

INFORME  
de la  
INVESTIGACION

"EL MAESTRO SE MIRA EN EL ESPEJO"  
Análisis sectorial de las expectativas de los  
profesores de E.G.B. ante la imagen de la  
profesión docente que ofrece la Reforma.

(Seleccionada en el Concurso Nacional de Proyectos  
de Investigación Educativa de 26 de abril de 1993)

que presenta

IGNACIO FERNANDEZ DE CASTRO

al

CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION (CIDE)

Madrid, abril 1995

EQUIPO QUE HA REALIZADO LA INVESTIGACION (EDE)

**Araceli Armentia**  
**Carmen Elejabeitia**  
**Ignacio Fernández de Castro**  
**M<sup>~</sup> Teresa Fernández**  
**Encarna Guillén**  
**Leopoldo Gumpert**  
**M<sup>~</sup> Dolores Méndez**  
**Julio Rogero**  
**Elena de Rón**  
**Eduvigis Sánchez**  
**Alfonso Valero**

# I N D I C E

Página

1. <b>El objetivo de la investigación</b> .....	6
1.1. Origen del oficio de maestro .....	8
2. <b>La estructura metodológica</b> .....	12
2.1. Datos secundarios .....	13
2.2. Trabajo de campo .....	15
3. <b>Primer nivel de análisis y sus resultados</b> .....	16
3.1. El primer campo de análisis. Mirada al entorno discursivo del objeto de la investigación. <b>Tipología discursiva</b> .....	17
3.1.1. La estratificación social .....	21
3.1.1.1. Conceptualización .....	21
3.1.1.2. Entorno discursivo .....	25
3.1.1.3. Tipología discursiva sobre la estratificación social de los maestros .....	52
3.1.2. El proceso de profesionalización .....	56
3.1.2.1. Conceptualización .....	56
3.1.2.2. Entorno discursivo .....	75
3.1.2.3. Tipología discursiva sobre la profesión de los maestros .....	93
3.1.3. El nivel de competencia .....	117
3.1.3.1. Conceptualización .....	117
3.1.3.2. Entorno discursivo .....	118
3.1.3.3. Tipología discursiva sobre el nivel de competencia de los maestros .....	136
3.2. Segundo campo de análisis: las hablas y los discursos recogidos en <b>el trabajo de campo</b> realizado sobre el objeto de la investigación en la zona sur de la corona metropolitana de Madrid .....	144
3.2.1. Análisis de la Reunión de Trabajo con dirigentes y afiliados de sindicatos de enseñanza ...	147
3.2.1.1. Los sindicatos y la reforma del sistema educativo .....	147
3.2.1.2. La reivindicación de la seguridad en el puesto de trabajo .....	150
3.2.1.3. La competencia del sistema y la incompetencia del profesorado .....	153

3.2.1.4. La participación, los equipos directivos y la autonomía de los centros: la 'contrarreforma' .....	156
3.2.2. Reunión de Trabajo con Asesores de Centros de Profesores y de Recursos de la zona sur de la Corona Metropolitana de Madrid .....	163
3.2.3. Reunión de Trabajo con un Claustro de profesores de una escuela pública que no se ha 'adelantado' a la Reforma .....	175
3.2.4. Reunión de Trabajo con un claustro de profesores de un centro público 'adelantado' a la Reforma .....	194
3.2.5. Grupo de Discusión con profesores de Educación Infantil .....	204
3.2.6. Análisis del Grupo de Discusión de maestros de EGB .....	224
3.2.6.1. Introducción .....	224
3.2.6.2. Caracterización de los miembros del grupo ..	224
3.2.6.3. El discurso del grupo: un discurso cromático	225
3.2.6.4. La difícil construcción de un "nosotros" enseñante. Del más acá de la vocación al más allá de la profesión .....	228
3.2.6.5. El Centro/matriz de los maestros .....	236
3.2.6.6. La otra cara del Maestro .....	240
3.2.7. Grupo de Discusión de maestros/licenciados ..	250
3.2.7.1. Diacronía de los "discursos grupales" y Reforma .....	252
3.2.7.2. Sincronía de problemas/expectativas: miedos, deseos, frustraciones, esperanzas .....	259
3.2.7.3. El sueño de la enseñanza infantil .....	265
3.2.7.4. La difícil profesionalidad del maestro ....	265
3.2.7.5. La alternativa de clase: la profesión de maestros en la zona sur .....	266
3.2.7.6. Otras miradas: las familias de los alumnos y la sociedad .....	268
3.2.7.7. Los extremos de lo latente y de lo manifiesto	268

<b>4. Análisis conclusivo realizada sobre el vertido de los siete precedentes (segundo campo de análisis) sobre una estructura temática en la que ya se encuentran los efectuados para conformar la 'tipología discursiva' (primer campo de análisis) .....</b>	<b>270</b>
4.1. El <b>estrato social</b> de los maestros .....	270
4.1.1. El estrato social de la familia de origen ...	271
4.1.2. El estrato social propio: el estrato social de las familias de maestras/os .....	272
4.1.3. La relación entre los estratos familiar	

y propio o la movilidad social de las maestras/os ...	276
4.1.4. Los maestros, aún aquellos que se emparejan entre sí y forman una familia de maestros, no quieren que sus hijos sean maestros .....	276
4.1.5. Clase/estrato, confusión entre los conceptos. La clase social de los maestros .....	278
4.2. La <b>profesión</b> de los maestros .....	282
4.3. La competencia que se atribuye a los maestros y <b>su competencia</b> para desempeñarla .....	301
5. <b>La imagen del maestro</b> .....	313

## I N F O R M E

Pese al título de la investigación, las maestras y los maestros no son un grupo ocupacional especialmente presumido, ni nada permite sospechar que dediquen más tiempo que otras gentes también activas y ocupadas a mirarse en el espejo; el título/metáfora ensaya colocar a los maestros como espectadores de sí mismos, público y espectáculo en una sola pieza.

### **1. El objetivo de la investigación**

El problema al que se ha encarado la investigación es el de la "imagen social" de quienes, en el sistema de enseñanza reglado, desempeñan la ocupación de enseñar en sus niveles infantil, primario y secundario obligatorio, y ello, tanto desde las expectativas que suscita la profesión elegida a quienes la han elegido, cómo la que se otorga desde una perspectiva externa a una ocupación, la de maestro, que otros desempeñan.

Por otra parte, la investigación aborda el problema de la imagen social del maestro, en un momento en el que esta ocupación está sufriendo un proceso de reconversión debido a que el sistema educativo reglado está siendo reformado y esta reforma (La LOGSE) afecta directamente a las condiciones de trabajo y a las funciones educativas de los maestros, cambiando sus expectativas y la imagen social del oficio de maestro.

