación Física:

*“Yo que doy Educación Física, al vestuario de las chicas no puedo entrar. Tengo que decir a alguna compañera que vaya avisarlas, o bueno, lo que hago es que las alumnas que las vayan avisando que se den prisa. En cambio una profesora de Educación Física sí que puede entrar en última hora en el vestuario de los chicos.”*

Pero el maestro de la pública que acumula más experiencia reflexiona sobre los años que lleva ejerciendo y relata los consejos que recibe del entorno para evitar problemas de acoso o denuncias, algo que conoce de personas cercanas a él.

*“Quedarte solo en la clase por ejemplo con una chica, yo en la..., desde que empecé a trabajar ni se me ocurre; aparte fue lo primero que me dijo mi madre: “Tú si tienes que castigar a alguien no te quedes con una chica en clase nunca. Y sobre todo quedarse con una sola..., es tu palabra contra la suya... Te puede crear un mal trago... yo conozco casos de denuncias de ese estilo y tal,...”*

La maestra veterana del habitus tradicional entiende que la situación es producto de un entorno social que ha exagerado en extremo temas como acoso, violencia, etc., creando miedo. De esta manera se desliga de la perspectiva de género introducida por sus compañeros.

*“Pero también hay más desconfianza con todo ese tema. Antes parecía que no existía; ahora como se oye mucho más... Llega la alumna diciendo eso y al día siguiente vas donde el profesor y a las horas tiene la denuncia puesta en comisaría... Ahora simplemente... Yo qué sé, un... A lo mejor el acoso escolar se ve muchísimo más y antes no se hacía alusión a ello, decías: “No,*

*te lo estás inventando. Es una tontería tuya”. Es que es en exceso... O sea, antes no se veía y ahora a lo mejor se ve demasiado.”*

## V. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO SOCIOLÓGICO

- La feminización de la enseñanza parece, de momento, imparable: en 1977, la Encuesta de Población Activa (segundo trimestre) registraba 104.423 trabajadores en la enseñanza, de los cuales el 58,4% eran mujeres; en 1998 eran ya 238.598, con un 62,7% de mujeres; en el tercer trimestre de 2008<sup>145</sup> que sube a un 63%.
- Los ciclos de infantil<sup>146</sup> y primaria sientan las bases de ese proyecto de futuro que confía en la educación y la cultura. En el suelo de esa pirámide del sistema educativo, la concentración de mujeres en estos primeros niveles exige abordar los estudios del profesorado desde la perspectiva del género. A esta necesidad hemos tratado de responder en esta investigación.
- Tres cortes generacionales de maestras confluyen en la escuela. La evolución de los modelos culturales de estas generaciones, que se necesitan y complementan, está marcada por tres momentos históricos, que, a su vez, se relacionan con la puesta en marcha de tres episodios legislativos que han marcado importantes puntos de inflexión en la configuración tanto de la cuestión escolar como de sus implicaciones sociales: la Ley General de Educación (L.G.E.), 1970, la norma aprobada en 1990- Ley Orgánica General del Sistema Educativo- (L.O.G.S.E.) y, más recientemente, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (L.O.E.). En tan solo ocho años el panorama de la escuela ha cambiado notablemente.
- Los resultados de la investigación muestran en qué medida las y los maestros ha ido interiorizando nuevos valores y modelos culturales en íntima correlación con los cambios educativos incorporados con la promulgación de la L.O.G.S.E. en los 90 y los posteriores cambios sociales que se han producido en nuestro país desde 1970 a 2008.

---

<sup>145</sup> Explotación propia de la EPA.

<sup>146</sup> San Román, S. *Una inversión de futuro*, EL PAIS, 14 de abril de 2007

- La L.O.G.S.E. es el punto de referencia en el discurso de las tres generaciones, dividiendo a las y los maestras entre posiciones críticas ante una ley que ha encorsetado, burocratizado y controlado a un profesorado y posiciones de defensa que apuntan hacia factores externos para explicar el fracaso de la ley.
- Se trataba de una Ley que perseguía conseguir la igualdad de oportunidades al incorporar los valores de la clase obrera a los sistemas educativos. ¿Cómo? Priorizando los valores, modificando las metodologías, haciendo obligatoria la educación hasta los 16 años y permitiendo el paso de un curso a otro con asignaturas suspensas.
- Las rebajas de la realidad han colocado a España en una situación difícil. Los efectos inesperados devuelven la imagen de una de las tasas más altas de fracaso escolar, 30%, lo que obliga a las y los investigadores sociales a buscar las huellas de lo macro -la cultura de la sociedad- en lo micro -la escuela-, a destapar problemas y buscar soluciones. Es preciso indagar en el concepto de cultura que ha llegado a la escuela -reflejo de un peso histórico- desde la propia cultura global de la sociedad; conocer la forma en que ha asimilado el profesorado de los tres cortes generacionales investigados la evolución de esos modelos; destapar la caja negra del sistema educativo dando voz a las maestras.
- La perspectiva de género es clave en el estudio del profesorado de primaria. Las y los profesores en este nivel se han visto abordadas por un exceso de burocracia en la marcha de esas sucesivas e interminables reformas que demandan de ellas cambios en contenidos, programación y metodologías.
- Un sector altamente feminizado en el que hemos podido observar las señas de identidad de las semi-profesiones que caracterizan a los trabajos ocupados mayoritariamente por mujeres, muy en concreto el trabajo de las maestras de primaria, grupo caracterizado por la burocratización y la feminización' principios incompatibles con los valores culturales de las profesiones. En los

imaginarios sociales de estas maestras se ha percibido un fuerte sentimiento de exclusión y alienación. Estas profesoras se sienten sometidas a un proceso de burocratización cada vez más fuerte y fragmentado que depende de un juego político que no es racional. Sometidas a fuerzas externas que frustran lo que quieren llegar a ser, viven su profesión como una usurpación, con miedos, inseguridades y contradicciones, sometidas a la crítica constante de la sociedad, las familias y los propios niños y niñas. Su comportamiento está sometido al constante enjuiciamiento y reciben una imagen negativa de su trabajo como profesoras, algo que cuestiona su profesionalidad y se observa que a mayor vocación el sentimiento de alienación y frustración crece, con todas las consecuencias que de ello se deriven.

