



REFORMA EDUCATIVA, PROFESIONALIZACIÓN E INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

ANTONIO GUERRERO SERÓN (*)

RESUMEN. Este trabajo presenta los principales hallazgos de estudiar las consecuencias de la implantación de la reforma educativa diseñada por la LOGSE sobre el trabajo docente del profesorado de Educación Infantil. Con un diseño investigador de tipo cualitativo, basado en un marco teórico a caballo entre la tesis de la *intensificación* (defendida, entre otros, por Apple, Lawn y Ozga y hecha operativa por Andy Hargreaves), y en la teoría de los códigos educativos de Bernstein (en su acepción de pedagogías visible e invisible), tales hallazgos: constatan el mundo de la Educación Infantil como un *mundo aparte*; identifican una polaridad en su profesorado, eminentemente femenino, entre lo *tradicional* y lo *reflexivo*; y evidencian que no se verifica la tesis de la intensificación, por cuanto la racionalización del trabajo docente que supone la reforma contiene tanto elementos intensificadores como desintensificadores.

ABSTRACT. This paper introduces the main findings of a qualitative research carried out upon the effects of the education reform on infant teachers' work. Within a theoretical framework based on the *intensification* thesis (Apple, Lawn and Ozga, and Hargreaves) and the *education codes* (Bernstein), it is argued that infant teaching is a *separate world*; whose teachers, mainly women, are polarized between *conventional* and *reflexive* teaching; and, finally, the evidence that rationalization of teachers' work produces as much intensification as de-intensification effects, which are assumed from the viewpoint of professionalism. In this way, it does not allow to validate the intensification thesis.

LA TESIS DE LA INTENSIFICACIÓN: ORIGEN Y DESARROLLO

En realidad, la idea del trabajo procede de la observación directa realizada durante las visitas tutoriales a las alumnas en prácticas de

Magisterio, de la especialidad de Educación Infantil, en las que era fácil encontrarse, por un lado, con alumnas que estaban, con gran disgusto por su parte, en el aula de profesoras *parvulistas*, sentadas en su mesa todo el tiempo y que tenían como toda actividad

(*) Universidad Complutense de Madrid.

entregar y recoger *fichas* de un libro de texto de alguna editorial de las conocidas; y, por otro, con alumnas encantadas de compartir su clase con especialistas en Educación Infantil, que tenían divididas las aulas en *rincones*, en los que los niños trabajaban de forma globalizada. Parecía estar clara la dicotomía vieja-nueva pedagogía, y sus repercusiones para el trabajo docente: la tranquilidad de la *vieja pedagogía*, apoyada en un orden claro y preciso, con la profesora ordenando el trabajo y niños y niñas realizándolo; junto a la realidad de la *nueva pedagogía* y sus efectos sobre el trabajo en las profesoras de Educación Infantil, con una atención repartida en diferentes grupos y un control implícito sobre unos niños y niñas trabajando activamente en grupos, donde la organización de la clase en rincones suponía una atención y un control constantes durante el período lectivo y un trabajo extra al terminar, que impedía o, en todo caso, recortaba el tiempo de recreo o descanso, así como el de relación con sus compañeros. Con esa impresión, el planteamiento del trabajo surge tiempo después, cuando todas esas impresiones fueron sistematizadas en un proyecto de investigación que consiguió ser financiado por la Universidad Complutense¹.

Una sistematización que comienza con la referencia al concepto de *intensificación*, propuesto inicialmente por la socióloga americana Magali Safarti Larson (1980), basándose en el Libro Primero de «El Capital» de Marx, cuando se refiere a la que llamaba fuerza de «trabajo educada». En un denso e interesante artículo, Larson expresaba su convencimiento de que esa fuerza de «trabajo educada» estaba sometida en el capitalismo tardío a una creciente presión para conseguir mayor

productividad y eficiencia en su trabajo. En realidad, distinguía tres importantes tendencias interrelacionadas en cuanto al proceso laboral de los trabajadores intelectuales altamente cualificados: 1) el incremento y rigidez de la división del trabajo; 2) la intensificación del trabajo; y 3) la rutinización de las tareas de alto nivel (Larson, 1980, pp. 163-164). Realmente, cuando Larson hablaba de la intensificación, no se refería tanto a un incremento tangible de tareas que se debían realizar como a una señal de la persistencia de ritmos de trabajo orientados hacia la realización de tareas: la actitud e, incluso, la cultura de la *sobrecarga crónica de trabajo* («ese volumen de trabajo que llena los poros durante la jornada laboral»). Nunca, por otra parte, pretendió Larson medir el grado de intensificación, pues se trataba más de un planteamiento *grand theory* —en directo y elevado diálogo con los Marx, Touraine, Wright, Ehrenreich, Freidson o Gouldner, entre otros muchos de una larga lista de citas eruditas—, que de definir una variable operativa empíricamente. En concreto, por intensificación entendía Larson (1980, pp. 167 y 168) la citada *sobrecarga crónica de trabajo*, una de las formas más tangibles de erosionar las prerrogativas laborales de los trabajadores cualificados, con manifestaciones que van desde no tener tiempo para comer, a no tenerlo *para estar al día en su campo*; que *destruye la sociabilidad en que se fundamenta el espíritu asociativo y comunitario*, que se agrava *en los trabajadores cuya actividad laboral es a menudo individual*, (donde) *el riesgo de aislamiento crece*. Al tiempo que un *síntoma familiar de alienación en el trabajo* y la amenaza de un *doble*

(1) La investigación recibió una subvención de la Universidad Complutense de Madrid, y el equipo investigador estaba formado por quien suscribe estas líneas, como director, y José Antonio García Fernández y Pilar Fernández Domínguez. Todos ellos profesores de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de dicha Universidad, de los departamentos de Sociología VI, Didáctica y Organización Escolar y Psicología Educativa y de la Educación, respectivamente.

riesgo de obsolescencia de las cualificaciones técnicas, con la posibilidad de encontrarse sin acceso al capital simbólico, sobre todo en el mundo académico, que transmite conocimiento a la vez que lo produce y donde la polivalencia tiende a convertirse en un factor de marginalidad en la producción e incluso consumo del nuevo conocimiento. Puesto que la producción es especializada, la polivalencia tiende a permanecer ligada a la enseñanza y, dado su papel secundario en la determinación de las carreras académicas y su negativa correlación con el capital simbólico, implica que la diversificación de cualificaciones a este nivel bajo de prestigio es visto como el equivalente de la *descualificación intelectual*. Esta dimensión especial de la desigualdad intelectual y científica genera jerarquías específicas dentro de cada campo, separando la producción, es decir, la investigación y la distribución, esto es, la enseñanza o aplicación práctica.

A partir de ese planteamiento teórico acerca de los trabajadores altamente cualificados de la producción y de los servicios, años más tarde Michael Apple (1989) hizo suya la tesis y la dio a conocer en su obra *Maestros y Textos*, donde la aplicó al trabajo del profesorado, señalando que era una de las formas más tangibles de erosionar las condiciones de trabajo de los trabajadores de la enseñanza, yendo en su desarrollo desde no tener tiempo para tomar café, hasta el sentimiento de una sobrecarga crónica de trabajo. Unos procesos que eran especialmente ostensibles en las escuelas más proclives a aplicar textos o introducir currículos preelaborados, lo que generaba un incremento agobiante de las tareas administrativas y el control sobre las tareas del profesorado. La necesidad para éste de adquirir nuevas destrezas con las que hacer frente a estas nuevas tareas produjo el espejismo entre el profesorado de un creciente profesionalismo. En realidad, argumentaba Apple, los profesores eran víctimas de la falsa conciencia, al

reconocer erróneamente ese proceso de intensificación como de profesionalización, ya que era más bien al contrario, que la intensificación iba acompañada de descualificación y, por ende, de proletarización.

Desde entonces, la tesis de la intensificación ha llenado un lugar importante en la teoría neomarxista de la educación, hasta que comenzó a ser puesta en cuestión, a comienzos de los noventa, por autores como Sandra Acker (1990 y 1992) y Andy Hargreaves (1994). En el terreno de la enseñanza y de un modo conciso, dicha tesis viene a decir que los procesos de reforma educativa que se presentan como una racionalización de la situación previa, suponen un incremento significativo en las tareas que deben desarrollar los profesores en su labor en el aula y en el centro; de manera que las reformas educativas suponen para los profesores hacer más trabajo en el mismo tiempo que el que previamente realizaban (de ahí el nombre), limitando su tiempo libre y el contacto con sus compañeros y obligándoles, incluso, a recurrir a realizar horas extras y a trabajar en casa para afrontar con éxito ese aumento de tareas. Como quiera que, argumentan sus defensores, el resultado de tal intensificación deviene en la pérdida de calidad en el trabajo docente, la tesis de la intensificación debe verse como una manifestación más del proceso de descualificación profesional que sufren los técnicos y trabajadores cualificados con el desarrollo del capitalismo, una forma clara de proletarización debida a la pérdida de control sobre la concepción del trabajo y el resultado del mismo: la alienación y la separación de la concepción y la ejecución en el trabajo.

Fue ésta la vertiente de la tesis que desarrollaron Lawn y Ozga (1987), refiriéndose a la descualificación y desprofesionalización. Basándose en la obra de Harry Braverman, señalaron que los procesos de racionalización del trabajo docente, llevados a cabo de

manera especial en los períodos de reforma educativa, conllevan en realidad la recualificación de unos pocos, que pasan a ocupar puestos de supervisión y control, sobre una mayoría que se descualifica a pasos agigantados, por la pérdida de cualificación de su trabajo, parcializado en tareas cada vez más simples, y desprovisto de las funciones de conceptualización. Los profesores pierden, de esa manera, autonomía técnica y se descualifican y proletarianizan, como antaño hicieron el resto de trabajadores técnicos de la producción y los servicios.