Aunque, en un principio, la Reforma, al ampliar dos años el período de enseñanza obligatoria parece que amplía la etapa en la que los maestros (profesores de EGB) ejercen su oficio de

enseñantes, la cuestión, sin embargo, no está clara. El ampliar el período de obligatoriedad no significa necesariamente ampliar el período de enseñanza común, de hecho la aparición, dentro de la enseñanza obligatoria, de un subperíodo de enseñanza secundaria y la circunstancia de que este subperíodo lo conformen no sólo los dos nuevos años de obligatoriedad, sino además los dos últimos cursos de EGB, pueden indicar que si bien la Reforma amplía en dos años la obligatoriedad, reduce también en dos años el período de enseñanza común.

Supuesta una relación entre la formación profesional de los maestros y la enseñanza común que tienen que impartir, y una relación entre las licenciaturas universitarias de las distintas disciplinas y la ocupación profesional de los enseñantes de secundaria de las distintas materias en las que se abre esa enseñanza, puede pensarse que la aparición de la secundaria obligatoria no abre o amplía el campo profesional de los maestros, sino que lo recorta al ampliárselo a los licenciados y profesores de secundaria.

Los Maestros, que antes de la Reforma tenían a su cargo la educación de las nuevas generaciones hasta que alcanzaban los 14 años, después de la Reforma sólo tendrán en definitiva encomendada su educación hasta los 12, ya que a partir de esa edad los alumnos entran en la enseñanza secundaria y ésta se encomienda a otros profesionales enseñantes con una formación profesional distinta.

Pero la Reforma no sólo incide sobre la distribución de la actividad enseñante entre los distintos cuerpos profesionales, sino que también cambia, o pretende cambiar, la actividad de enseñar

misma, es decir, el contenido, los objetivos y el modo de hacer de la ocupación cuyo ejercicio define la profesión de enseñante.

La calidad de la enseñanza, el nuevo perfil del enseñante, las funciones añadidas a la actividad profesional consecuencia de la descentralización territorial y democratización del proceso, la diversidad al lado de la comprensividad, la necesidad de trabajar en equipo, etc., son cambios que en la actividad de enseñar trata de desplegar la Reforma, cambios que, de una u otra forma, modifican o van a modificar la imagen social del profesor.

### **1.1. Origen del oficio de Maestro**

Para colocar en su movimiento diacrónico tanto el problema de la redistribución entre maestros y profesores de secundaria de la actividad enseñante, como también el que produce en los profesores el nuevo perfil del enseñante, problemas que plantea la Reforma a la imagen social y a las expectativas profesionales de los maestros (profesores de EGB), se establece un marco histórico operativo para los análisis de la profesión de maestro:

La profesión de maestro aparece confinada o, si se prefiere, unida al proceso de "Instrucción Pública", es decir a un servicio público general y obligatorio de urgencia cuyo objetivo fue el de "alfabetizar" a una población infantil mayoritariamente excluida, por su situación socioeconómica, del Sistema de Enseñanza. La Enseñanza no era, en ese origen, ni general ni obligatoria y el Sistema, pese a lo que podría pensarse, no se modifica por la aparición de la "Instrucción Pública" y la

progresiva escolarización de la población infantil hasta aquel momento desescolarizada, sino que el Sistema de Enseñanza y la "Instrucción Pública" viven en paralelo.

La modestia del contenido cultural del objetivo que se asigna a la Escuela pública por la "Instrucción Pública": alfabetizar (enseñar a leer y a escribir y las cuatro reglas), y su inicialmente escaso bagaje científico, marca la ocupación del maestro, su formación profesional y su identidad profesional misma.

Pero, al propio tiempo, la "Instrucción Pública", en tanto distinta al Sistema de Enseñanza, se constituye en la punta de una utopía, instrumento de un profundo cambio social consecuencia previsible de la desaparición progresiva de las discriminaciones y privilegios socioculturales.

Como consecuencia de esta función progresista de la "Instrucción Pública", el maestro, pese a la casi nada de la técnica profesional de que estaba dotado, de sus bajas remuneraciones, de su inexistente prestigio profesional, se ve objetivamente colocado en esa punta del progreso y, en la "retórica" del poder, su profesión de maestro considerada como la del "misionero laico".

Los pasos (o reformas) que sucesivamente convierten a la enseñanza obligatoria en enseñanza común y general, a la enseñanza común, general y obligatoria en la etapa básica del Sistema de Enseñanza y esta etapa en paso obligado de toda la población para su integración en la sociedad y para acceder a las etapas no obligatorias del sistema, son avances de la utopía ("Instrucción Pública"), progresos del progreso en cuya punta

está colocada la modesta profesión del maestro y no, desde luego, esa otra profesión, la de los enseñantes del sistema no obligatorio, del sistema no común ni general.

Los distintos cambios en la formación profesional de los maestros y en el oficio que ejercen, tienen relación con los avances de la utopía, pero debe quedar claro que la profesión de los maestros, y desde su origen, es una profesión distinta a la profesión de los enseñantes de secundaria. Ni siquiera puede afirmarse que la profesión de los maestros fue la misma profesión que la que ejercían aquellas personas que preparaban a los niños de los grupos sociales pudientes para su ingreso en la secundaria. No sólo no son la misma profesión, sino que además posiblemente contienen elementos básicos contradictorios.

El "invento" de la EGB y su difícil enganche al sistema de enseñanza no obligatorio, constituye, probablemente, el punto culminante del desarrollo de la profesión de maestro en tanto profesión distinta a la de los enseñantes del sistema no obligatorio.

Así como la enseñanza primaria obligatoria y los primeros maestros de escuela señalan los modestos orígenes de un oficio y la relación de estos orígenes con la "Instrucción Pública" en tanto punta del progreso, los contenidos de la EGB señalan, al menos de momento, el límite del despliegue del proceso de alfabetización y también, desde luego, de la profesionalización en tanto enseñantes de los alfabetizadores (profesores de EGB).

El hacer de los dos sistemas de enseñanza uno solo, en el que a las primeras etapas, infantil y primaria (EGB), se les asigna el objetivo de la "Instrucción Pública", es decir, lograr que la

totalidad de la población infantil alcance los objetivos mínimos comunes, generales, sobre el eje del principio de la Igualdad de Oportunidades y utilizando para ello a los profesionales maestros, profesionales especialmente formados para desarrollar este tipo de enseñanza y para que la instrucción alcance esos objetivos, en tanto que en las etapas siguientes, las enseñanzas secundarias y superiores, se conservan sin variación los mismos criterios, los mismos objetivos y los mismos profesionales, (criterios, objetivos y profesionales preexistentes en el Sistema de Enseñanza a la unidad de los dos sistemas o vías), ha dado como resultado un híbrido que busca y todavía no encuentra la solución de sus evidentes e internas contradicciones.