- Las señas de identidad de las semi-profesiones que caracterizan el trabajo ocupado mayoritariamente por mujeres, como es el caso de las maestras en el nivel de primaria, han aparecido con claridad en esta investigación. Se trata de grupos ocupacionales que se caracterizan por poseer una educación superior, pero con una formación más corta; una falta de autonomía en el ejercicio de su trabajo; encontrarse ocupados mayoritariamente por mujeres; vinculados a los grandes servicios del Estado social; con un fuerte énfasis jerárquico en las diferencias de responsabilidad por niveles; sometidas a numerosas reglas al padecer un fuerte control en sus actividades. En efecto, en las mujeres que eligen estos estudios se observa una estrecha relación entre el tipo de estudios que realiza la mujer y la división del trabajo femenino en la familia. Son trabajos ocupados mayoritariamente por mujeres; ocupaciones feminizadas que se eligen por el deseo de trabajar con gente joven y niños sanos; satisfacción al sentirse útil y poder rendir un importante servicio a la sociedad; compatibilidad para acomodar su horario con su rol de esposa y madre; y, por último, por asegurar a la mujer soltera un bienestar y proporcionar a la casada beneficios psicológicos (en este sentido Lortie considera que el salario resulta más atractivo para la mujer que para el hombre por los beneficios secundarios que supone).
- La falta de autonomía que sienten y el exceso de control que manifiestan en su vida profesional, les lleva a demandar un sistema de autogestión que

resguarde su profesionalidad y el establecimiento de sus propias normas. En el centro del debate se encuentra el trabajo del profesor, chivo espíatorio del sistema educativo al que se desvaloriza en su trabajo y sobre el que recae la desconfianza de la sociedad y las familias. Todo ello vuelca la imagen de la sospecha en un contexto social que concibe la cultura como consumo. En España hay un déficit en función del conocimiento por el conocimiento, algo que no existe en los países más desarrollados, como es el caso de Alemania, Gran Bretaña y Francia. En nuestro país, con un exceso de interés tecnocrático por la cultura, ha faltado altruismo cultural, prestigio por el saber; las huellas de esta situación macro se reflejan en el discurso de las maestras. La historia de este país pesa, frenando el desarrollo cultural, todo ello produce una falta de acercamiento al docente como persona competente que representa los principios del trabajo y el saber educativo.

- A consecuencia de la falta de tradición de un status cultural, los propios niños/as, que comienzan a juzgar en la etapa de primaria, se atreven a enjuiciar el trabajo de sus profesoras. Al otro lado del muro escolar, padres intrusos que se mueven en una visión consumista de la cultura y exigen de ellas funciones que traspasan los límites de la profesión: saber más que nadie, ser “San Dios”, sentirse “Dinosaurios”, “Santuarios”, todo ello en una escuela en la que ha desaparecido la cultura del esfuerzo. La familia, que no ha comprendido en que consiste la educación, ataca tanto al profesorado de la escuela privada como de la pública; en la primera escudados en que el que paga manda; en la segunda porque son funcionarios. El efecto de esta situación caótica es el miedo a introducir normas, a consecuencia de ello se producen valores descafeinados y conductas que se escapan de sus manos.
- La colaboración entre profesorado y familias en los niños y niñas que cursan los estudios de primaria de 6 a 12 años es fundamental para obtener unos buenos rendimientos académicos. Tal colaboración no existe, como se ha precisado anteriormente. Algunas maestras han propuesto medidas para potenciar permisos que permitan a las familias acudir a los centros en los días en que son citados los padres con el tutor o la tutora.

- Una infancia de tiranos que calientan las orejas unos padres hasta hacerles saltar, produciendo agresiones en las escuelas, tanto por parte de niños y niñas como de las familias hacia las docentes, termina por crear una situación que debilita aún más su posición y capacidad de decisión. Se trata de un colectivo que tiene pendiente una asignatura prometida por la Constitución: un Estatuto profesional que defienda sus derechos como profesionales de la educación.
- Convencidos de que en este país la educación interesa poco, demandan un consenso político, un pacto, un proyecto de futuro educativo. El aprendizaje democrático de construcción del país es una asignatura pendiente en los políticos, falta respeto a la cultura y al conocimiento.
- El sentimiento de frustración se acrecienta en este colectivo feminizado en quien las familias delegan funciones que exceden su función como profesionales de la educación. Mujeres que exigen derechos profesionales y quieren despojarse, en principio, de la lastra maternal que arrastra la profesión. Algo que entra en contradicción con la defensa que hacen las maestras de las cualidades de la mujer para el desempeño de esta profesión. En efecto, mientras continúen asumiendo que la mujer tiene más aptitudes que el hombre para hacerse cargo de la etapa de infantil y de primaria, no será posible conseguir los derechos que exigen. Asumir esta mentalidad de inclusión en la profesión, tan peligrosa para el progreso social, es uno de los mayores enemigos en defensa de sus derechos profesionales; reivindicar que magisterio es una carrera de mujeres es tanto como afirmar que existen profesiones masculinas y femeninas.
- Los conflictos y cambios sociales en una sociedad cada vez más consumistas engordan su problema produciendo una sensación de agobio y frustración ante las demandas externas que llegan al aula, muy en concreto los impactos de las nuevas tecnologías de la información y la actitud de unas familias que exigen de ellas funciones que exceden a su rol como profesionales de la

educación. Lo cierto es que la imagen que llega de la sociedad no parece interesarse por la cultura; algo que debería preocupar cuando los ojos internacionales están mirando por las cerraduras del sistema educativos para evaluar el rendimiento de los discentes.