Tanto el concepto de intensificación, como el de «rutinización», o el de descualificación parecen creados a propósito para ser aplicados al proceso de reforma emprendido en nuestro país con la experimentación y promulgación de la LOGSE. Así les pareció, en circunstancias similares, a Andy Hargreaves (1991 y 1996), en el caso de la reforma educativa en Ontario (Canadá) y a Sandra Acker (1990 y 1992) y a Campbell y Neill (1994) en relación con la reforma educativa inglesa de 1988. En ese sentido, el estudio de Hargreaves supone un considerable avance en la operatividad y aplicación del concepto de intensificación al trabajo docente, respecto al planteamiento teórico de Larson y más vago y genérico de Apple (1986). Establece lo que llama «proposiciones dentro de la tesis de la intensificación», que no son sino las principales maneras que tiene la intensificación de manifestarse en el trabajo del profesorado. Literalmente, señala que la intensificación:

- Lleva a una reducción del tiempo de descanso.
- Conduce a la falta de tiempo para poder estar al día en la profesión.
- Reduce las interacciones con los colegas/compañeros.
- Genera sobrecargas crónicas de trabajo.
- Reduce la calidad del trabajo al obligar a trabajar con «recortes».

- Supone una diversificación de las responsabilidades.
- Implica una mayor dependencia en personal experto.
- Reduce la disponibilidad de tiempo de preparación docente.
- Hace que se acepte voluntariamente el aumento de trabajo y que se tome como un rasgo de profesionalidad (Hargreaves, 1996, p. 144).

Y han sido estas proposiciones de Hargreaves las que se han adoptado como operadores de la investigación, incluyéndose en el guión de las entrevistas realizadas a las profesoras de Educación Infantil. La razón de ello ha sido, aparte de su escueta, concisa y muy operativa formulación, seguir el empeño del propio Hargreaves, quien señala que dicha tesis «es conveniente abrirla a un examen empírico más detallado», dado que su «apoyo empírico sigue siendo reducido» (Hargreaves, 1996, p. 145), para lograr de esa manera mayores dosis de evidencias empíricas. Una apertura que ha de hacerse con las debidas reservas, como hacen Campbell y Neill (1994, p. 164) cuando hablan de tres dificultades. En primer lugar, de la que llaman *histórica* o temporal, en relación con el análisis de tipo longitudinal: si la intensificación significa que los profesores hacen ahora más trabajo, habría que preguntarse ¿más trabajo que cuándo: que hace un mes, que el curso pasado o que hace tres años? Igualmente: ¿en qué medida más que antes? ¿Es que acaso es conocida y posible de medir la cantidad de trabajo realizado en el pasado? En segundo lugar, habría que aclarar la coincidencia o no entre intensificación y descualificación; negada por Larson pero defendida por Apple y Lawn y Ozga, pues una u otra suponen repercusiones importantes en la polémica entre la proletarianización y la profesionalización docente. Argumentan, en tercer lugar, que no está probado que la

intensificación sea un fenómeno relacionado con el capitalismo tardío, pues los datos de la OIT sobre las condiciones de trabajo de los profesores en el mundo indican que, a diferencia de lo que señalaba Larson, no se aprecian diferencias sustantivas de intensificación entre las economías capitalistas y otras socialistas como la de la República Popular China.

LA NUEVA EDUCACIÓN INFANTIL DE LA LOGSE: LA PEDAGOGÍA INVISIBLE Y SUS REPERCUSIONES EN EL TRABAJO DOCENTE

¿En qué consiste el cambio pedagógico impulsado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo? En general, y utilizando la terminología de Bernstein (1988), el cambio pedagógico de la LOGSE en Educación Infantil, se puede ver como la introducción de una pedagogía invisible, en remoción de la pedagogía visible existente con anterioridad, según la caracterización que aparece en el cuadro I, comparativo de ambas pedagogías².

¿Y supone realmente un cambio sustancial que pueda ser identificado como un proceso de racionalización labo-

ral docente? Así parece indicarlo una lectura general de la LOGSE y un análisis detallado del Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre (BOE núm. 216, de 9 de septiembre de 1991) que desarrolla el currículum de la LOGSE para Educación Infantil, fijando sus aspectos básicos, los objetivos, los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), criterios de evaluación y metodología de esta etapa. Una etapa que, en línea con los principios de la *educación compensatoria* explícitamente recogidos en la Ley, se considera como un eficaz instrumento de compensación de «todo tipo de desigualdades y carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico». Y unos contenidos básicos que, en línea con la idea de *currículum abierto* ya planteada por el Diseño Curricular Básico aparecido años antes en pleno proceso de experimentación de la reforma, requieren «ulterior determinación por parte de los profesores en diferentes momentos» y que, por tanto, serán desarrollados sucesivamente, en un proceso en cascada, por las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa y los *equipos docentes*, que elaborarán, para la correspondiente etapa unos:

(2) Para el sociolingüista inglés Basil Bernstein, el código educativo es la gramática profunda que regula tanto las estructuras y relaciones de poder, a través de la *clasificación* (C), como la forma de su transmisión y adquisición en los diferentes contextos comunicativos (familia, trabajo, escuela...), a través de la *enmarcación* (en inglés, *framing*). Las diferentes modalidades existentes se pueden resumir en dos grandes tipos de códigos educativos: *agregados*, que son aquellos modos de transmisión educativa que se caracterizan por tener una clasificación y una enmarcación fuertes (+C +E); e *integrados*, que se corresponden con las formas de enseñar de clasificación y enmarcación débiles (-C -E). Bernstein (1985) equipara los códigos agregados e integrados con las que respectivamente denomina pedagogías visible e invisible, cuyas diferencias básicas radican en la manera como se transmiten los criterios y en su grado de especificidad: conforme más implícita sea la modalidad de transmisión y más difusos los criterios, más invisible es la pedagogía, y conforme más específicos sean los criterios, más explícita es la manera de su transmisión y más visible la pedagogía. Para Bernstein, las ideologías de la educación son ideologías de clase y el conflicto entre las pedagogías visibles e invisibles es un conflicto ideológico dentro de las dos fracciones opuestas de la clase media, que tienen formas de socialización diferentes, que derivan en las pedagogías visibles e invisibles. Así, la socialización de la vieja clase media (la pequeña burguesía propietaria) se da dentro de una clasificación y una enmarcación fuerte, mientras que la de la nueva clase media (aquella que obtiene sus rentas de la educación) se da en una clasificación y enmarcación débiles. Estas dos formas de solidaridad surgen de los desarrollos de la división del trabajo dentro de sociedades de clase.

CUADRO I

Modelos de pedagogías visible e invisible

PEDAGOGÍA INVISIBLE	PEDAGOGÍA VISIBLE
Clasificación y enmarcación débiles: -C-E	Clasificación y enmarcación fuertes: +C+E
Control implícito	Control explícito
Nueva clase media	Vieja clase media
Integración entre categorías curriculares	Aislamiento entre categorías curriculares
Juego	Lecto-escritura
Profesionalización docente	Bajo estatus docente
Solidaridad orgánica personalizada	Solidaridad orgánica individualizada
Espacios grandes, flexibles y débilmente clasificados	Espacios fijos, reducidos y fuertemente clasificados
Comunicación interpersonal	Relaciones competitivas
Ritmo lento de adquisición de conocimientos	Lectura y escritura precoces
Desconocimiento del alumno de su situación respecto a los demás	Conocimiento de la situación frente a los demás
Clasificación débil en edad y género	Clasificación fuerte en edad y género
Evaluación múltiple y difusa	Evaluación clara y precisa
Actitud particularista	Actitud universalista
Clasificación fuerte entre padres y profesores en métodos de transmisión del conocimiento	Clasificación débil entre padres y profesores en métodos de transmisión del conocimiento (métodos comprensibles a los padres)

proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículum establecido se concrete de acuerdo con las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno socio-cultural [...] Los proyectos curriculares han de desarrollarse luego en programaciones por ciclos en las que participen todos los profesores responsables de los mismos. Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos y programaciones, ha de realizar su propia programación.

Las características básicas del currículum de Educación Infantil diseñado por la LOGSE, que el Real Decreto expone bajo el epígrafe «Principios metodológicos de la etapa» y que constituyen lo que podríamos llamar, siguiendo a Bernstein, una pedagogía invisible son: el principio de la *globalización*, la prescripción de una *pedagogía activa* con una *evaluación continua*,

una *distribución flexible y funcional* del espacio y el tiempo, y la formulación de la idea de *comunidad educativa* que acarrea una *integración* particular *entre escuela y familia*.

- El principio educativo de la *globalización* significa que el aprendizaje no se realiza mediante la acumulación segmentada o disgregada de conocimientos, sino como resultado de la interrelación de contenidos procedentes de las diferentes áreas curriculares: identidad y autonomía personal, medio físico y social y comunicación y representación. Significa, como el propio Decreto recoge, que *el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido*. En

este sentido, el principio de *globalización* aparece íntimamente ligado a un modelo pedagógico dinámico por activo.

- La pedagogía *activa* formula de manera sistemática la idea, procedente de Piaget y ya formulada en el DCB, de que la acción es la fuente principal de todo aprendizaje, entendido éste como una continua construcción a partir de lo aprendido y de aquello que resulta significativo para el niño. Se trata, pues, de una pedagogía de carácter *constructivista*, que implica un *aprendizaje significativo*. Como recoge en sus páginas el propio Real Decreto:

los aprendizajes que el niño realiza en esta etapa contribuirán a su desarrollo en la medida en que constituyan aprendizajes significativos (y establezcan) relaciones entre sus experiencias previas y los nuevos aprendizajes (p. 55).