En la primera soldadura entre los dos sistemas, la que sanciona la Ley General de Educación de 1970, las circunstancias políticas, sociales y económicas existentes en el país, permiten que el cambio se realice sin que estallen conflictos entre los profesionales de cada sistema, pero éstos permanecen soterrados hasta la actual Reforma donde los profesionales enseñantes de secundaria, por una parte, pese a ser los que salen mejor librados en los cambios, se muestran en su mayoría activamente contrarios a la misma, en tanto que los maestros, en general y en principio, se muestran favorables, aunque a medida que se implanta aparecen síntomas de frustración y de desencanto y aún una cierta alarma respecto al futuro de su profesión y de los campos donde pueda desarrollarse.

De este marco dinámico de la breve historia de la profesión de maestro, retenemos en cuanto instrumentos conceptuales para el análisis de los textos y de la información obtenida en el trabajo de campo lo siguiente:

. Nada permite hablar de la profesión enseñante englobando en el mismo concepto, y metiendo en el mismo saco, a los maestros y a los profesores de enseñanzas medias y superiores. Se trata de profesiones distintas, con orígenes y funciones sociales diferenciadas, y no del resultado de diferencias en la especialización horizontal o vertical, tanto de la formación acreditada, como de la actividad profesional y ocupación correspondientes.

. La conformación relativamente moderna de un sólo sistema de enseñanza mediante el ensamblaje de la "Instrucción Pública" a un sistema educativo anterior no obligatorio ni común, ni general, cuyo objetivo era la formación de las élites intelectuales y profesionales de la sociedad, ha creado una situación conflictiva entre los sistemas ensamblados y entre los profesionales enseñantes de cada uno de ellos, problema todavía no resuelto y que incide en la imagen y expectativas de los maestros.

## **2. La estructura metodológica.**

La investigación se realiza siguiendo el diseño de la estructura metodológica y los pasos previstos en el proyecto.

### **2.1. Datos secundarios.**

Sobre un material escrito muy amplio conformado por informes de

investigaciones y trabajos publicados sobre los enseñantes y su actividad profesional, se selecciona un número de trabajos abar- cable por el Equipo investigador siguiendo los criterios de mayor proximidad al tema de la investigación, diversidad de puntos de vista de los autores y presencia de los que dentro del campo de la sociología de la educación en nuestro país y a juicio del equipo, hubieran realizado aportaciones originales al estudio de algún aspecto de la profesión docente.

Por otra parte, de las investigaciones realizadas por el propio Equipo se seleccionan aquellas que de una u otra forma tratan algún aspecto relacionado con el objeto de la investigación.

Para la relectura reflexiva y operativamente eficiente en rela- ción con el objeto de la investigación del material seleccionado, y para que su resultado pudiera entrar en una relación sinérgica con aquellos otros resultados de las técnicas previstas en la estructura metodológica para el trabajo de campo, se procede, de acuerdo también con el proyecto y con algunas de las hipótesis de trabajo en él señaladas, a conformar una estructura temática para que actúe de molde vacío para el vertido del contenido de las lecturas y, sobre todo, de las reflexiones, análisis y sugerencias que aquellas provoquen, molde destinado también a su utilización en el trabajo de campo y del que en definitiva se esperaba que al relacionar la información significada y los contenidos procedentes de fuentes tan diversas facilite la sinergia potencial contenida en cada una de ellas.

Estructura temática:

La imagen de un grupo ocupacional/profesional se conforma (hipótesis) sobre elementos que pueden reconocerse en alguno de los siguientes campos temáticos:

1. El estrato social

- . El estrato social de la familia de origen.
- . El estrato social de la propia familia.
- . La relación entre una y otra o movilidad social del grupo en la estratificación social.
- . Expectativas de movilidad social sobre la estratificación tanto de la familia propia como de la de sus hijos en relación con la propia como estratificación de origen.

2. La clase social

- . Clase/estrato, confusión entre conceptos.
- . La conciencia de "clase" en los enseñantes.
- . La clase como elemento conformador de la imagen.

3. La profesión de los enseñantes

- . Vocación/profesión
- . El difícil concepto de la profesión y de los procesos de profesionalización.
- . .Oficio, semiprofesión o profesión?
- . Formación - acreditación - ocupación.
- . Procesos de proletarización y salarización.
- . El funcionariado.

4. La competencia atribuida y la competencia profesional.

- . Funciones (atribuciones) - capacidades para desempeñar las funciones atribuidas.

. La formación profesional y su acreditación, relación con la competencia o capacidad.

. La formación permanente: coyuntural (nuevas atribuciones, nuevas capacidades, nueva formación para desempeñarlas); permanente estar siempre al día de los avances, profundizaciones y cambios que socialmente se producen.

. Miedos, angustias, resentimientos de incapacidad y de impotencia. Sentimientos de culpabilidad, de frustración, etc. de los profesionales de la enseñanza.

En la lectura reflexiva, en que consiste la técnica de acercamiento, selección, sistematización y análisis de la información (datos secundarios) contenida en un campo de representación escrita, además de la estructura temática ya señalada, se tiene en cuenta la diacronía que los elementos dinámicos del progreso aportan a los resultados forzosamente sincrónicos del trabajo de campo.

## **2.2. Trabajo de campo.**

Para el trabajo de campo se realizaron cuatro "Reuniones de Trabajo" y tres "Grupos de Discusión" tal como estaba previsto en el proyecto.

El mapa analógico de la profesión de enseñar alcanzado por estas siete técnicas cualitativas realizadas, siempre dentro de la delimitación sectorial de la investigación: periferia sur de Madrid, profesores en activo de hasta 50 años y nivel actual de

Preescolar y EGB (Preescolar, Primaria y Secundaria Obligatoria en la previsión de la Reforma), puede describirse por las siguientes agrupaciones funcionales del colectivo profesional objeto de la observación:

- . Claustros de profesores. Dos reuniones de trabajo.
- . Sindicatos de enseñantes. Una reunión de trabajo.
- . Asesores de CEPR.s. Una reunión de trabajo.
- . Profesores de Infantil. Un grupo de discusión.
- . Profesores de EGB sin licenciaturas. Un grupo de discusión.
- . Profesores de EGB con licenciaturas. Un grupo de discusión

Dentro de cada uno de estos elementos del mapa analógicamente copiado se tuvieron en cuenta las variables generales de edad, sexo y titularidad de la enseñanza, cuando la presencia de estas variables se estimó necesaria.

Para los análisis y su posterior puesta en relación, se tuvieron en cuenta tanto la estructura temática ya señalada, como los resultados obtenidos por las lecturas reflexivas realizadas.

### **3. Primer nivel de análisis y sus resultados.**

Comprende dos campos: Los discursos escritos y las hablas.