- La relación entre sociogénesis y psicogénesis se pone de manifiesto en la reivindicación de algunas maestras. Las huellas del tiempo apuntan cambios importantes en el concepto de maternidad, transformaciones que se encuentran en consonancia con giros sociales que coinciden con la incorporación de la mujer al mercado laboral cualificado y su acceso a posiciones de poder. Así, si fueron las madres quienes crearon los modelos femeninos que seguimos en nuestra generación, ahora el feminismo ha ganado terreno, despojando al término del sentido negativo. Las Ministras han accedido al poder en paridad, identificándose como grupo en su decisión de no adaptarse a los patrones masculinos. Ahora, con más Ministras en el Gabinete, la mujer desafía la tradición (Sin embargo, ser mujer y profesional es aún una cuestión complicada, y no por el cómo compaginar la vida laboral con la familiar, cuanto por esos velos que ocultan mecanismos de reprobación y desconfianza ante el trabajo que realizan; prueba de ello lo encontramos en el colectivo que hemos investigado).
- En el remolino de estos cambios acaecidos desde primeros de siglo y, a pesar de que estas maestras continúan asumiendo, en general, que la mujer tiene más aptitudes que el hombre para hacerse cargo de la etapa de infantil y de primaria, algunas reivindican ya la presencia de más maestros en los primeros niveles de la educación; exigencia que hemos podido comprobar se da también en los propios equipos directivos. Se trata de una demanda que hace unos años no observamos<sup>147</sup>. Estas nuevas representaciones sociales, que se enmarcan en la espiral de esos vertiginosos cambios culturales desde finales del siglo XX, denotan una sensibilidad social hacia los posibles efectos de la

---

<sup>147</sup> San Román Gago, S. “El exceso de maestras en infantil y primaria es perjudicial”, entrevista de Susana Pérez de Pablo, publicada a cuatro columnas en *EL PAÍS* de 9 de febrero de 1999, p. 33 y “Algunas alumnas piensan que los chicos les arrebatan un terreno suyo”, entrevista publicada en *ESCUELA ESPAÑOLA*, 2 de diciembre de 1999, pp. 21-22.

feminización; algo que no aparecía en sus imaginarios sociales hace diez años.

- Sin embargo, aunque en relación con la cultura general esta demanda es explícita, en el discurso de las maestras se siguen presentando importantes contradicciones cuando se sitúan en un nivel micro. Así, las contradicciones entre condición femenina e imagen profesional se manifiestan en sus representaciones sociales; toda una trampa en la herencia de ese testamento que la historia ha legado a la mujer para amueblar su mentalidad y moldear sus valores con la fuerza de esas normas sociales que han rotulado conductas, hábitos y costumbres políticamente correctos y muy asociados a una forma de entender la maternidad. Todos estos elementos irracionales determinan, evidentemente, sus aspiraciones profesionales; algo permanece en el inconsciente coagulado de la historia de las mujeres.
- Así, aunque el nivel preconscious de estas maestras muestra una sensibilidad a favor de la incorporación de más maestros en los primeros niveles del sistema educativo, son generaciones más jóvenes o bloques más liberales quienes demandan esta necesidad. Defensa, además, que enfocan desde una perspectiva global de la que descienden al situarse en un nivel más cercano. Por ello, en actitudes defensivas se unen, independientemente de su generación, para desactivar esa bomba de relojería que supone para ellas cuestionar los efectos de la altísima presencia de maestras en estos niveles; algo que podía suponer un ataque directo a una profesionalidad demasiado cuestionada por la sociedad, abrir más la herida en el desgaste de una profesión que, entienden, debería tener fecha de caducidad. No presentan en este sentido una conciencia de la relación entre desprestigio y feminización.
- Los cambios que se han producido en la estructura de la familia han llegado a la escuela, acrecentando las demandas de una figura estable en la vida de niños y niñas, algo que, evidentemente, altera la función de unas maestras sobre las que ya se vertía una demanda maternal que se acrecienta ahora frente a los vertiginosos cambios sociales. Un cambio importante a partir de la L.O.G.S.E. nos lleva a situarnos en la figura de la tutora (parece acertado

hablar en femenino, pues son en su mayoría mujeres). En efecto, en el centro del debate en todos los grupos se han planteado los efectos que se pueden derivar de esa medida de la L.O.G.S.E. que convirtió a los mayores de primaria en esos menores preadolescentes de secundaria que entran a los doce años por las puertas de un espacio escolar en el que se diluye la figura estable de la tutora o el tutor.

- Algunas maestras avisan de la necesidad de no cambiar al niño de profesor en la edad de 6 a 12 años, etapa en la cual necesita una figura estable para evitar el fracaso escolar. Si esto es así, el tutor o la tutora de primaria podría ser una pieza clave para responder al reto con el que se enfrenta nuestro sistema educativo<sup>148</sup>. En algunos países, el tutor, responsable del aula, la comunicación con los padres y el propio centro, trabaja en equipo con un grupo de instructores que no salen del aula. En España, este tutor, que trabaja solo, es quien decide si saca o no al niño del aula. Fuera de clase entran en escena figuras externas: mediador, orientador, asistente social, psicólogo y equipo multidisciplinar. La labor del tutor se diluye, se acaba de ir de sus manos un problema que podría haberse solucionado dentro del aula. Este dato debe ser tenido en cuenta por las autoridades competentes, máximo cuando la figura del tutor o tutora es algo que tratan de eludir, por la responsabilidad y dedicación que exige, las maestras.