La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y de su desarrollo. Esta actividad tendrá un carácter constructivo en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación descubra propiedades y relaciones y vaya construyendo sus conocimientos (p. 56).

La principal estrategia de aprendizaje del nuevo currículum es el *juego*, entendido en un sentido que no es ni extrínseco; es decir, recompensa tras un trabajo bien hecho; ni táctico, es decir, para solucionar problemas de orden o disciplina en el aula; sino intrínseco, es decir, como instrumento de aprendizaje por sí mismo. Como dice el decreto:

Es imprescindible destacar la importancia del juego como la actividad propia de esta etapa. En el juego se aúnan un fuerte carácter motivador (e) importantes posibilidades para que el niño o niña establezcan relaciones significativas [...]

Se evitará la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar (p. 56).

- Por otra parte, los contenidos curriculares no son mera ni únicamente conceptuales, sino también actitudinales y procedimentales, razón por la que la pedagogía invisible puesta ahora en vigor es una superación —o, al menos, así lo plantea la Ley—, de las otrora dominantes y a partir de ahora obsoletas, técnicas de transmisión basadas en el verbalismo: *la existencia de conceptos y actitudes* —dice la LOGSE— *no implica que deban ser abordados de manera transmisiva y verbalista* (p. 56). Lo que en paralelo implica que el modelo de evaluación también cambia y de manera sustancial. El Real Decreto prescribe, en línea con la evaluación múltiple y difusa con que Bernstein caracteriza a la pedagogía invisible, un modelo de *evaluación continua y formativa*, cuya técnica fundamenta en las *entrevistas con los padres y la observación* (pp. 53 y 58).
- La LOGSE también presenta un aula diferente, con una *distribución flexible y funcional del espacio y el tiempo*, que supone el reconocimiento de una filosofía que pretende hacer del uso del espacio y del tiempo un principio organizativo del aprendizaje cooperativo, en el que el control del profesor aparezca descentrado y solamente implícito. Es lo que, en la práctica de la escuela, se conoce como el trabajo o la metodología de *rincones*. Como en el resto de principios, el Real Decreto no se queda en lo expositivo, sino que entra de lleno en lo preceptivo, a veces con notable decisión:

Una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y distribución del tiempo será fundamental

para la consecución de las intenciones educativas [...] Se debe prever que los niños dispongan de lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos o para jugar y relacionarse con los demás. [...] (p. 57)

- La idea de *comunidad educativa* implica una clasificación débil entre escuela y familia en el terreno de la comunicación, pero fuerte en el terreno de la socialización, ya que los padres han sido socializados en una pedagogía visible y no comprenden la socialización en la invisible, por lo que si quieren ser útiles, meten la pata y es la causa de continuas presiones sobre el profesorado. Esta idea parte del supuesto de que, la edad de los alumnos facilita y presupone la colaboración *natural* en el trabajo escolar entre el profesorado y los padres. Este trabajo comunitario soslaya el reconocimiento de una contradicción real entre escuela y familia, suponiendo que *la escuela debe compartir con la familia el importante papel de proporcionar* (se obvia de manera deliberada el término transmitir conocimientos) *experiencias básicas para su desarrollo y primeros aprendizajes*, con las barreras y la distancia que supone el cambio pedagógico incorporado por la Reforma. Esta integración particular o contradicción se agrava si consideramos la asunción, conservadora según Taylor (1986), que recoge el texto del Real Decreto cuando reconoce que *la función educativa de los centros de Educación Infantil debe entenderse como complementaria de la que ejerce la familia* (p. 58). Por otra parte, esa idea supone una clasificación débil entre escuela y familia, en cuanto a relaciones sociales: la escuela está

abierta a la familia, con lo que la profesora queda bastante desarmada. Además, asegura Bernstein (1985, p. 97), la profesora «también tiene dificultades porque la pedagogía invisible presupone una forma particular de socialización primaria maternal, un pequeño número de alumnos y una arquitectura particular. La pedagogía invisible —termina Bernstein— es una pedagogía costosa porque tiene su origen en una clase costosa: la clase media».

- El objetivo final que se plantea la Educación Infantil tal y como aparece en la reforma LOGSE, es la construcción de una *persona reflexiva*, capaz de actuar con autonomía y de descubrir de manera integrada y global su medio natural y social, integrándose en la sociedad de una manera fluida e integradora. Con palabras del Real Decreto:

Es objetivo de la Educación Infantil que el niño y la niña puedan actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir con ellos (p. 26).

El descubrimiento del medio implica una actuación de la persona en la que pone en juego procedimientos de observación, de exploración, de recogida de datos y de formulación de metas. Estos procedimientos le permiten ir conociendo y participando en su medio (p. 26).

Se procede así a hacer posible esa *solidaridad orgánica personalizada* que predicaba Durkheim y que Bernstein (1985, p. 82) atribuye como rasgo a la pedagogía invisible. Un modelo de análisis que, en definitiva, puede ser aplicado a la Educación Infantil que diseña la LOGSE, pues el código educativo que subyace se puede hacer equiparable con el integrado, ya que

existe tanto una clasificación como una enmarcación débiles. En el sistema educativo español se da una clasificación débil en la educación infantil, donde no existen asignaturas, y en su lugar la LOGSE señala que:

Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles y se abordarán a través de actividades globalizadas (Arts. 8 y 9).

En su desarrollo posterior, tales áreas en Educación Infantil son tan sólo tres: las de identidad y autonomía personal, de conocimiento de los medios físico y social, y la de comunicación y representación. En cambio, en la educación primaria son seis (art. 14) y en la secundaria obligatoria llegan a ser hasta nueve (Art. 20), viendo como, conforme subimos por los ciclos del sistema educativo, se va reforzando cada vez más la clasificación (+C), hasta llegar al bachillerato y la universidad, donde las áreas son ya «materias» o asignaturas y cada vez más especializadas.

Además, y para terminar con el razonamiento, en Educación Infantil al menos, la LOGSE supone la profesionalización del profesor: su especialización, su caracterización como profesional reflexivo y autónomo, que trabaja e investiga en equipo y que está sujeto a una formación permanente, mediante cursos especializados. En lo relativo al personal que atenderá estas enseñanzas, el Artículo 10 de la LOGSE señala que:

La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán asimismo de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

Todos estos cambios curriculares representan modificaciones sustanciales en la manera de trabajar anteriormente

mayoritaria entre las profesoras Parvulistas y Profesoras de Educación Preescolar y, en concreto, entre los cambios que la LOGSE introduce, hay cuatro que parecen, *a priori* al menos, susceptibles de ser considerados intensificadores, es decir, causas declaradas de intensificación y sobrecarga en el trabajo de las profesoras de Educación Infantil. En primer lugar estaría la obligación de elaborar Proyectos Educativos de Centro, Proyectos Curriculares de etapa y Programaciones de aula. En segundo lugar, los nuevos procedimientos de evaluación cualitativos y difusos, concretados en la prescripción de unos informes cualitativos, individuales y trimestrales, registrados por escrito y basados en una entrevista preceptiva trimestral con cada uno de los padres, generalmente madres, de cada uno de los niños o niñas. Estos dos cambios van a constituir la base de lo que las profesoras llaman despectiva y sarcásticamente el *papeleo*. Como tercera fuente de intensificación se percibe la clasificación débil entre el colegio y la familia, pues va suponer, además de lo dicho respecto a las nuevas formas de evaluación, una mayor apertura del colegio hacia las familias, a la que se le considera, como se ha visto, responsable primera de la educación, con las consiguientes repercusiones que ello puede acarrear de descalificación docente. Y por último, pero no menos importante, la profesionalización podría añadirse a esta lista de efectos intensificadores *a priori*, por lo que significa de cursos en horarios extraescolares, muchas veces, y la presión en sí de obtener los créditos suficientes para su validación como formación válida (sexenios).

La idea del *currículum abierto*, perfeñado en lo fundamental por las administraciones educativas y a desarrollar y completar por los *equipos docentes*, encierra en sí un eufemismo, cual es el considerar que todo grupo humano formado por personas que, merced a criterios administrativos, coinciden en un mismo ámbito laboral, en este

caso centro escolar, pueda constituir sin más un equipo docente; sin tener en cuenta qué elementos en común les unen o qué mecanismos colegiados funcionan en la coordinación y elaboración de su trabajo más allá de la misma titulación o la pertenencia, en su caso, a un mismo cuerpo de funcionarios. Aunque, en el caso que nos trae, bien es cierto que esa denominación a priori de la plantilla de un colegio como *equipo docente* parece casar muy adecuadamente con la percepción que las propias profesoras de Infantil tienen de su trabajo como un *trabajo coral*, más que individual. Por lo general, las profesoras suelen hablar en plural para referirse a su trabajo, que lo consideran un trabajo *coordinado*. Así, Berta, con 25 años de experiencia, decía que «en infantil se ha trabajado siempre muy coordinado todo el mundo», y Carolina, con 12 años, que «trabajamos muy coordinados en el ciclo». Pero eso no debe obviar el considerar que dentro de esa voluntarista y reglamentista constitución de *equipos docentes* se pueden esconder realidades diversas, como las narradas al comienzo del artículo.

Así pues, la LOGSE puede considerarse como una reforma en un sentido racionalizador, susceptible de ser asumida como factor de intensificación en el trabajo docente. Veamos si así ocurre.