#### **3.1. El primer campo de análisis. Mirada al entorno discursivo**

### **del objeto de la investigación. Tipología discursiva.**

El lugar donde la curiosidad agudiza la atención, donde la duda sustenta el progreso del conocimiento y la esperanza del hallazgo estimula la búsqueda, donde todo proyecto de investigación encuentra las razones más profundas para realizarse, es el lugar desde el que se ha hecho la relectura de los informes de las investigaciones que ha realizado en los últimos años el Equipo de Investigación y la lectura de algunas de las realizadas por otros equipos y otros investigadores, en ambos casos sobre temas relacionados con el objeto de este trabajo.

Se trata de una técnica situada en la estructura de la metodología diseñada para alcanzar su objetivo: **sorprender en la mirada del maestro su asombro o su indiferencia, su satisfacción o su insatisfacción ante la imagen que descubre cuando se mira en el espejo.**

Las investigaciones seleccionadas, tanto las propias como las ajenas, tienen diversos objetivos ninguno coincidente con el de la presente investigación, pero, en todas, las palabras, las opiniones y las actividades docentes de los profesores han sido una de las bases sobre las que se han desarrollado, y en su conjunto conforman un sólido y complejo texto discursivo que protagoniza el "maestro/a".

El "maestro/a", campo ya labrado por esos y otros análisis, es el campo donde ahora, la curiosidad, la duda y la búsqueda del hallazgo que mueven su relectura analítica obtienen una segunda cosecha.

La aportación de esta técnica a la investigación resulta tanto de la diacronía temporal de las investigaciones, como de la diversidad de los sujetos investigadores.

Las investigaciones propias (Equipo de Estudios, EDE) seleccionadas han sido las siguientes:

. "Significación sociológica de la angustia colectiva entre los enseñantes", realizada bajo la dirección de Carmen de Elejabeitia y Pilar Redal. ICEUM, XI Plan Nacional de Investigación. Curso 1982-83.

. "Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en la enseñanzas medias", realizada bajo la dirección de Ignacio Fernández de Castro. ICEUM, XIII Plan nacional 1983-1984.

. "La comunidad escolar y los centros docentes, estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la Ley (Consejos escolares de centros) como los informales de la vida del centro", realizada bajo la dirección de Carmen de Elejabeitia para el Centro Nacional de Investigaciones y Documentación Educativa. Plan Nacional de 1986.

. "La oferta educativa, su apariencia y su realidad. Papel que desempeña en la generación y consolidación de la demanda educativa actual. Evaluación del sistema educativo por la relación oferta/demanda y su posible incidencia en la planificación de las enseñanzas postobligatorias", investigación realizada por cuatro equipos de investigación

para la Secretaría General de Educación dentro del proyecto GEFE'90, cuya dirección fue asumida por Ignacio Fernández de Castro y coordinada por Carmen de Elejabeitia. 1987-88-89.

. "Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través de sus ofertas y de las demandas de los profesores y Centros educativos de su competencia", realizada bajo la dirección de Eduvigis Sánchez Martín para el C.I.D.E. Plan Nacional 1990.

Las investigaciones y los trabajos ajenos en los que directa o indirectamente se estudian temas relacionados con el que focaliza la presente investigación, son ciertamente muchos y de entre ellos se han seleccionado los siguientes:

"La profesión de maestro", investigación realizada por Félix Ortega y Agustín Velasco para el C.I.D.E. Plan Nacional de 1986.

"El profesor ese desconocido", número monográfico de "Cuadernos de Pedagogía". Julio agosto 1988, nº 161, Varios autores.

"Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza", número monográfico de "Revista de Educación". Enero/abril 1988. Varios autores.

"La indefinición de la profesión docente", artículo de Félix Ortega publicado en el nº 186 de Cuadernos de Pedagogía noviembre 1990.

"Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes", investigación realizada por Juan Carlos Zubieta y Teresa Susinos para el CIDE, diciembre 1990.

"Sociedad, cultura y educación", libro de homenaje a Carlos Lerena. Varios autores. CIDE. 1991.

"El Magisterio en la Comunidad de Madrid", Antonio Guerrero. Publicado por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. 1993.

"Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública", trabajo coordinado por el Gabinete de Estudios de Comisiones Obreras. Publicada por el C.I.D.E. en 1993.

Las investigaciones y trabajos considerados permiten observar analíticamente a los enseñantes desde puntos de vista diferentes y durante un período de 12 años (desde 1981 a 1993), período inmediatamente anterior al que se estudia directamente por la mediación de las demás técnicas comprendidas en la estructura metodológica.

Ese período arranca finalizada la transición política desde las formas autoritarias a la democracia y en él se consolida el despegue económico del país iniciado en la década de los setenta. Por su parte, en el Sistema Educativo, partiendo de la Reforma realizada por la Ley General de Educación de Villar Palasí, comprende los cambios producidos por la aplicación de la

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y los que sobre las expectativas de los enseñantes produce el estudio, discusión e implantación inicial de la actual Reforma (LOGSE). Antecedentes políticos, económicos y educativos, todos ellos pertinentes para analizar la situación actual de las expectativas del profesorado.

**Los cambios en la estratificación social del colectivo enseñante, el proceso de profesionalización de la función docente que incide sobre el substrato vocacional de los maestros/as, y las nuevas capacidades y conocimientos que elevan el nivel de la "competencia" que se exige a los profesores/as por los previstos objetivos de la Reforma, constituyen los ejes sobre los que durante el período se distorsiona la imagen de los docentes cambiando los rasgos en los que hoy se reconoce/desconoce el maestro y la maestra.**

### **3.1.1. La estratificación social.**

#### **3.1.1.1. Conceptualización.**

El "nivel económico" de la familia, el "nivel de estudios" o la cultura, y el "prestigio social" que se otorga a ésta atendiendo a la actividad que realiza, la profesión que ejerce o la función que desempeña quién ostenta su representación en la sociedad, son los indicadores al uso que se utilizan para determinar el estrato social de un individuo, -los propios, si se trata del "cabeza de familia", o, en otro caso, los que corresponden al "cabeza" de la familia a la que pertenecen-, ya que en todo caso la unidad sobre la que se realiza esta taxonomía es la familia y

no, desde luego, el individuo.

El estrato social, como cualquier otra taxonomía sociológica que se produce en tanto "variable" a utilizar en algunas técnicas, es el resultado de un "arbitrio" que permite "operar" en los procesos de conocimiento de una sociedad para alcanzar los objetivos de transformación que se asignen a los mismos, pero, al propio tiempo y de forma recursiva, es el resultado de procesos sociales de homogeneización de comportamientos, procesos que no son ajenos a los objetivos de transformación de la sociedad en los que la "variable" es operativamente utilizada.