- 
- Finalizada esta investigación, nos proponemos aprovechar los resultados obtenidos para continuar el estudio en el nivel de secundaria y poder conocer las claves y supuestos desde los cuales el profesorado influye en la orientación curricular de los discentes en la elección de los itinerarios y el concepto de cultura educativa global de la sociedad que llega a los centros fragmentada por clase social desde la propia familia. Se trataría de comprender, en función del status social de los estudiantes, añadido a la forma en que los profesores les orientan hacia letras o ciencias, en que

---

<sup>148</sup> En este mismo sentido se han pronunciado especialistas en el diseño de proyectos educativos de la Comisión Europea, como Daniele Vidoni, que entienden que Pisa y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), presentan lagunas, y avisan por ello de la necesidad de no cambiar al niño de profesor en la edad de 6 a 12 años.

derivan las actitudes de los discentes de 16 a 18 años que se distribuyen por especialidades (cuarto de la E.S.O. y primero de Bachillerato). Creemos necesario analizar y desarrollar las relaciones entre currículo y clase social, añadiendo además la perspectiva de género.

## **VI. BIBLIOGRAFÍA DEL ESTUDIO SOCIOLÓGICO**

ACKER, Sandra. "Creating Careers: Women Teachers at Work." *Curriculum Inquiry* 22 (1992): 141-63.

----- "Mujeres y enseñanza: semi-sociología de una semi-profesión", en: *Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea: Madrid, 1995

\_\_\_\_\_, "New Perspectives on an Old Problem: The Position of Women Academics in British Higher Education", *Higher Education*, Vol. 24, Núm. 1 (Julio 1992), Pp. 57-75.

\_\_\_\_\_. *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell/Continuum, 1999.

\_\_\_\_\_. In/out/side: Positioning the researcher in feminist qualitative research. *Resources for Feminist Research*, 28 (1 & 2), 2000, pp.189-208.

AGÜERO ESPEJO-SAAVEDRA, I.: *Memorias de una maestra*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

ALDECOA, J., *Historia de una maestra*. Barcelona, Anagrama, 1990.

ALONSO, L. E.: *La mirada cualitativa en Sociología*, Madrid, Fundamentos, 1998.

BARBAGLI, M. y V. DEI. (1969), *Le vestali della classe media*, Bolonia: Il Mulino.  
Berger, I. (1957), « Le malaise socio-professionnel des instituteurs français », en *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, Vol. 3, No. 3, pp. 335-346

BEECHEY, V.: "What's so Special About Women's Paid Work", *Feminist Review* 15, noviembre de 1983.

BERGER, H. B.: "Only A Schoolmaster: Gender, Class and the Effort Professionals Elementary Teaching in England, 1870-1910", *History of Education Quarterly*, 22, 1982, pp. 1-21.

BERMAN, Sabina y MAERKER Denise. *Mujeres y Poder*. México: Raya en el Agua, 2000.

BRASTER, J.: "The Feminization of Teaching: A European Perspective", en OTTO, V., *Conference Papers for the 10th session of the International Standing Conference for the History of Education*, Joensuu, 25-28 de julio de 1988, pp. 76-85.

BRUMBERG, J.: "The Feminization of Teaching: Romantic Sexism in American Protestant Denominationalism" *History of Education Quarterly*, número 23, 1983, pp. 379-384.

CAMPS, V.: *El siglo de las mujeres*, Madrid, Cátedra, 1998.

\_\_\_\_ "La perspectiva de la mujeres. ¿Nuevo paradigma o más de lo mismo?", Conferencia pronunciada en el seminario "El legado del siglo XX: Materia, Vida y Sociedad", Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 28 de agosto a 1 de septiembre de 2000.

CANO, Gabriela, "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología", *Historia y Grafía*, México, Universidad Iberoamericana, Núm. 14, 2000, pp.207- 243.

CARREÑO, M. y COLMENAR ORZAES, C.: "Lo que piensan las mujeres acerca de los problemas de su educación en la España del siglo XIX", *Mujer y Educación en España, 1868-1975*, Santiago, Universidad de Santiago, 1990.

- CERFAMI. "Reconocer y superar el sexismo en el proceso educativo", Medellín: Colombia, 1999.
- COPELMAN, D.M., *London's Women Teachers. Gender, Class and Feminism 1870-1930*, London-New York, Routledge, 1996.
- CORTINA, R. y SAN ROMÁN, S., (Coop.), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, RoutledgeFalmer, 2006.
- DEPAEPE, M., "Kwantitatieve analyse van de Belgische lagere school (1830-1911)", *Belgisch tijdschrift voor nieuwste geschiedenis*, 10 (1979), 2: 21-81.
- \_\_\_\_\_, "The Feminization of Primary School Teaching in Belgium", En Seppo, S. (ed.), *The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context. Vol. V: Male and Female Teachers in the History of Education, The Process of Feminization of the Teaching Profession*, Joensuu, University of Joensuu, 1988, 96-105.
- \_\_\_\_\_, *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven, Acco, 1998.
- \_\_\_\_\_ & Simon, F., "Social Characteristics of Belgian Primary Teachers in the Twentieth Century", *Cambridge Journal of Education*, 27 (1997), 3: 391-404.
- DESPY-MEYER, A., Les femmes dans le monde universitaire, en Mendes Da Costa, Y. & Morelli, A. (eds.), *Femmes, libertés, laïcité*, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1989: 47-58.
- DE WEERDT, D., *En de vrouwen? Vrouw, vrouwenbewegingen en feminisme in België, 1830-1930*, Gent, Masereelfonds, 1980.
- EDWARDS, E., "Women Principals, 1900-1960: Gender and Power", *History of Education*, 29 (2000), 5: 405-414.