LA EDUCACIÓN INFANTIL, UN MUNDO APARTE

Con este planteamiento y marco teórico se ha realizado un diseño cualitativo³ para

estudiar sus consecuencias en Educación Infantil, el sector educativo donde el trabajo docente ya parece que es más intenso y que cuenta, además, con un 97% de mujeres profesoras. El estudio no por modesto ha tenido resultados que desmerezcan, pudiendo incluso considerarse de sorprendentes, si se comparan con los estudios anglosajones de referencia, y, cuando menos, interesantes, si los valoramos por lo que aportan al conocimiento del profesorado. Podemos considerar tres aspectos distintos en esos resultados: un mejor conocimiento del mundo aparte que es la Educación Infantil; la existencia de una gama dual de profesorado en su interior y la crítica y no verificación de la tesis de la intensificación.

El primer resultado no buscado, aunque implícitamente asumido, es el reconocimiento de la especificidad del mundo de la Educación Infantil, consistente en un trabajo intenso, continuo y realizado, por lo general, en equipo, que conduce a un gran compañerismo. Se podría considerar, utilizando una metáfora teatral, como un trabajo de tipo coral. Esto es algo en lo que insisten los protagonistas y que enfatizan los analistas. Así, a lo largo de las entrevistas, una y otra vez, las profesoras insisten en lo que Toñi, una profesora ejerciendo en un colegio público del centro de Madrid, llamaba *un mundo aparte*, sin conexiones con el resto del colegio, separado de Primaria:

Infantil es como un mundo aparte, que nadie quiere saber nada de Infantil (se sonríe),

(3) La investigación ha consistido, tras la lectura de la literatura al respecto y la definición del marco teórico ya reseñado, en una primera serie de entrevistas de orientación, captación y fijación de vocabulario y sondeo, realizadas a profesoras, directores escolares y expertos en Educación Infantil; pasando, a continuación, a una nueva serie de veinte entrevistas a otras tantas profesoras con más de diez años de antigüedad en Educación Infantil, a las que previamente se les había observado en sus aulas. Al final de las entrevistas se les pidió que reflexaran su dedicación en horas de trabajo diarias y semanales, pero este dato resultó inservible, porque la práctica totalidad de profesoras entrevistadas pusieron la dedicación oficial. Aunque no se pretendía una validez estadística, la saturación de categorías y reiteración de respuestas, así como la facilidad de establecer tipologías, permiten hablar de una validez teórica suficientemente consistente.

y nosotros nada de los demás, tampoco (Toñi, 16 años de antigüedad).

En el Colegio este tampoco te creas que hay mucho intercambio entre profesores. Quiero decir: Infantil apenas se ve con los de Primaria (Amelia, 18 años de antigüedad).

Hay como dos mundos muy separados, ¿no?: el de Infantil y el de Primaria (Lucía, 23 años de antigüedad).

Una expresión, la de *un mundo aparte* que otras compañeras ayudaban a dotar de contenido como un trabajo intenso y global, cuando hablan de que *la gente de Educación Infantil es muy inquieta* (Luisa, 19 años), de que tienen *un ritmo de trabajo muy activo* (Carolina, 12 años); por lo que trabajan muy *agobiadas* (Nines, 23 años) y donde *no tienes ni un momento relajadita* (Sofía, 20 años). Un mundo aparte donde aparecen muchos diminutivos, quizás en relación con el tamaño y la edad de los niños, a los que se refieren las maestras más antiguas como *parvulitos* y las más jóvenes como *toritos*; donde se hacen *fichitas de caminitos*, o se dibujan *pollitos*; siguiendo siempre unos *objetivos muy concretitos*. Pero un mundo aparte que puede terminar apartado, donde el peligro radica en la proximidad que existe entre el mundo aparte y el gueto, algo fácil de ver, además, en la arquitectura y disposición espacial de los propios centros, que cuentan con pabellones separados propios para la Educación Infantil.

Un mundo muy acostumbrado *al trabajo por equipos*, como muestra de su carácter muy cerrado y corporativo, que aunque también puede verse en términos propiciatorios, de la queja victimista querida a todo colectivo profesional, a medio camino entre los cierres de exclusión e inclusión, es necesario reconocer tras la observación de las aulas, por su ritmo, muchas veces frenético, y la distancia en —como se diría antiguamente— «edad, saber y gobierno», entre profesoras y niños o niñas en las aulas. La realidad del trabajo docente en Educación

Infantil, la percepción que tiene de su trabajo el profesorado, puede resumirse en que es un trabajo globalizado e intenso ya de por sí, sin que la reforma educativa lo haya intensificado aún más. Tan sólo, si cabe, en *más papeleo*.

Un mundo aparte que también es reconocido por la literatura educativa, en general, y la sociológica en particular. Así lo hacían ya un cuarto de siglo atrás, en plenos años setenta Rachel Sharp y Tony Green (1975), quienes ven la educación infantil desde la perspectiva del control, y Ronald King (1978), para quien la ideología de la educación centrada en el niño y su condición de inocente marcaba ese nivel educativo, que pudiera ser caracterizado como de clase media, con la mixtificación de lo bello y lo brillante. Y lo sigue haciendo Jennifer Nias (1989) en los ochenta, que se ocupa tanto de las recompensas afectivas y, al tiempo, del estrés que acarrea a las maestras el trabajo con niños; sin olvidar análisis más dramáticos, en términos de «prisiones», como es el caso de Carolyn Steedman (1987, p. 118), para quien: «enseñar a niños pequeños es, de una u otra manera, una retirada de la vida social general y de las relaciones adultas al completo». Y lo continúan, en plenos años noventa, Sandra Acker (1990 y 1992) y el equipo dirigido por Louis Evans (1994), que insisten en el «constante sentimiento de estar estresadas» (Evans et al., 1994, p. 174), entre otras cosas por «la preocupación de las profesoras de sentirse profesionalmente competentes» (Evans et al., 1994, p. 194); o Jill Bourne (1994, p. 278), que se refiere al mundo del profesor de infantil como uno donde la amistad entre los agentes educativos debe coincidir con el espíritu familiar y una actividad docente omnisciente (saber de todo, de todos y en todo momento lo que hace cada niño) con la labor de orquestación en un todo armonioso. El referido trabajo coral.

UNA TIPOLOGÍA DE PROFESORAS DE EDUCACIÓN INFANTIL: ENTRE CONVENCIONALES Y REFLEXIVAS

Un segundo grupo de hallazgos es el establecimiento, atendiendo a su práctica docente, de una tipología del profesorado de Educación Infantil, entre el polo tradicional o convencional y el innovador o reflexivo, cuyas ubicación y características típico-ideales aparecen, en lo fundamental, en el gráfico I y en el cuadro II.

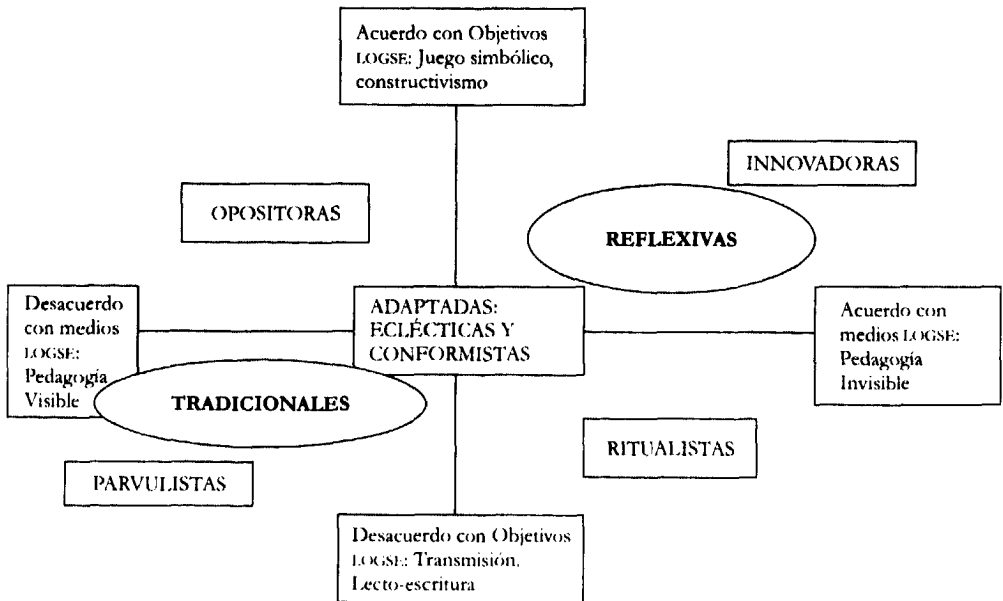
Desde los inicios del proceso de experimentación hasta su promulgación como Ley, la LOGSE ha generado una serie de cambios que, aunque reacias a admitir que les han repercutido individualmente, las profesoras conocen y distinguen. Así, en cuanto a las técnicas que hay que utilizar, reconocen que, frente a los *métodos conductistas*, destinados a *conseguir objetivos*, ahora hay que

trabajar de forma más dinámica, más activa, por rincones, haciendo talleres y articulando las distintas áreas en un trabajo globalizado. Anteriormente se trabajaba de manera —como decía una profesora plenamente identificada con la metodología de rincones— *muy convencional*:

Yo trabajaba, recuerdo, pues hace diez años o así, [...] de una forma muy convencional. Cada niño estaba individualmente con su trabajo y trabajaba individualmente [...]. En la clase de cinco años, el objetivo principal en aquella época —te estoy hablando de los años ochenta, porque en los noventa ya empezó este movimiento— era la lecto-escritura, adquirida incluso escribiendo al dictado. ¡No hacíamos otra cosa más que leer y escribir! Era una escuela mucho más dirigida a conseguir objetivos, ... objetivos y objetivos muy enfocados a la Primaria (Lucía).