En la "estratificación", los procesos de homogeneización que se registran socialmente en la población están basados en un conjunto de comportamientos sociales, tales como la construcción diferenciada de hábitat, redes de escolarización diferenciadas, mercados de consumo estratificados, abanico de los salarios, comportamientos sociales que, unidos a la función de gestión de los ingresos y los gastos de reproducción que realizan las familias, legitiman la utilización del "estrato familiar" como variable en las investigaciones. Al propio tiempo es fácil constatar cómo la utilización de la variable "estrato social familiar" en los estudios de mercado sobre los que se basan esos comportamientos está en el origen de los mismos, recursividad que hace difícil precisar si el huevo es antes o después de la gallina.

En los procesos de identificación de los miembros de una sociedad, procesos que permiten conocerlos y que se reconozcan, el "estrato familiar" juega un papel de primer orden. **Y en la representación simbólica del "uno mismo", construcción especular**

**del sujeto de los verbos con los que se representan la actividad y las expectativas de los individuos, el "estrato familiar" de quien se mira, rictus o sonrisa, según los casos, aparece en el espejo.**

Cuando la población objeto del análisis tiene estudios, profesión y empleo, como es el caso de los maestros, el "estrato familiar" se duplica y dos representaciones simbólicas del mismo orden, la de su familia de origen y la propia de la familia que ha constituido o que constituirá en un futuro inmediato, están en su imagen, del mismo modo que en la imagen de un adulto se encuentra la del niño que fue.

El "estrato" en la población adulta tiene así una profundidad biográfica. La simple complejidad de su desdoblamiento permite introducir en los procesos de conocimiento la variable de "movilidad social" que distingue, dentro del mismo "estrato", a los que han llegado a él desde abajo, de quienes han caído desde arriba y, a ambos, de aquellos otros que han permanecido sin cambio, taxonomía que se realiza sobre un criterio (rasgo) social relacionado con el éxito o el fracaso, especialmente interesante en las investigaciones cuyo objetivo se sitúa en torno a las actitudes de una población ante los cambios que se producen en el medio social en el que viven como es el caso del presente estudio.

La "estratificación social" no agota con lo expuesto su presencia en la imagen o representación del uno mismo en la que se reconocen los enseñantes, su producción y registro masificado es el resultado de un cambio social profundo que puede significarse en tanto pasaje de las sociedades burguesas a las

sociedades capitalistas, sociedades en las que ha dejado de ser dominante el proceso de homogeneización de la población sobre las clases sociales burguesía y proletariado, sustituido por su distribución según la división técnica y social del trabajo y sobre el eje de la estratificación social.

La generalización de la forma anónima en la titularidad de las empresas productivas, la consolidación de los mercados de valores mobiliarios para la conformación del Capital y para la transmisión por compraventa de sus partes anónimas, unidos a la modificación del sistema de reproducción social familiar por la intervención de los sistemas educativos organizados sobre el principio de la Igualdad de Oportunidades para la producción de capacidades de trabajo diversificadas pero ajustadas a las demandas de los productores presentes en el mercado de trabajo y desigualmente valoradas por éste, rompe la bipolarización de la estructura social de las clases e impone, en tanto dominante, una estructura estratificada que diseña una movilidad social vertical ascendente y descendente inimaginable en la estructura que sustituye.

En el caso de España el cambio es rápido, reciente e inacabado. Clases y estratos se superponen y entran en conflicto y ambas estructuras trasladan sus efectos contradictorios a los procesos de identificación de la población. **Los maestros/as, situados en el vórtice de los procesos por su protagonismo en el sistema de enseñanza en tanto factor del cambio, no sólo se saben estratificados y se temen desclasados, sino que además luchan entre resentirse cómplices de la burguesía en el proceso de disgregación de la clase obrera y de su integración estratificada en la sociedad de consumo, o pensarse agentes del**

proceso de liberación del pueblo, de su ignorancia y de su miseria, cuando no del progreso de la sociedad hacia el bienestar general. Se miran al espejo y dudan de cómo deben maquillarse.

En resumen, el eje analítico "estratificación social" introducido en la relectura de los distintos informes y trabajos, en cuanto instrumento que permite obtener una información significada para el análisis, además de conformar una variable que todavía hoy se construye sobre los indicadores de: nivel económico, nivel de estudios, prestigio de la función social, se aplica sobre dos unidades de análisis (familias) que se relacionan entre sí, ya que ambas pertenecen a la misma biografía, relación que aporta a la variable "estrato" un cuarto indicador dinámico: "la movilidad social" que, al matizarla, la completa. La relación entre estratificación y clase añade complejidad a este eje de análisis.

#### 3.1.1.2. **Entorno discursivo.**

La "estratificación social" de los maestros es uno de los puntos que aborda la investigación: LA ANGUSTIA DE LOS ENSEÑANTES (82/-83).

En esa investigación, dentro de su compleja estructura metodológica, se realizó una pequeña encuesta a 330 alumnos de 3º de BUP para averiguar su opinión sobre el prestigio que la sociedad otorga a la profesión de maestro/a y sobre su valoración económica. Se trataba de obtener una información de apoyo a otros elementos del análisis y no de dar a esta técnica una re-

presentatividad estadística ni tampoco un carácter exhaustivo sobre el tema del prestigio social de la profesión enseñante y su valoración económica. Sin obviar estas limitaciones originarias, su relectura tiene el interés de que los alumnos entonces preguntados hoy tienen alrededor de los 30 años, en su mayoría son profesionales con empleo y probablemente algunos profesores/as. Así, aquella encuesta ofrece ahora un indicador de elementos que conformaron sus expectativas y que sin esta relectura sería inalcanzable.

A los encuestados se les pidió que dieran, sobre una escala de 1 a 8, la puntuación que consideraran más justa, por una parte sobre el prestigio y por otra sobre el valor económico, a 8 salidas profesionales de titulaciones de escuelas universitarias, entre las que estaba la de profesor de EGB (Piloto, Aparejador, ATS, Profesor de EGB, Guía de turismo, Relaciones públicas, Informática y Asistente social).

Sólo el 4,6 % dieron a la profesión de enseñante la puntuación máxima en prestigio social, y sólo el 3,7 % se la otorgaron en valoración económica. En prestigio la puntuación 4 fue la que obtuvo un mayor número de partidarios (el 18,8 % de los encuestados) y la puntuación media obtenida fue de 4,6. En valoración económica el resultado mayoritario fue de 3 (el 24,2 % de los encuestados) y 3,7 la puntuación media. En la investigación releída se contrastan estas cifras porcentuales con el dato aportado por las estadísticas de la enseñanza de que es el 39,1 % de los estudiantes que después del COU pueden optar entre los estudios u carreras universitarias medias, quienes lo hacen por la profesión de Magisterio, el contraste es tan fuerte -se dice- *"que permite la sospecha de que para la mayor parte de*

*aquellos que optan por maestro, la opción no ha sido libre y no se ha hecho según sus preferencias, sino por otras razones que se les imponen".*

**El ceño fruncido del adolescente contrariado en sus expectativas y constreñido a seguir un camino no deseado, persiste quizá en la imagen que ve el adulto enseñante cuando se mira al espejo.**

En otro lugar del mismo texto se aborda, a través del análisis de los datos estadísticos de enseñanza y de población activa correspondientes al curso 79/80 (esos datos corresponden a las biografías de quienes hoy tienen entre 35 y 45 años), el conocimiento de algunos indicadores del estrato familiar de origen de cuantos entonces estaban cursando estudios universitarios.