EVANS, G.: "Gender Stereotyping and the Training of Female Elementary School Teacher. The Experience of Victorian Wales", *History of Education*, número 21, 1992, pp. 189-204.

Elias, N., *El proceso de civilización. Investigación sociogenética y psicogenética*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1997.

ELSHTAIN, J. B., *Public Man, Private Women: Women in Social and Political Thought*, Oxford, Robertson, 1981.

ESTEVE, J. M., *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona: Ariel, 1997.

----- *El malestar docente*, Barcelona: Laia, 1987

ESTEBARANZ, Araceli y M.V. SANCHEZ, *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional, Conocimiento y teorías implícitas*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 1992.

ETZIONI, A.: *The Semi- professions and their Organisation*. New York, Free Press, 1979.

FINKELSTEIN, B., "Foreword", En: Rury, J. L., *Education and Women's Work. Female Schooling and the division of Labor in Urban America, 1870-1930*, Albany (N.Y.), State university of New York press, 1991.:XV.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y SAN ROMÁN, S.: "Efectos imprevistos de la feminización", Los efectos imprevistos de la feminización del magisterio, *Cadernos de Educação* , Brasil, 2001, pp.17: 9-33

\_\_\_\_ *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Morata, Madrid, 1993.

- FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. (Eds.) *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 1999
- GIROUX, H. (1989): Los profesores como intelectuales, Madrid, Paidós/Mec.
- GONZÁLEZ-BLASCO, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J., El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario, Madrid, Fundación S.M., 1993.
- FERRETTI, C. (2008) A reforma do ensino técnico da década de 1990 e a prática de professores na sua implementação In: *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, v.1, p. 101-114.
- FERRETTI, C., ZIBAS, D., TARTUCE, G. (2005) O protagonismo de alunos e pais no Ensino Médio brasileiro. *Revista Portuguesa de Educação*. v.1, p.45 - 87.
- FERRETTI, C., SILVA JUNIOR, J. R. (2004) *O institucional, a organização e a cultura escolares*. São Paulo: Xamã.
- FLECHA, C., “La vida de las maestras en España”, 16, *Historia de la Educación*, 1997, pp. 199-222.
- FLORIN, C.: “Who Should Sit in the Teacher’s Chair”, en VAG, O., *10th Session of the International Standing Conference for the History of Education*”, Joensuu, 1988, pp. 117-132
- FUNDACION ENCUENTRO, *Informe. España*, Madrid, 2002
- GARETH, E.: “Gender Stereotyping and the Training of Female Elementary School Teacher: The Experience of Victorian Wales”, *History of Education*, número 21, 1992, pp. 189-204.
- GAIRIN, J. (Coordinador), *La descentralización educativa*, Barcelona, Praxis, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, y otros (Coordinares), *El sistema educativo: una mirada crítica*, Barcelona, Cisspraxis, Sociedad Anónima, 2004.

GONZÁLEZ, María Rosa. *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*. México: Porrúa, 2000.

GOODMAN, J. & Martin, J., “Breaking Boundaries: Gender, Politics, and the Experience of Education”, *History of Education*, 29 (2000), 5: 383-388.

GUBIN, E., “Libéralisme, féminisme et enseignement des filles en Belgique aux 19e-début 20e siècles”, En: Maerten, F., Nandrin, J. P., Van Ypersele, L., *Politique, imaginaire et éducation. Mélanges en l'honneur du professeur Jacques Lory*, Bruxelles, Facultés Universitaires Saint-Louis, 2000: 151-174.

GUERRERO SERÓN, A. *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2003.

\_\_\_\_ “El nivel educativo de las mujeres españolas como proceso de construcción social”, en GARCIA DE LEON, M. A., GARCIA DE CORTAZAR, M. L. y ORTEGA, F. (coords.), *Sociología de las mujeres españolas*, Madrid, de. Complutense, 1996, pp. 159-170.

\_\_\_\_: “El profesorado como categoría social y agente educativo”, en GARCIA DE LEON et al. (coords.), *Sociología de las mujeres españolas*, Madrid, Universidad Complutense, 1996, pp. 159-170.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell, 1994.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*, Morata, Madrid, 1996.

HISTORIA DE EDUCACIÓN, *Monográfico sobre transición democrática y educación*, número 21, 2002.

IBÁÑEZ, J.: "Cambios sociales de la España de los 70. La realidad pérdida y recobrada", en *El Viejo Topo*, Barcelona, 8, 1980, pp. 12-15.

IBÁÑEZ, J.: "Modernidad y postmodernidad", *Papeles de la Fim*, 16, enero-mayo, 1990, pp. 35-42.

INBERNON, F. (coord.) *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Madrid, Grao, 2005.

INSTITUTO DE LA MUJER: *Las mujeres en cifras*, Madrid, MAS, 1997.

JONES, J.: "Women Who Were More Than Men: Sex and Status in Freedmen's Teaching", *History of Education Quarterly*, número 19, 1979, pp. 47-59.

LERENA, C, "El oficio de maestro. La posición y el profesorado de primera enseñanza en España" en *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, 1987

LARSON, M.S., "Proletarianization and Educated Labor", en *Theory and Society*, Vol. 9, No. 1, Special Issue on Work and the Working Class, 1980 pp. 131-175

\_\_\_\_ *The Rise of Professionalism*, Berkeley: University of California Press, 1977.