GRÁFICO I

Tipología del profesorado de Educación Infantil



CUADRO II

Modelo dual del profesorado de Educación Infantil

	MODELO LOGSE: PROFESORA REFLEXIVA	MODELO CONVENCIONAL: PROFESORA TRADICIONAL
<i>PRIMERA IMPRESIÓN: RASGOS PERSONALES</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Entusiasmo - Uso de un lenguaje riguroso: argot técnico-profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud defensiva: autosuficiencia. - Continua referencia al papeleo.
<i>CÓMO TRABAJA: METODOLOGÍA DOCENTE</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo globalizado. Proyectos. - Material propio, autoelaborado: fotocopias, reciclado. - El juego como estrategia. - Programación real. - Pedagogía invisible: C-E. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fichas</i> o libro de <i>una editorial</i>. - Combinadas con <i>rincones</i> como mecanismo de orden y gestión espacio-temporal. - El juego como táctica. - Programación ficticia. - Pedagogía (<i>pseudo-in</i>)visible: C E.
<i>ORGANIZACIÓN DEL AULA</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad espacio-temporal: <i>moqueta</i> y <i>rincones</i>. - Libertad de agrupación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rigidez espacio-temporal: espacios y horario fijos (mañana-fichas, tarde-plástica). - Asignación de tareas por profesor.
<i>PERCEPCIÓN DE LOS CAMBIOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento personal. - Reconocimiento de diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Negación personal: continuidad. - Reconocimiento exterior.
<i>PERCEPCIÓN DE LA INTENSIFICACIÓN</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Intrínseca: Centralidad trabajo = - Intensificación con satisfacción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Extrínseca: LOGSE e Inspección. - Mucho <i>papeleo</i> vs. autosuficiencia.
<i>MODELO DE PROFESIONALIDAD</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Extendida: responsabilidad ante la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Restringida: responsabilidad ante sí y sus alumnos.
<i>RELACIONES CON PADRES</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperativas y espontáneas. - Códigos diferentes: E-/C+. - Pre-lecto-escritura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formales y reglamentarias. - Códigos similares: E+/C-. - Lecto-escritura.

Aunque, claro está, también antes era más difícil plantearse el trabajo personalizado y activo, con las ratios de alumnos por clase existentes con anterioridad a la entrada en vigor de la LOGSE; como reconocía una profesora que «conocía como se trabajaba antes» y las dificultades que para trabajar como ahora pretende la ley:

No se podía trabajar de esta manera, porque cada compañero tenía 42 alumnos en el aula y entonces no había manera de trabajar ni en rincones, ni por asamblea, ni por nada: se trabajaba en plan antiguo (Pilar).

En cuanto a los contenidos (que todo el mundo sabe que, además de los conceptuales, consisten en los actitudinales y los procedimentales), el tema estrella en el pasado, la lecto-escritura, es relegado a un segundo plano, ya que un elemento sustancial que introduce la reforma es, como dice Lucía (23 años de antigüedad), una de las profesoras identificadas con la LOGSE: *que no considera la lecto-escritura como materia curricular de Educación Infantil*. Otra de estas profesoras lo reconocía como un triunfo personal:

Hemos quitado la obsesión de enseñarles nada más que a leer y a escribir, porque hemos comprendido que había muchos más temas que trabajar: la psicomotricidad, los hábitos, las actitudes...; y la lecto-escritura sí se la trabaja, pero no es sólo esto sino muchas más cosas (Pilar, 17 años de antigüedad).

Sin embargo, es una supresión de *la esclavitud de la lecto-escritura* más aparente que real, pues si su relajación es celebrada por las profesoras identificadas con la LOGSE, éstas la siguen practicando, aunque sea en la forma *constructivista* o como *adaptación* o concesión al trabajo en equipo con compañeras más convencionales. Por su parte, las profesoras convencionales, simplemente obvian tal relegación y siguen con la enseñanza de la lectura y escritura. Al fin y al cabo, justificaba la profesora Lucía: *hay una demanda, no solamente social de*

los padres, sino de los propios niños. Se trata, en cualquier caso, de un elemento central, fundamentalmente en las clases de 5 años, ya que padres y alumnos lo piden y los profesores más convencionales están de acuerdo con este contenido eminentemente transmisivo. Es un reducto del pasado que contenta a padres y a niños y que muchas profesoras reflexivas no tienen más remedio que aceptar (así aparece de manera latente, implícita en las conversaciones) bien para estar a bien con sus compañeras o con los padres: su solución a tal dilema es el método constructivista.

Es llamativo que, en general, reconozcan que esos cambios existen, pero que no les afectan personalmente. Por una u otra razón, cada profesora entrevistada parece que los cambios no van con ellas: todas las incorporan en su trabajo pero ninguna reconoce que sea a causa de la reforma; unas, porque ya participaban de esos cambios antes de entrar en vigor la reforma y otras porque sólo entiende que se tratan de *papeleo* o, según constan en las grabaciones, *pijotadas*. El repertorio más significativo de opiniones puede ser resumido en los tres que siguen:

La verdad es que poco ha cambiado, y los cambios que haces los introduces tú (Luisa, 19 años de antigüedad).

Es verdad que han cambiado las cosas, lo que pasa es que nosotras trabajamos prácticamente igual. Antes, en lugar de llamarles proyectos, les llamabas juego dramático... Han cambiado a nivel de ideas o formal, no tanto a nivel práctico. En nuestro centro en concreto ¿eh? (Sofía, 20 años de antigüedad).

No, no he notado grandes cambios con la LOGSE. Yo he seguido más o menos igual en mi sistema y métodos de enseñanza (Amelia, 18 años de antigüedad).

Nosotros ya veníamos trabajando el Libro Blanco desde antes. La LOGSE lo único que ha hecho es confirmar lo que nosotros estábamos haciendo (Carolina, 12 años de antigüedad).

No he notado ningún cambio. Sólo a nivel burocrático: más papeles que rellenar (Nines, 23 años de antigüedad).

Pareciese como si la reforma hubiese pasado como un rayo de luz por un cristal: sin mancharlo ni romperlo. Pero no, lo que parece mostrarse en esas negativas es una defensa de su autonomía profesional y dos diferentes respuestas a la reforma: proyectos de profesionalización y actitudes rutinarias. La reforma impulsada por la LOGSE, en Educación Infantil, ha conducido a una polarización del profesorado entre quienes se manifiestan entusiastas y favorables ante la misma, y quienes manifiestan una actitud pasiva, cuando no desfavorable, pero adaptan sus prácticas docentes a las derivadas de la filosofía general de la ley. Las profesoras que se encuentran en la primera posición, muestran una actitud favorable y conforme, con una dedicación consciente y un trabajo activo, pudiendo caracterizarse por lo que Broadfoot y Osborn (1988) llaman profesionalidad extendida y por adoptar un modelo activo de profesor reflexivo. Su pedagogía se puede identificar como invisible, por su trabajo integrado y control implícito, utilizando de manera sistemática el trabajo globalizado y la técnica de rincones. Por el contrario, las profesoras menos o nada identificadas con la reforma, bien siguen con su metodología pasiva basada en la *ficha*, hoy plenamente institucionalizada por las *editoriales* en libros de texto; o bien se adaptan de un modo ritualista o de conformidad, negociando su situación en la nueva legalidad. A diferencia de las anteriores, muestran una profesionalidad restringida, su pedagogía es más visible y hacen un uso instrumental de las técnicas más acordes con la reforma, como las de talleres o rincones, sustancializando o cosificando el método.

Tal y como se puede ver en el gráfico I, el resultado de tal implantación es la existencia en los centros de Educación Infantil de un modelo bipolar de profesorado, entre cuyos polos se instala como un continuo una mayoría adaptada; conviviendo todos ellos y siendo compatibles con la reforma: los primeros, identificándose con sus objetivos y métodos, con una actitud conforme y, en muchos casos, innovadora; los segundos, adaptándose de manera ritualista.

LA PROFESORA LOGSE: UNA PROFESIONAL EXTENSIVA Y REFLEXIVA

La primera impresión que dan las profesoras *reflexivas*, identificadas con la reforma es su *entusiasmo* y disponibilidad a contestar. En medio de un continuo sometimiento a tests diversos y entrevistas varias, son las que primero aparecen dispuestas a ser observadas o a contestar a las preguntas: a colaborar, digamos, con los investigadores. Tal disponibilidad, por otra parte, no decepciona porque, a la disponibilidad se le une, empezado el trabajo, la prodigalidad en las respuestas, con un conocimiento de los temas que se traen entre manos y una precisión terminológica que apabulla. A medida que se vayan viendo sus rasgos definitorios (que deben ser considerados siempre como típico-ideales y, por ende, generalizables), se podrá ir viendo ese entusiasmo y ese *dominio del lenguaje técnico*, del argot profesional de la reforma.