El primer indicador que se considera es "la profesión de los padres de los alumnos".

En los datos, por una parte, se toman por separado los alumnos de las Escuelas Técnicas Superiores, los alumnos de Facultades, los alumnos de las Escuelas de Ingenieros Técnicos, los alumnos de las Escuelas Universitarias de Empresariales y los de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB, y, por otra, se ha aceptado la extraña y poco operativa - desde el punto de vista de la estratificación -, clasificación de las profesiones que las estadísticas consideran: profesiones liberales, directivos y cuadros superiores, jefes y oficiales de las fuerzas armadas, suboficiales de las fuerzas armadas, cuadros medios, otros trabajadores, empresarios, no activos y no consta.

Sobre estas bases y en la parte que aquí nos interesa se cons-

tata que sólo el 13,1 % de los alumnos de las escuelas de profesorado de EGB tienen padres con profesiones "superiores" (profesiones liberales, directivos y cuadros superiores y jefes y oficiales de las fuerzas armadas), el porcentaje más bajo de todas las escuelas consideradas. De ello se puede deducir que, en relación a ese indicador, sólo se produce una "movilidad descendente" en ese porcentaje de cuantos han optado por los estudios de magisterio. Por el contrario, el 22,7 % que tienen padres cuya profesión se califica como "otros trabajadores" (implica profesiones y oficios manuales y en su mayor parte de obreros asalariados), marca sin lugar a dudas una "movilidad ascendente" por lo que respecta a este indicador. El porcentaje mayor de quienes han optado por magisterio lo dan aquellos cuyos padres se clasifican en el grupo de "empresarios" (el 26,6 %), homogeneización muy ambigua ya que agrupa desde campesinos familiares y pequeños empresarios individuales hasta una pequeña minoría de empresarios medios, sin embargo parece bastante evidente que la mayor parte de este grupo procede de familias con empresas y explotaciones familiares, por lo que a la "movilidad ascendente" que en estos casos se produce se añade un cambio más profundo y moderno respecto a la posición social de sus padres íntimamente ligado con el desarrollo capitalista y su efecto de "movilidad rural - urbana".

La misma fuente aporta el indicador de los estudios de los padres. Considerando sólo la clasificación estudios primarios o menos, estudios medios y estudios superiores, se constata que el 64,5 % de los padres y el 77,0 % de las madres de los que optaron por la profesión docente, tenían estudios primarios o menos, y sólo el 8 % y el 2,8 % respectivamente tenían estudios superiores, lo que muestra, según este indicador, una abrumadora

"movilidad ascendente" que se acentúa en el caso de las profesoras.

Sintetizando cuanto la relectura de esta fuente aporta en lo que se refiere a la variable "estratificación" de los profesores cuya imagen es el objeto de la presente investigación, se destacan dos puntos:

. En la mayor parte de los casos se ha producido el elemento dinámico de una "movilidad ascendente" unida, en un alto y significativo porcentaje, al cambio de posición en las "relaciones de producción" que pasa de ser la de pequeño empresario o dueño de un negocio, tienda o taller, o explotación agraria de tipo familiar (profesión del padre), a la de asalariado/funcionario (profesión del hijo/a). En el caso de las mujeres hoy profesoras además y en un porcentaje muy significativo, el cambio posicional se adjetiva con el resultado de un proceso social de liberación de la mujer, (el 80 % de las madres de los alumnos/as de magisterio declaran ser "inactivas", es decir, su actividad es la de labores del hogar).

. Al lado de este componente se descubre lo que podemos calificar de "movilidad imaginaria descendente" ya que en su mayoría los hoy profesores de EGB cuando se encontraban en 3º de BUP y en el orden de sus expectativas, la profesión de maestro ocupaba una posición no sólo por debajo de las carreras universitarias largas, sino también por debajo de otras diplomaturas, lo que implica que **cuando se vieron "obligados" por causas diversas a seguir esa carrera se produjo en su imaginario una caída, y en toda caída se pro-**

**ducen rupturas, contusiones y magulladuras que pueden quizá aparecer en el espejo donde el que las sufrió se mira.**

La misma fuente en las metodologías cualitativas utilizadas (grupos de discusión y entrevistas en profundidad) sobre colectivos de alumnos de Escuelas de Profesores de EGB y sobre profesores ya entonces ejercientes aporta testimonios que confirman las anteriores conclusiones.

*"En el caso mío, (...), es que una vez terminado el COU la única posibilidad que tienes es hacer Magisterio. Entonces yo creo que ni vocación ni nada; tienes la posibilidad de meterte aquí, hacer tres años de estudio, salir maestro y nada más ..."*

*"... tenía una especie de inclinación en parte por Magisterio y en parte por Agrónomos y en Agrónomos pues nada y me metí en Magisterio."*

*"Tenía pensado hacer Derecho si aprobaba la Selectividad, entonces vi que la Selectividad no podía aprobarla. Lo cogí (Magisterio), no se, por cogerlo."*

*"De la vocación de maestro se habla mucho, pero en la mayor parte que yo conozco no es vocación, es necesidad, venimos de unos ambientes sociales muy bajos ..."*

Sus voces son hoy, quizá, un poco más graves y medidas, no en balde han pasado más de doce años, de sus hablas, quizá, han desaparecido ciertas amarguras, pero no se puede dudar que son los mismos: **hijos de padres que se esforzaron para darles estu-**

**dios, alumnos de BUP no suficientemente aventajados, estudiantes de Magisterio, enseñantes que hoy se miran al espejo.**

En la investigación "ANÁLISIS DE LA ACTITUD DE RECHAZO DE LOS ALUMNOS AL SISTEMA EDUCATIVO ...", 83/84, la "estratificación" de los enseñantes no está tratada directamente, sin embargo, su relectura hace emerger el problema del "estrato" en su relación con la "clase social", así una profesora de BUP de un centro Público, entrevistada en el trabajo de campo de esa investigación, dice:

*"Nuestro desencanto, el de los padres se está proyectando en ellos, es verdad que hay chicos que querrían otras cosas, pero claro tú no puedes atenderles, tienes tu casa, tu familia. La enseñanza sólo atiende a un criterio de utilidad, los alumnos lo dicen a las claras, nosotros les hablamos, por ejemplo, de que son víctimas frente al consumo y demás, pero luego te vas y tienes tu casa, tu coche, y ellos lo ven. Los profesores se montan su vida, se sientan, . ya me dirán lo que tengo que hacer!, . para qué me voy a preocupar! ..."*

Un centro escolar de enseñanza público, cuyo principio emblemático es la Igualdad de Oportunidades, es un lugar donde se encuentran y conviven personas (alumnos y profesores) cuyas familias muchas veces pertenecen a estratos sociales diferenciados, donde, por ello, la desigualdad social y sus efectos se hacen cotidianamente evidentes a unos y a otros.