LORTIE, D.C. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*, The Chicago University Press.

MARGADANT, Jo Burr, *Madame le Professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton: Princeton University Press, 1990.

MASJOAN, J.M.: *Els Mestres a Catalunya. De la configuració psicosocial del rol del maestro según las variables de sexo, edad, origen geográfico y social*.

MEDIO, D., *Diario de una maestra*, Castalia, 1993.

MORGADE, Graciela. *El Determinante De Género En El Trabajo Docente De La Escuela Primaria*. Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1992a.

\_\_\_\_\_. "La Docencia Para Las Mujeres: Una Alternativa Contradictoria En El Camino De Los Saberes 'Legítimos'." *Propuesta Educativa* 4, no. 7 (1992b): 53-62.

\_\_\_\_\_ (ed.). *Mujeres En La Educación: Género y Docencia En La Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. "Mujeres y Educación Formal." *Revista Del Instituto De Investigaciones En Ciencias De La Educación* 4, no. 6 (1995): 26-35.

NASH, Mary, "Historia e historiografía de las mujeres españolas", en García de León, M.A., Cortazar, M. L. y ORTEGA, F., (coords.) *Sociología de las mujeres españolas*, Madrid, ed. Complutense, 1996, pp. 385-404.

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

ORTES, J.: *Vivencias de una maestra*, Madrid, Narcea, 1998.

ORTÍ, Alfonso, "Jesús Ibañez, deblador de la catacresis (La sociología crítica como autocrítica de la sociología), en "Jesús Ibañez, Sociología crítica de la cotidianidad urbana. Por una sociología desde los márgenes", en *Anthropos*, 1990, número 113.

OZGA, J.: *Women in Educational Management*, Bristol, Open University Press, 1993.

- PARTINGTON, G.: *Women Teachers in the 20th Century in England and Wales*, Windsor, NFER, 1976.
- PASTURE, P., “Feminine Intrusions in a Culture of Masculinity”, En Pasture, P., Verberckmoes, J. & De Witte, H., *The Lost Perspective? Trade Unions between Ideology and Social Action in the New Europe. Vol. 2: Significance of Ideology in European Trade Unionism*, Aldershot, Avebury, 1996: 218-237.
- PEEMANS, F., “La femme beL.G.E.. Employée de l'état. Fin du XIXe siècle-1950. Espace du travail et espace sociologique”, *Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis*, 58 (1980): 864-893.
- PEEMANS-POULET, H., *Femmes en Belgique, XIXe-XXe siècle*, Bruxelles, Université des femmes, 1991.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1999.
- PURVIS, J.: *A History of Women's Education in England*, Open University Press.
- RODRÍGUEZ, A. Y otros, *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid, Narcea, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A Escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, nº 15, dezembro de 1975, pp.78-85; Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, julho de 1999, pp.7-41; Educação formal, mulher e relações de gênero... Op.cit.
- \_\_\_ Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, vol. 27, nº 1, p. 47-68, 2001.
- \_\_\_ *Educação e Gênero no Brasil nos anos 80* (versão preliminar). Porto Alegre, mimeo, 1994.

- RUIZ BERRIO, J., *Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores en la investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, C.S.I.C., 1980.
- SAN ROMÁN GAGO, S.: "Professional Identities of Teachers during the Social Transformation Toward Democracy in Spain", en *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, Palgrave MacMillan, pp. 23-51
- SAN ROMAN GAGO, S.: "La condición social de la maestra en "El amigo Manso de Galdós" *B.I.L.E.*, Madrid, número 19 de abril, 1994, pp. 75-91.
- SAN ROMAN GAGO, S.: "La maestra española a finales del siglo XIX", *B.I.L.E.*, número 30, 1998, pp. 20-41.
- SAN ROMAN GAGO, S.: *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, 2006 (2ª edic).
- SAN ROMAN GAGO, S.: "Spanish Schoolmistresses in the Educational System", en *Paedagogica Historica*, International Magazine of Education, XXXVI, 2, 2000, pp. 571-6000, ISSN 0046-760X.
- SARLO, Beatriz. *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires: Ed. Ariel, 1998.
- SCHMUKLER, Beatriz. "Women and the Microsocial Democratization of Everyday Life." In Nelly Stromquist (ed.). *Women and Education in Latin America*. Boulder: Lynne Rienner, 1992.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Mujeres y hombres en la escuela y la familia: Estereotipos y perspectivas de género*. México: Secretaría de Educación Pública, Comisión del libro de texto gratuito, 1999.

- SIMPSON R. y SIMPSON I, "Women and Bureaucracy in the Semiprofessions" en Etzioni, A. (ed.), *The Semi-Professions and Their Organization: Teacher, Nurses, Social Workers*, Nueva York, Free Press, 1969
- SKLAR, K.: *Catherine Beecker. A Study in American Domesticity*, New Haven, Yale University Press, 1973.
- STEEDMAN, C.: "La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía de la escuela primaria", *Revista de Educación*, número 281, pp. 149-163.
- SCHÖN, D.A. *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- STROBER, M. y TYACK, D.: "Why Do Women Teach and Men Manage? A Report on Research on Schools" *Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, número 5, 1980, pp. 495-503.
- STROMQUIST, Nelly. "Gender Delusions and Exclusions in the Democratization of Schooling in Latin America." *Comparative Education Review* 40, no. 4, (1996a) 404-25.
- \_\_\_\_\_ (ed.). "Gender Dimensions in Education in Latin America." Washington, D.C.: Organization of the American States, 1996b.
- SUÁREZ, Daniel. "Formación Docente, Curriculum e Identidad." *Revista Argentina De Educación* XII, no. 22 (1994): 29-56.
- \_\_\_\_\_. "Formación Docente y Curriculum En Acción." Informe de Avance, Universidad de Buenos Aires, 1995.
- \_\_\_\_\_. "Formación Docente y Prácticas Escolares." *Revista Del Instituto De Investigaciones De Ciencias De La Educación* II, no. 2 (1993): 28-42.