Llevar a cabo un *trabajo globalizado*, por proyectos, y sólo en ocasiones utilizan fichas; unas fichas que, en uso de su profesionalidad y autonomía deciden y elaboran ellas mismas, *fotocopiando* algún texto de alguna *editorial*. Tal y como preceptúa la LOGSE y el Real Decreto 1333/1991, la

(4) En un estudio anterior, acerca de la formación en centros (Guerrero y Feito, 1996), se pudo apreciar también la identificación entre el grado de innovación educativa y el número de fotocopias realizadas.

metodología es el *juego* en un sentido intrínseco, como instrumento de aprendizaje *per se*. Una profesora, que utiliza la primera persona del plural, no en sentido mayestático, sino para enfatizar el carácter coral o de equipo del trabajo, resumía lo anterior de manera sabia y precisa:

No tenemos ninguna editorial; entonces, trabajamos por proyectos fundamentalmente, aunque también por las tardes hacemos talleres, donde participan los padres, y a lo largo del día también hacemos rincones o actividades simultáneas. No es la metodología de rincones estricta, pero sí trabajamos por actividades simultáneas en pequeños grupos, donde hacemos más hincapié en ciertas destrezas plásticas, o matemáticas, o algo relacionado con la preescritura, juegos simbólicos, biblioteca, animación. Depende: en (la clase de) tres (años) hay más juego simbólico, y en (la clase de) cinco hay más animación a la lectura en los rincones, pero hay como una secuencia de cuatro o cinco rincones, dependiendo de los niveles donde el chaval cada día hace uno. Y luego trabajamos por proyectos. El eje fundamental es el Proyecto. Suelen ser de simulación, manipulativos, experimentales, biológicos, bueno, hacemos de todo un poco. (Carolina, 12 años de antigüedad).

Su trabajo es un trabajo profesional entendido en el doble sentido de reflexivo y extendido; o sea: de profesional que reflexiona sobre su propia práctica y saca conclusiones prácticas sobre la misma y de profesional que se siente responsable ante sí, sus alumnos y, por extensión, de ahí su nombre, toda la comunidad educativa. En ese sentido llevan a cabo una *programación real* y, como autónomas en su profesionalidad, no dependen de terceros, sino que emplean un material autoelaborado; aunque a veces esa elaboración consista —como señala la misma profesora— en la elección y *fotocopiado*:

Las fichas que usamos son las que nosotros construimos, sacamos de una editorial, de

otra, pero son las que nosotros vamos fotocopiando. (Carolina, 12 años de antigüedad)

En resumen, este modelo de profesora practica lo que hemos definido, con Bernstein, como pedagogía invisible, ya que establece una clasificación débil trabajando por proyectos, utiliza el juego como principal recurso didáctico, efectúa un control implícito y, entre otras muchas cuestiones más, mantiene una relación con los padres de sus alumnos que entra dentro de esa educación comunitaria y clasificación débil del código educativo integrado, a pesar de las contradicciones.

La organización del aula refleja *flexibilidad espacio-temporal*: moqueta, asamblea, rincones, talleres. En general, la enmarcación débil y el control implícito organizan la clase contando con la libertad de distribución y *agrupamiento* y la realización de la programación.

Son conscientes de los cambios desarrollados en la educación recientemente, tanto en relación con los diferentes niveles, como metodologías y los saben explicar. Y, lo que parece más interesante, los saben aplicar personalmente:

Nosotros trabajamos desde el punto de vista de implicar a las familias [...] y, bueno, a nuestra manera lo intentamos. ¿Cómo? Pues cada vez que cambiamos de proyecto les contamos que vamos a hacer, qué pretendemos, cómo nos pueden echar una mano, cómo pueden aportar material al aula, y tal. Cuando hacemos talleres, pues convocamos reuniones de gente que quiere participar en ellos [...] También tenemos reuniones periódicas; en este caso yo con las delegadas de aula, donde les cuento las cosas pues de forma más específica para que ellas las vayan transmitiendo a las madres o padres [...] Hay mucho nivel de participación y, por tanto, hay mucho *feed-back*. Se hacen tutorías y todos los días tenemos encuentros informales cuando dejan al niño o cuando lo recogen. (Carolina, 12 años de antigüedad)

La profesionalidad extendida, la centralidad del trabajo que acarrea (se traen de su casa materiales para el aula, hacen cursos por un tubo), compensa la intensificación que sufren, que puede decirse que es asumida con gusto. En realidad es su entusiasmo o concienciación lo que les mueve a echar tantas horas. El trabajo administrativo, por ejemplo, que debe ser reconocido objetivamente como superior al que tenían antes de la entrada en vigor de la LOGSE, es aceptado sin alharacas; no les parece excesivo:

Creo que sí, que hay más trabajo administrativo, pero tampoco es excesivo. O sea, tienes que rellenar más papeles de esos que te vienen para la Inspección, que antes no lo hacía, pero tampoco es excesivo. (Sofía, 20 años de antigüedad)

Las relaciones con los padres son *cooperativas y espontáneas*. Pero también *contradictorias*, ya que los padres no entienden la pedagogía invisible, porque no han sido socializados en ese código.

LA PROFESORA TRADICIONAL: LA ADAPTACIÓN RUTINARIA COMO RESISTENCIA AL CAMBIO

La primera impresión de las profesoras que siguen con el modelo convencional, adaptadas más o menos a la reforma es su actitud defensiva y la concisión en las respuestas. A parte de la dificultad de conseguir su participación en la investigación, una vez conseguida ésta, las relaciones se desarrollan, generalmente, bajo una serie de condiciones y limitaciones. Prueba de ello es la brevedad de sus respuestas. Aunque pueda parecer anecdótico, resulta sintomático que la duración (extensión, si recurrimos a su transcripción) media de las entrevistas de estas profesoras llega a ser un tercio menor que las de las profesoras identificadas con la reforma. Como prueba lo es también la sorna, a modo de resistencia, con que se expresan

respecto a la reforma: *La LOGSE ahora es maravilloso* —decía Isabel, una profesora de un colegio de la sierra, con 11 años de experiencia—, *con una terminología que nos hemos tenido que buscar en un diccionario*.

Por otra parte, estas profesoras mantienen una actitud victimista y de crítica a la reforma mediante una continua referencia a lo que llaman el *papeleo* que ha acarreado la LOGSE, que lo conocen al detalle y lo critican cada vez que pueden, como si su profesionalidad restringida les hiciese abominar de tal tarea:

¿Que en qué consiste el trabajo administrativo? Consiste en llevar el expediente del alumno, las fichas de evaluación inicial, trimestral y final, incidencias en los aprendizajes y comportamiento; entrevistas con padres y su registro y reuniones (tres en el curso) con padres (Eugenia, 25 años de antigüedad).

Más papeles que rellenar, más adaptaciones curriculares, que antes las hacías pero que no tenías que especificar en ningún sitio y más fichas de refuerzo, que antes hacías por tu cuenta, pero no tenías que anotarlas en ningún sitio ni enseñárselas al Inspector, ni nada de eso. Y, ahora, sí ...y si multiplicas tantos documentos por veinte niños: ¡son muchos papeles! (Pilar, 17 años de antigüedad).

Su forma de trabajar parte de *la ficha* como recurso didáctico principal, y quien dice ficha dice una *editorial* o libro de texto, uno por área. La moqueta o alfombra, los rincones o cualquier otra técnica de trabajo, quedan, así, como recursos *extrínsecos*, como instrumentos didácticos secundarios, utilizados fundamentalmente como medios de gestión del orden y el ritmo de la clase, para cambiar de actividad o para recompensar a un niño o niña por finalizar un trabajo: el juego como premio. Así lo expresaba una profesora ya mayor, con 33 años como parvulista o profesora de Infantil, destinada en un Colegio Público del centro de Madrid:

En clase, trabajo con fichas. Sigo los Cuadernos Audi de la Editorial Bruño. Se trata

de un método globalizado. Además, utilizo fichas de refuerzo que hago yo misma. Para el trabajo personal, distribuyo a los niños por rincones y la moqueta la utilizamos para juegos, también para la asamblea o el ritmo (Encarna, 33 años de antigüedad).

Los métodos distintos a las fichas los incorporan también, de ahí la adaptación a que se refieren; pero tienen, en todo caso, un uso ritualista y polimorfo, como explican, sucesivamente y en primera persona del singular, una profesora de un Colegio Público del centro de Madrid y otra de un pueblo de la sierra:

Mezclo todo. Mezclo métodos tradicionales, métodos modernos, mezclo todo (Conchita, 21 años de antigüedad).

Trabajo con fichas, trabajo en asamblea sobre todo, en gran grupo, en pequeño grupo e individualmente. Uso mucho la asamblea porque doy mucha importancia al lenguaje (Pilar, 17 años de antigüedad).

Más que globalizado, es un *trabajo mixto*, donde las fichas aparecen siempre, como idea central de un trabajo considerado básicamente individual, en el que se jerarquizan, temporalmente hablando, las actividades:

Se hace un trabajo mixto. La moqueta es el lugar de reunión, de él parte todo el trabajo, toda la explicación del trabajo que hay que hacer: las fichas, que suponen el trabajo individual. La clase de la tarde está dedicada a rincones. Por eso te digo que es un sistema mixto (Luisa, 19 años de antigüedad).

La programación la realizan, por lo general, de manera ficticia, por imperativo legal, como una obligación más de lo que consideran como *papeleo*. En general, puede decirse que practican una pedagogía bastante visible o *pseudoinvisible*, con una clasificación y enmarcación no débiles: confunden las áreas con asignaturas a través de su sustancialización en las fichas, y ejercen un control explícito del aprendizaje y su ritmo.

Trabajamos con libros o con fichas que tiramos nosotros, relativos al centro de interés, que damos; y luego tenemos una zona de alfombra, que es donde hacemos asamblea, y se cuentan los cuentos, y donde los niños juegan (Luisa, 19 años de antigüedad).

La organización del aula muestra una rigidez espacio-temporal, con una esquemática y fija distribución en rincones que son más bien grupos de trabajo, para estar *a la page*. En lo temporal, además, mantienen un horario rígido, similar, en la medida de lo posible, al de Primaria, con distinción de materias o áreas y jerarquización entre la mañana y la tarde, que se dedica a *plástica*.