*"Los jóvenes - dice otro profesor - están distantes de la*

*escuela, de nosotros, de nuestros valores y esas diferencias hacen la comunicación imposible, el diálogo es inviable porque los puntos de referencia son dispares."*

En el contexto del rechazo de los alumnos al Sistema de Enseñanza pueden descubrirse los efectos que sobre una parte del cuerpo enseñante produce el "desclasamiento" del colectivo por el mecanismo de su "estratificación social", ("tienes tu casa, tu coche"). El punto común de referencia que resienten perdido y cuya pérdida hace la comunicación con sus alumnos imposible, es la pertenencia a la misma clase social, a la misma lucha por unos objetivos de liberación que daban el mismo sentido al oficio de enseñar que a la actividad de aprender.

*"El profesor es indiferente, está desencantado aunque eso en muchos casos no significa que no sea una persona seria en sus clases. Es indiferente a que haya alguna posibilidad de que las cosas cambien. El cumple con su trabajo y ya está. Si algún alumno tiene problemas, piensa que para resolverlos ya está el psicólogo y él pasa."*

**El espejo refleja la imagen de un profesor de BUP de un centro público como la de una persona seria que en el aula cumple con su trabajo: un excelente profesional enseñante. Para llegar a componer esa imagen ha tenido que pasar por el desencanto y la indiferencia. Maquillaje en dos tiempos para que el espejo refleje a un buen profesional. 1º el desencanto de que él como enseñante pueda hacer algo para que las cosas cambien. 2º la indiferencia ante los problemas de sus alumnos distintos al que comporta el de que aprender lo que él les enseña.**

**Pero ante el espejo también se hacen muecas y "cortes de manga":**

*"... lo que importa es conseguir la pasta para consumir y ya está. Eso funciona para los profesores y para los alumnos".*

En la Investigación la "PARTICIPACION DE LOS DISTINTOS COMPONENTES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LOS CENTROS ESCOLARES TAL COMO ESTABLECE LA LODE, 86/87, se analiza más directamente la relación entre estratificación social y clase social en cuanto factor que incide en la imagen que de sí mismos tienen los enseñantes.

Hoy, los apretados acontecimientos producidos desde que se realizó esa investigación (el estrepitoso derrumbamiento del "socialismo real" y sus efectos sobre el marco teórico marxista sobre el que descansaba la "toma de conciencia de clase obrera", la posterior "movida" en torno a la "corrupción" en el campo de la política que afecta también a la socialdemocracia y los últimos años de crisis económica), hacen muy dudosa la vigencia de los resultados que se obtuvieron, pero lo que no tiene duda es que esos enseñantes son los mismos, aunque madurados o envejecidos en unos cuantos años, y que **en la imagen sobre la que hoy se reconocen queda la huella, una huella que sólo puede explicarse si se conoce su procedencia.**

En la investigación se hicieron dos grupos de discusión de enseñantes en centros no universitarios, el primero conformado por profesores ajenos a los Movimientos de Renovación Pedagógica, el segundo por profesores militantes en esos Movimientos. En ambos grupos el tema que se ofreció para su discusión fue el de las

relaciones entre los padres de alumnos, los alumnos y los profesores en el contexto de la participación promovida por la LODE.

*"En ambos grupos - dice el Informe de esta investigación - llama la atención que en la medida que aparece un discurso grupal el sujeto de ese discurso no es "los profesores", sujeto colectivo que se pretendía escuchar, el que habla es mucho más que eso, es "la enseñanza". (...). La enseñanza misma es la que escuchamos reflexionar sobre la posible o imposible, deseable u ominosa, participación de padres de alumnos y de alumnos en su ser, en el ser del sujeto del discurso: la enseñanza/profesores. Aún al hablar de la Administración Educativa se la considera un intruso, o un colaborador, o un obstáculo, cuando no un suplantador de ese ser que habla, porque allí la palabra consensuada, grupal, quien realmente la pronuncia es La Enseñanza."*

Al analizar los orígenes de esa identificación del sujeto del discurso grupal se señalan: *"dos elementos que pueden estar presentes y los dos proceden del discurso "clase obrera" o de la resonancia que este discurso tiene en los profesores que hablan y en los que asienten a lo que dicen los que hablan. "*

El primero de estos elementos lo encuentra el análisis en la "toma de conciencia" general (cualquiera que sea el campo de la producción) de los productores de que son ellos y sólo ellos los que producen los bienes de que se trate. En la relación Trabajo/Capital, el Trabajo (que se identifica con el colectivo de trabajadores) es el que realiza la actividad de producir. En el sistema de enseñanza, La Enseñanza (que se identifica con el colectivo enseñante) ocupa la posición de El Trabajo y la

Administración Educativa la posición del Capital.

El segundo de estos elementos según el análisis es la "alienación". Los profesores, "desposeídos de los medios e instrumentos de trabajo se ven obligados no sólo a vender su fuerza de trabajo, sino también a que su actividad se desarrolle en las condiciones laborales que impone el patrón para conseguir los objetivos que éste señale, y el mismo resultado que obtienen (los alumnos) les es ajeno. Están extrañados de sí mismos. La enseñanza, que es su propia vida, no les pertenece, y los alumnos, que son su propia obra, se les enfrentan desde su extrañamiento."

"Dos constantes pueden destacarse - continua el Informe (...): la primera afecta a las condiciones de trabajo y en su expresión más radical reivindica el control de los medios de trabajo, la autogestión por los enseñantes de los centros, (...). La segunda alcanza a los objetivos mismos del sistema, a su resultado de producir la integración de los alumnos en la sociedad tal cual es, o reproducir ésta, cuando la única legitimación de su vida y de su oficio, de su identidad colectiva, la que daría sentido a **La Enseñanza**, al obrero colectivo y social formado por los enseñantes, es la de producir hombres libres, ...".

Por último, en el grupo de discusión conformado por militantes de Renovación Pedagógica, se analiza "cómo, desde la conciencia de pertenecer al obrero social que conforma "la enseñanza", el trabajo social cuya actividad consiste en producir la reproducción social, ocasiona la angustia del compromiso no solo de organización del centro, sino también el participativo a nivel

*del pueblo, al que socialmente hay que reproducir en condiciones que permitan su liberación, su desalienación, compromiso para lograr un objetivo que les parece inalcanzable pese a la renuncia de su cuota de libertad. El grupo se siente "vanguardia" de un colectivo más amplio en el que se encuentran los padres de sus alumnos y éstos, y ellos forzosamente implicados en mecanizar la liberación/desalienación de la sociedad a través de la reproducción social del pueblo que como colectivo realizan con su trabajo social específico."*

**Hoy, en los grupos de discusión realizados para la presente investigación sólo se encuentran los rastros, la huellas semiborradas de esa conciencia de clase que ocho años antes el mismo equipo investigador encontró en los discursos grupales de los enseñantes.**

En la investigación realizada por Félix Ortega y Agustín Velasco "LA PROFESION DE MAESTRO", 1987, la estratificación de los maestros se trata y se analiza desde un punto de vista distinto.