- SUBIRATS, M. y BRULLET, C.: *Rosa y azul la transmisión de géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la mujer, 1988. Capítulo 1: " la educación de las niñas de ayer a hoy".
- \_\_\_\_\_ "El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna" en *VVAA Sociedad, cultura y educación . Homenaje a la memoria de Carlos Lerena*. CIDE, Madrid, 1991, pp. 209-228.
- \_\_\_\_\_ *De la enseñanza segregada a la coeducación. Prirmeras jornadas Mujer y Educación*. Madrid, Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer, 1983, pp. 9-21.
- TARDIFF, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004
- TERRÓN BAÑUELOS, A., "¿Educar alumnas? ¿Educar mujeres? Algunas reflexiones sobre el tema", en *O reto do presente. Femenismo, ecología, pacifismo*. Pontevedra, 1995, pp. 54-73.
- THEOBALD, M., "Women, Leadership and Gender Politics in the Interwar Years: the Case of Julia Flynn", *History of Education*, 29 (2000), 5: 63-77.
- VAN ESSEN, M., "Strategies of Women Teachers 1860-1920: Feminization in Dutch Elementary and Secondary Schools from a Comparative Perspective", *History of Education*, 28 (1999), 4: 413-433.
- VARELA, J.: "Maestras en formación", *Abaco. Revista de Ciencias sociales*, número 5, pp. 72-80.
- VEIGA NETO, A. (Comp): *Crítica posestructuralista y educación*, Barcelona, Alertes, 1997.
- VIANNA, Cláudia; RAMIRES NETO, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos.

*Revista Psicologia Política*, V.8, n. 16, São Paulo, 2009, em <http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewissue.php>.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, Sandra. A introdução do gênero nas políticas de educação: novas exigências para a prática docente?. In: Margot Ribas. (Org.). *Educando para a Paz na Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero*. São Paulo: União de Mulheres de São Paulo, v. 1, 2008, p. 62-72.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE. In: SILVA, Cristiani B. da; ASSIS, Gláucia de O.; KAMITA, Rosana C. *Gênero em movimento: novos olhares, muitos lugares*. Florianópolis: Mulheres, 2007, p.197-212.

\_\_\_\_\_. Gênero na educação básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.27, n.95, maio-ago, 2006, p. 407-428.

\_\_\_\_\_. Gender invisibility in the Brazilian educational legislation. *Taboo* (New York), California, v. 6, n. 2, 2002, p. 85-95.

VIANNA, C. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 17/18, 2002, p. 81-104.

WEILER, K., "Reflections on Writing a History of Women Teachers", *Harvard Educational Review*, 67 (Winter 1997), 4: 635-657.

\_\_\_\_\_ & Middleton, S. (eds.), *Telling Women's Lives: Narrative Inquiries in the History of Women's Education*, Buckingham, Open University Press, 1999.

WEBER, M ., *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Editorial Península, 1985.

YANNOULAS, Silvia. *Educar: ¿Una Profesión De Mujeres?* Buenos Aires, Argentina:  
Kapeluz, 1996.

## Anexo 1.

Desarrollo por fases del grupo de discusión compuesto por maestras compuesto por maestras de generaciones LGE y L.O.G.S.E. de colegios públicos, privados y concertados, afrontó el tema central que propuso el moderador con un aire parecido al primer grupo. El discurso giraba alrededor de la ley a espaldas del profesorado con un amplio consenso entre las asistentes procedentes de la LGE. Enseguida se introdujo la falta de una preparación adecuada desde la universidad para ejercer el oficio de maestro. Salieron varias comparaciones con la experiencia en Finlandia sobre el reconocimiento y la preparación de los alumnos de Magisterio y afrontaron el intrusismo que desde otras titulaciones se produce en España en materia educativa. El disenso se produjo con la incorporación al grupo de las opiniones de una maestra de la L.O.G.S.E.. Intentó reorganizar las ideas expuestas acerca de la función de las leyes y de la profesionalización docente y representó la contraposición progresista al discurso tradicional. La justificación de una carrera en sentido amplio que entroncara con el espíritu verdadero de la cultura desde una concepción humanística. Señala la importancia de tener en cuenta las nuevas tecnologías y los accesos al mundo de la información. La crítica le viene cuando le representan el fracaso de la educación en valores. Los valores en la escuela están desapareciendo, al fin y al cabo se evalúan los conocimientos puros y duros.