Niegan categóricamente que se hayan producido cambios a nivel personal: *No, no, en absoluto he notado cambios*, dice a título de ejemplo Luisa, con 19 años en Infantil. Ellas siempre han trabajado así o venían trabajando así mucho antes de la reforma. En realidad, trabajan como quieren. Los cambios afectan a otras profesoras o a otros niveles: a primaria y secundaria (la ESO) sobre todo. Al fin y al cabo, Infantil es un mundo aparte. Como mucho, reconocen cambios cuantitativos: *en Infantil lo único puede ser el ratio [alumnos/aula], que bajó a veinticinco* (Luisa).

Perciben la intensificación a nivel del *papeleo* de las programaciones y evaluaciones, mostrando una *profesionalidad restringida*, ante sí y sus alumnos.

[...] hay muchos más papeles que rellenar, muchísimos más papeles que rellenar; que, desde luego para mí no son más que una pérdida de tiempo (Irene, 22 años de antigüedad).

De ahí que las relaciones con los padres sean formales y reglamentarias (resistencia ritualista) y también contradictorias, por razones inversas a las de la profesora reflexiva: tienen códigos similares o más próximos de socialización familiar, en los que entra la lecto-escritura:

Los padres llega un momento en que están muy preocupados por el tema de la lectura y escritura. Pero, bueno, el profesional eres tú y le explicas lo que tú estás haciendo, por qué lo haces, por qué razones, etc., etc. y los tienes de tu lado. Mira, sin ir más lejos, esa señora que ahora se marchaba [...] me decía que su hija me estaba poniendo las letras al revés y, entonces yo caí en la cuenta que la señora estaba haciendo numeritos con la niña en casa. Con lo cual, inmediatamente le di hora para decirle, dije: Oye, vente que tengo que hablar contigo. Entonces le he explicado que no se me ponga a silabear con la niña porque me va a hacer una faena muy gorda a la larga. Y la madre me ha dicho que, por supuesto, a partir de este momento hacía lo que yo le pedía [...] Si tú tienes argumentos y crees en lo que estás haciendo, ¡los vas a llevar a tu jardín! (Luisa).

INTENSIFICACIÓN Y DESINTENSIFICACIÓN EN LA NUEVA EDUCACIÓN INFANTIL

Un tercer resultado, quizás el más significativo desde el punto de vista teórico, ha sido la constatación de que la LOGSE no supone una intensificación general del trabajo docente, al menos en Educación Infantil, y que, por ende, la tesis de la intensificación no se verifica, puesto que no se aprecia por ningún lado la idea de una sobrecarga crónica de trabajo entre las profesoras entrevistadas (versión Larson); ni declaran encontrarse en una situación en la que les falte tiempo para estar con sus compañeros, mantenerse al día en su especialidad o preparar clases (versión Apple/Hargreaves). Se puede considerar que existen unos efectos intensificadores, entre los que se incluyen las programaciones e informes preceptivos, la relación con los padres y la reducción de la edad escolar. Pero, al lado, existen también otros efectos de la

racionalización del trabajo docente que los compensan, como el contar con más y mejores recursos docentes, con profesores de apoyo y especialistas de Música o Educación Física, con una mayor experiencia y un trabajo programado, así como con la reducción de la ratio de alumnos por aula. Como existen también otros efectos ambivalentes o dobles, que pueden intensificar a la vez que desintensificar, valga la contradicción. Son los casos de la centralidad profesional, de la formación permanente o continua y de la organización escolar. De hecho, no se perciben efectos intensificadores respecto al tiempo libre y de ocio, encontrándose con sobrecargas de trabajo solamente en fechas o celebraciones muy puntuales, sólo en parte atribuibles a la reforma (v.g.: los informes a los padres).

Sucede, además, un proceso evidente y sólido de profesionalización docente que se produce debido fundamentalmente a tres factores: la mayor experiencia, los más y mejores recursos a utilizar, y la formación continua o permanente que han venido recibiendo estas profesoras en paralelo con el proceso de reforma. Una profesionalización que es asumida y verbalizada de forma precisa por las profesoras estudiadas, y que incide de manera más determinante en la no verificación de la tesis, de manera que, en vez de hablar de proletarización, hay que hablar de profesionalización. En resumen, que aunque la racionalización de la reforma acarrea efectos intensificadores, éstos se compensan con los desintensificadores y, en general, las profesoras de Educación Infantil siguen a su ritmo y con su método de trabajo, modificándolo únicamente por difusión y colegialidad, nunca por prescripción administrativa. Se pueden considerar tres tipos de efectos en relación con los efectos intensificadores o no de los diferentes aspectos del trabajo docente.

ELEMENTOS DE LA REFORMA QUE INTENSIFICAN

Recogiendo brevemente los elementos intensificadores, podríamos citar los que siguen:

- La programación obligada, ya que cumplir con la legalidad obliga a un trabajo de preparación, aunque en muchos casos se cumple de una manera ritualista.
- La evaluación cualitativa y en forma de Informes trimestrales, que forma parte de lo que las profesoras contrarias o resistentes a la reforma llaman el «papeleo».
- La intensificación parental. Los padres, «enemigos naturales» del profesorado otrora para Waller, son en Educación Infantil unos agentes indiscutibles de la comunidad educativa que diseña la reforma. Como se vio *supra*, la LOGSE señala que *la escuela debe compartir con la familia el importante papel de proporcionar* (se obvia de manera deliberada el término transmitir conocimientos) *experiencias básicas para su desarrollo y primeros aprendizajes*, recogiendo además el Real Decreto que *la función educativa de los centros de Educación Infantil debe entenderse como complementaria de la que ejerce la familia* (p. 58). Tal colaboración y complementariedad, recogida en forma de reuniones y participación real de los padres en el proceso educativo, genera bastante tensión al profesorado, tensión que se transmite en las entrevistas cuando se ve que es el tema que más palabras genera, que más chorros de tinta hace correr en su transcripción. Colaboración y separación: son las dos formas que el profesorado de Infantil tiene de lidiar con los padres. Se

busca la colaboración preceptiva, sobre todo por parte de las profesoras reflexivas, y se articulan mecanismos para que dicha participación no se convierta en un obstáculo, sobre todo por parte de las profesoras tradicionales. Los siguientes fragmentos pueden ser ejemplares de una y otra manera de relacionarse con los padres:

Nosotros trabajamos desde el punto de vista de implicar a las familias ¿eh?, pero las familias de este colegio trabajan madre y padre y entonces, bueno, a nuestra manera lo intentamos. ¿Cómo? Pues cada vez que cambiamos de proyecto les contamos que vamos a hacer, qué pretendemos, cómo nos pueden echar una mano, cómo pueden aportar material al aula, y tal. Cuando hacemos talleres, pues convocamos reuniones de gente que quiere participar en ellos [...] También tenemos reuniones periódicas; en este caso yo con las delegadas de aula, donde les cuento las cosas pues de forma más específica para que ellas las vayan transmitiendo a las madres o padres [...] Hay mucho nivel de participación y, por tanto, hay mucho *feed-back*. Se hacen tutorías y todos los días tenemos encuentros informales cuando dejan al niño o cuando lo recogen. (Carolina, 12 años de antigüedad)

Los padres llega un momento en que están muy preocupados por el tema de la lectura y escritura. Pero, bueno, el profesional eres tú y le explicas lo que tú estás haciendo, por qué lo haces, por qué razones, etc., etc. y los tienes de tu lado. Mira, sin ir más lejos, esa señora que ahora se marchaba [...] me decía que su hija me estaba poniendo las letras al revés y, entonces yo caí en la cuenta que la señora estaba haciendo numeritos con la niña en casa. Con lo cual, inmediatamente le di hora para decirle, dije: Oye, vente que tengo que hablar contigo. Entonces le he explicado que no se me ponga a silabear con la niña porque me

va a hacer una faena muy gorda a la larga. Y la madre me ha dicho que, por supuesto, a partir de este momento hacía lo que yo le pedía [...] Si tú tienes argumentos y crees en lo que estás haciendo, ¡los vas a llevar a tu jardín! (Luisa, 19 años de antigüedad).

Además de dos formas de plantearse la relación con los padres, los anteriores textos muestran el gran tema de conflicto entre profesoras y padres: la lecto-escritura. Por lo general, éstos quieren que sus niños y niñas lean y escriban con 5 años, como ellos lo hacían⁵. Se pone así en evidencia un conflicto entre códigos educativos, entre la pedagogía invisible de la reforma y la visible en que fueron socializados los padres.

- La extensión del primer ciclo de la Educación Infantil, ya que la reducción de la edad escolar plantea cuestiones importantes, como la descualificación del profesorado, que se ve obligado a desempeñar funciones no propiamente educativas, agravadas por la falta de desarrollos teóricos y planteamientos didácticos para el período 0-3 años. Recientemente, los medios de comunicación se hicieron eco del debate generado por las declaraciones de la diputada socialista y directora de un colegio de Educación Infantil reclamando una norma que obligue a los docentes a colaborar en la higiene personal de los pequeños. La educación infantil, señalaba la diputada y profesora, no es obligatoria, pero sí educativa y, por tanto, todo lo que se

hace con el niño forma parte de su educación. La indignación ante tamaño *panpedagogismo* invadió las filas docentes, una de cuyas representantes se preguntaba si lo que se pretendía era dejar la clase sin profesor mientras iba al lavabo a cambiar a un niño⁶. La experiencia recogida en el estudio no es representativa, dado que la escolarización suele comenzar en los 3 años, cuando el control de esfínteres suele ser extenderse a la mayoría de los alumnos. No obstante, se vieron dos situaciones diferentes: la de la maestra de un colegio que llamaba a casa del niño o niña para que viniesen a cambiarlos; y la práctica común en otro colegio de un barrio de clase media también céntrico, donde los padres pagaban a unas puericultoras para atender a todo lo que se refiriese a actividades no propiamente educativas de sus hijos (cambiarles, salir y entrar al colegio, cuidar el comedor, etc.)