El discurso vuelve a girar con la intervención de una maestra de la Ley General del 70 liberada recientemente en Comisiones Obreras. Las generaciones de alumnos que les vienen ahora no se asemejan a las de hace 25 años. Los cambios experimentados en la sociedad reproduce alumnos con necesidades y características distintas. Enseguida en el discurso se articulan los cambios sociales, la incorporación de la mujer al trabajo, la falta de conciliación de la vida laboral y familiar, las jornadas laborales extensas, el aparcamiento de los niños en los centros educativos, pero a la vez se critica el victimismo de la profesión y el sentimiento de culpa por el fracaso escolar y por la poca valoración social hacia el maestro. El moderador introduce la repercusión de los modelos educativos en la transmisión de los valores por parte del profesorado al alumno y se vuelven a canalizar los dos discursos principales caracterizados entre las maestras LGE tradicionales y las L.O.G.S.E. más progresistas. Desde la generación LGE el punto

de inflexión y “debacle” se sitúa en la puesta en práctica de la L.O.G.S.E.. La permisividad para pasar de nivel reprodujo una dejación en los profesores y padres y una bajada de los conocimientos. Desde la posición más progresista se argumenta que los contenidos en la actualidad son mucho más amplios (espíritu de la L.O.G.S.E.) y no están cerrados como en la LGE. Se da una defensa de lo procedimental frente a lo instrumental de la evaluación. La posición más tradicional encarnada en la maestra de la Ley General entra en contradicción cuando afirma que la figura del profesor se conforma con la práctica y los años de docencia y se contradice reflejando que lo que estudias no te sirve para el aula.

Se abre el debate sobre la utilidad y el verdadero significado de los modelos educativos con la dificultad de la adaptación de las leyes al ámbito comunitario dentro de la cesión de competencias. Se valora desde una posición de profesora L.O.G.S.E. de colegio concertado la maleabilidad de la ley como pauta. Desde la escuela pública se critica que la Ley regula demasiadas cosas: la dirección, la organización del centro a partir de un proyecto curricular ... etc., y esa misma regulación dificulta tomar medidas con respecto al profesorado poco competente. Se abre entonces un pequeño debate entre lo público y privado sin profundidad, como pensando que lo importante, el objetivo último está en la calidad de la enseñanza en el niño, pasando por alto o silenciando otro tipo de cuestiones.

Volviendo al enfrentamiento tradicional-progresista encarnado en una maestra LGE de colegio privado frente a una maestra L.O.G.S.E. de concertado, y a colación de que el maestro se hace con años de experiencia docente, la posición más progresista piensa que las generaciones actuales con menos experiencia tienen quizá más entusiasmo. Esto le hace refutar a la posición tradicional argumentando que en la actualidad hay una posición menos vocacional y más pragmática para elegir la profesión de maestro.

El moderador introduce el tema de cómo colaboran las leyes para afrontar los problemas que de la sociedad vienen al aula. Las posturas más tradicionalistas se sitúan en la vertiente de que la ley poco aporta si la sociedad impone sus reglas en el aula. En contrapartida los discursos más progresistas defienden la legislación educativa como útil y necesaria, pero echan en falta un consenso político en educación que permita trabajar con años de perspectiva. Obviamente reconocen que a veces las leyes van por

detrás porque la sociedad avanza y los problemas se generan. Este es el caso del proceso inmigratorio que ha sufrido España no estaba presente con la puesta en marcha de la L.O.G.S.E.. Lo cual, les hace entrar en afrontar los problemas sociales que les rodean con respecto a la socialización del niño. Al igual que el primer grupo defienden que el niño se socializa en la escuela al no existir relaciones de iguales. El ocio, el juego del niño ha desaparecido de la calle, no contrae relación con niños semejantes, esta función la viene a hacer en la escuela. La dimensión pública y privada a colación de la inmigración vuelve a aparecer. La pública tiene unos problemas muy distintos incluso comparándola con la concertada, puede filtrar la población por medio de cuotas ilegales con lo cual su dinámica es siempre homogénea, no se articulan parches que tienen que dar respuestas a necesidades en el caso de la pública. Faltan leyes integradoras que faciliten la educación y la disposición de la familia a tener tiempo para la educación de los hijos.

Automáticamente sale la falta de afecto con los niños, la figura de los padres se difumina en la responsabilidad con los niños. Las actividades extraescolares son cada vez más extensas, la jornada laboral reproduce una jornada escolar extenuante. El interlocutor en algunos casos no son los padres con respecto a la escuela son las cuidadoras, fundamentalmente de otros países, lenguas, costumbres: cultura. El discurso más tradicional se identifica con el papel de madre, pero se niega a hacer el de padre. Por el contrario, el discurso más progresista se resiste a tener que realizar el rol de madre y de padre. El moderador introduce si existe verdaderamente una demanda maternal por parte de las familias al profesor. La profesora de la LGE que lidera un discurso más conservador ve la figura de la maestra-madre como una tradición. De ahí la feminización de la profesión, puedes compatibilizar incluso la labor docente y la atención de tus hijos por la coincidencia de horarios. Las posiciones más progresistas argumental que la demanda maternal es a la escuela, a la institución. La posición más conservadora sigue argumentando que en la mujer ha residido la educación familiar, la crianza, el cuidado, por lo tanto hace un analogismo con la profesión de maestra y madre, a lo que se suma la precariedad del sueldo insuficiente para un hombre con carga familiar.

El moderador intenta presionar sobre la mayoría de mujeres maestras y su posible repercusión en la educación de los niños contestándole que es lo que hay, que la mujer

copa la educación primaria y va aparejado con unas características de género distintas a las del hombre: afecto, ternura ... Las integrantes progresistas consideran que la educación sería más apropiada equilibrando la figura de hombre y mujer en la educación. Vuelve a aparecer el término clásico del sueldo de relleno desde la parte tradicional que abunda más (desde la parte progresista) en el desprestigio y la desvalorización. La vocación vuelve a salir como elección, frente a la adversidad social y el desprestigio, desde la posición tradicional. La más progresista el término vocación lo matiza, pero sobre todo prefiere el término profesional.

Por último, la maestra más mayor que ha sido el eje del discurso tradicional, reflexiona sobre la ilusión de la docencia a partir de una edad. Se ve más lejana a las modas, las tecnologías le superan y se identifica menos con el entusiasmo inicial. Pide que la experiencia sea canalizada por los poderes de forma más positiva.