ELEMENTOS DE LA REFORMA QUE DESINTENSIFICAN

- Más y mejores medios y recursos materiales y didácticos, que evitan la autoconfección de instrumentos o artefactos educativos y la dedicación y esfuerzos que ello conlleva.
- La provisión de profesores de apoyo, en casos de alumnos de integración o para materias específicas, como Música, Educación Física, Logopedia o Inglés. La experiencia recogida es amplia y permite señalar que los casos de alivio de trabajo

(5) *En cinco años son muy forofos de la lectura*, decía Berta. En realidad, nadie recuerda la edad a la que comenzó a leer y escribir.

(6) Véase al respecto el diario *El País* del domingo 11 de abril de 1999, Suplemento Madrid, p. 6.

van desde compartir el aula con un profesor de apoyo, a verse libre de la docencia durante los períodos que los profesores especialistas están en o con la clase. Como reconocía una profesora:

Lo único que ha podido la LOGSE influir es en que los cursos de la parte superior tengan pues más actividades o lo que sea. Entonces nos favorecen a nosotros, porque nos han puesto música, que antes no teníamos, o venía del Ayuntamiento, no teníamos profesora de música; y también hemos conseguido inglés, una profesora que es de inglés de los mayores. Pues entonces, pues eso te ayuda a que tengas ratos libres; por ejemplo, una hora, o algo. Pero, claro, si falta alguien tienes que ir a sustituir... Pero, bueno, por ejemplo, ahora... yo estoy librando pues por música ¿sabes?, y... hace dos años o tres, no había música como tal (Lucía, 23 años de antigüedad).

- Una mayor experiencia y formación. La experiencia como elemento que permite desarrollar estrategias con las que hacer frente con éxito a los problemas circunstanciales. La asistencia a cursos como profesionalización en sentido reflexivo.
- La misma programación, hecha colectiva o individualmente, original o copiada, supone una racionalización del trabajo que ahorra tiempo o trabajo. De alguna manera, pudiera decirse que es como un capital: trabajo acumulado que sirve para facilitar el trabajo futuro.
- La reducción de la ratio de alumnos por aula y la reducción del tiempo de dedicación, con la introducción de horas de exclusiva y sus múltiples usos: atención a alumnos y padres, programación, trabajo administrativo y preparación. Aunque no se hagan.

ELEMENTOS DE LA REFORMA QUE NI INTENSIFICAN NI DESINTENSIFICAN

- la centralidad
- la formación permanente
- la organización escolar

La reforma ha dispuesto, además, otras recompensas para facilitar el tránsito y su implantación entre el profesorado: la subida de sueldo y los sexenios, así como la posibilidad de recualificación de los llamados, con sorna, *desertores de la tiza* (los CPR, cargos unipersonales, asesores, etc.). Elementos todos ellos que conforman el boceto de una carrera docente por tramos salariales y efectos credencialistas.

En general, no se perciben efectos intensificadores, y así lo manifiestan las profesoras entrevistadas, con relación al tiempo libre, al trabajo en casa, al tiempo de ocio, produciéndose sobrecargas de trabajo sólo en torno a fechas señaladas por las celebraciones o los informes de evaluación.

Por otro lado, el principal criterio de intensificación es el de la profesionalidad: una profesionalidad extendida, que se siente comprometido más allá del aula, con la comunidad escolar (Broadfoot, 1988) y supone un trabajo con ansia y satisfactorio; frente a una profesionalidad restringida, que sólo mira al aula y a la transmisión de conocimientos, tendiendo hacia un trabajo a reglamento y al estrés. Se podría dicotomizar e ironizar los efectos diciendo que, mientras el profesor de profesionalidad restringida está sometido al agobio literario, al «¡más papeles, esto es la reforma!»; para el profesor reflexivo, de profesionalidad extendida, que siente pasión por su trabajo, «sarna con gusto no pica».

En definitiva, y a modo de conclusión, con respecto a las cuestiones sometidas como indicadores de la intensificación, se puede decir que, por lo que a la Educación Infantil de los centros públicos

de la Comunidad de Madrid se refiere, la reforma implantada por la LOGSE es percibida, en líneas generales por el profesorado de esos centros, como que:

- No lleva a una reducción del tiempo de descanso.
- No conduce a una falta de tiempo que impida poder estar al día en la profesión.
- No reduce de manera apreciable las interacciones con los colegas/compañeros.
- Sí genera puntas de trabajo, coyunturales y no generales, ni crónicas, que no pueden ser llamadas sobrecargas dado que son debidas a algún acontecimiento o la proximidad de la entrega de Informes de evaluación, junto a la persistencia de unos ritmos de trabajo orientados a las tareas («dejarlo todo para el último día»).
- No reduce la calidad del trabajo ni obliga a hacer recortes, la mayor experiencia del profesorado compensa cualquier posible intensidad circunstancial.
- No supone una mayor diversificación de las responsabilidades.
- No implica una mayor dependencia en personal experto.
- No reduce la disponibilidad de tiempo de preparación docente.
- Sólo en profesoras de profesionalidad extendida se acepta voluntariamente el aumento de trabajo como rasgo de profesionalidad.

Y, aunque sólo un trabajo más extenso y en profundidad, que contenga instrumentos de recogida de datos de tipo cuantitativo y se plantee sobre una muestra representativa estadísticamente hablando, puede establecer conclusiones más definitivas, valga lo visto hasta aquí para fundamentar la apreciación de que la tesis de la intensificación del trabajo no es de

aplicación general y, cuando menos, debe ser sometida a un serio cuestionamiento teórico. En nuestro caso, lo que puede decirse es que la movilización del sistema educativo en una reforma en profundidad ha derivado en una serie de cambios que unas profesoras, las *profesoras reflexivas*, siguiendo su profesionalidad extensa, han adoptado, conscientemente en la mayoría de los casos, como reafirmación o continuación de un modo de trabajar muy similar y en la misma línea innovadora; y otras, las *profesoras tradicionales*, de profesionalidad restringida, los han adoptado y adaptado a su metodología tradicional, ligada al uso del libro de texto o, en Infantil, *fichas*. Mientras que para las primeras las nuevas tareas forman parte de la globalidad del trabajo, para las segundas son *papeleo* burocrático e innecesario. Pero, en ninguno de los casos, se puede decir que, en conjunto existe intensificación en su trabajo, entre otras cosas por que, como señalaba una de esas profesoras, Pilar: *trabajamos con menos alumnos y estamos más preparadas por los cursos que hemos hecho*.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S.: «Primary school teaching as an occupation», en S. DELAMONT (ed.): *The Primary School Teacher*, Lewes, Falmer Press, 1987.
- «Teachers' culture in an English primary school: continuity and change», en *British Journal of Sociology of Education*, 11.3 (1990), pp. 257-273.
- «Teacher relationships and educational reform in England and Wales», en *The Curriculum Journal*, 2.2. (1992).
- APPLE, M.: *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Londres, Routledge and Kegan Paul. Traducción española (1989): *Maestros y Textos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1986.

- BERNSTEIN, B.: «Clases y pedagogías: visibles e invisibles», en *Revista Colombiana de Educación*, 15 (1985), pp. 75-107.
- BOURNE, J. (ed.): *Thinking through Primary Practice*. Milton Keynes, The Open University Press, 1994.
- BROADFOOT, P. y OSBORN, M.: «What Professional Responsibility Means to Teachers: National Contexts and Classrooms Constants», en *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, 3 (1988), pp. 265-287.
- CAMPBELL, R. J. y S. R. St. J. NEILL: *Secondary Teachers at Work*. Londres, Routledge, 1994.
- EVANS, L., A. PACKWOOD y S. R. St. J. CAMPBELL (eds.): *The meaning of Infant Teachers' Work*. Londres, Routledge, 1994.
- GUERRERO, A.: «Professionalism, Unionism and Educational Reform», en O. BOYD-BARRETT y P. O'MALLEY (eds.): *Education Reform in Democratic Spain*. Londres, Routledge, 1995.
- GUERRERO, A. y FEITO, R.: «La reforma educativa y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 263-286.
- HARGREAVES, A.: «Teacher preparation time and the intensification thesis», en *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Chicago (3-7 abril), 1991.
- *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- KING, R.: *All Things Bright and Beautiful? A sociological study of infants' classrooms*. Chichester, Wiley, 1978.
- LARSON, M. S.: «Proletarianisation and educated labour», en *Theory and Society*, 9.1. (1980) pp. 131-175.
- LAWN, M. y OZGA, J.: «¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores», en *Revista de Educación*, 285 (1988), pp. 191-217.
- NIAS, J.: *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*. Londres, Routledge, 1989.
- SHARP, R. y GREEN, T.: *Education and Social Control*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.
- STEEDMAN, C.: «Prisonhouses», en M. LAWN y G. GRACE (eds.): *Teachers: the Culture and Politics of Work*. Lewes, The Falmer Press, pp. 117-132, 1987.
- TAYLOR ALLEN, A.: «Jardines de niños y jardines de Dios. Kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX», en *Revista de Educación*, 281, pp. 125-154.
- WOODS, P.: «Managing the primary teacher's role», en J. BOURNE (ed): *Thinking through Primary Practice*. Londres, Open University Press/Routledge, pp. 276-288, 1994.