Esta investigación, conviene tenerlo en cuenta, limitó su objeto a la Comunidad de "Castilla La Mancha" y a los profesores de EGB (maestros), utilizando las encuestas (una a profesores y otra más modesta a padres de alumnos) para el trabajo de campo, junto con dos grupos de discusión que tuvieron, sin embargo, objetivos claramente auxiliares respecto a la encuesta a profesores. Dichas precisiones colocan los resultados obtenidos en una perspectiva cuantitativa y especialmente significativos para el maestro rural que es el objeto específico de la investigación, (el 75,7 % de la muestra ejercía su profesión en localidades de

5.000 o menos habitantes y sólo un 7,2 % en poblaciones de más de 25.000).

En lo relativo al estrato familiar de origen, tanto el indicador de la profesión del padre, como el que corresponde a los estudios de los padres, los resultados de la encuesta confirman y aclaran lo ya ha expuesto:

. El 73,4 % de los padres de los maestros encuestados tienen profesiones cuyo prestigio social está por debajo de la suya. De ellos más de la mitad corresponden a negocios familiares (21,9 % pequeño propietario agrícola y 16,8 % pequeños comerciantes, industriales o similar).

. El 81,2 % de los padres y el 88,1 de las madres de los encuestados no tenían estudios o sólo estudios primarios, en tanto que solamente el 2,4 y el 0,3 % respectivamente tenían estudios superiores.

Estos datos confirman la movilidad social ascendente de los maestros, en este caso predominantemente rurales, desde el estrato social de origen. Sin embargo, en su análisis los investigadores introducen elementos que matizan esa movilidad:

*"La edad - afirman - es la variable más relevante, por cuanto nos permite apreciar la evolución habida en las diversas cohortes que llegan al magisterio, en relación con los diversos contextos sociales en que ha tenido lugar su socialización. En función de éstos, es posible establecer una línea divisoria entre los dos grupos de enseñantes: los que se formaron antes de la reforma educativa de 1970, y*

*los que lo hicieron dentro del marco posterior. Entre los primeros abundan más los hijos de clase media baja, mientras que entre los segundos ha crecido la extracción de clase baja (obreros y jornaleros agrícolas). Las razones de tal cambio se encuentran, primeramente, en la expansión educativa de la década de los setenta, que posibilita, a sectores antes marginados de las aulas, su incorporación a las mismas y una creciente expectativa credencialista. Ahora bien, una vez embarcados en la lógica de la institución, los de origen modesto circulan por los ciclos escolares que conducen -si es que antes no fracasan- a salidas que implican una escasa movilidad ascendente, pues se sitúan dentro de la "zona de amortiguación" entre las clases bajas y las medias bajas (Parkin, 1978, p 80). En definitiva, una mayor presencia de hijos de obreros en las semiprofesionales puede estar indicando el progresivo deslizamiento de éstas hacia posiciones sociales de rango inferior,"*

Los elementos conceptuales que introducen los investigadores para analizar la movilidad social ascendente de los maestros y que les permite matizarla sobre los conceptos "semiprofesión" y "zona de amortiguación", así como la utilización del significante "clase social" sustituyendo al de "estrato social", con un significado situado en el orden de la estratificación y no de la estructura clasista, permiten precisar ciertos límites significativos en la movilidad social que provoca la implantación del principio de Igualdad de Oportunidades en sus primeras etapas, pero dificultan o quizá desvían, un análisis más profundo de la lógica "capitalista" que preside su implantación, análisis situado sobre la relación entre "clase social" y "estrato social", hacia un ensayo, por otra parte frecuente en

la sociología progresiva, de ignorar el proceso, para nosotros inexorable, de la desaparición de las clases en la estructura de las sociedades capitalistas cuando han llegado a un cierto punto de su desarrollo. A este respecto resulta especialmente significativa la parte del análisis que la investigación dedica a la relación del "oficio" de maestro con la "clase trabajadora":

*"Hemos de concluir afirmando que estamos ante un oficio muy representativo de las **semi-profesiones**. (...). En la estructura ocupacional los maestros se sitúan en un estrato intermedio que se diferencia del de los trabajadores manuales, pero por el resto de propiedades del oficio se distancia de los profesionales de pleno derecho. Por lo tanto, una semiprofesión carece tanto de la conciencia corporativa de los profesionales, cuanto de la solidaridad de clase y la organización sindical obrera. (...) Por otra parte, al distanciarse de la clase trabajadora sin poder integrarse en las profesiones reservadas a las clases dominantes, los maestros han venido percibiéndose como un "grupo de status". (...) Conviene por tal razón emplear con cautela la tesis de progresiva proletarización del profesorado al referirnos a los maestros."*

**Conformar un grupo de status, de semiprofesionales que corren el riesgo de proletarizarse, cuanto matizan en su estudio Félix Ortega y Agustín Velasco, forma parte, quizá, de las rugosidades del espejo no perfectamente pulido en el que entonces y ahora se miran los maestros.**

En el número monográfico de Cuadernos de Pedagogía, EL PROFESOR ESE DESCONOCIDO, publicado en el verano de 1988, se hacen algunas aportaciones sobre la estratificación de los enseñantes.

En la presentación del monográfico y a modo de resumen de su contenido se afirma:

*"Hoy cuando se imponen políticas económicas de corte neoliberal, los gastos en educación están sometidos a un cicatero escrutinio, y la escuela y el profesor lo acusan sensiblemente. Este ve disminuido todavía más su salario y su poder adquisitivo, y sus condiciones de trabajo descienden hasta el límite de la precariedad.*

*La crisis económica y las otras crisis que la acompañan contribuyen, así, al deterioro de la imagen del profesor, cada vez menos atractiva a los ojos de otros profesionales, de los hipotéticos aspirantes y del conjunto de la sociedad."*

Esta opinión/resumen de la presentación del monográfico se apoya principalmente en el trabajo de José Manuel Esteve, AL BORDE DE LA DESMORALIZACION, que se publica en el mismo:

*"Cuando los periodistas preguntan a los estudiantes (se refiere a una información aparecida en el suplemento de enero de 1988, Le Monde de l'Education, en la que se señala que Francia se está quedando sin profesores, ya que esta profesión no atrae a un número suficiente de jóvenes, por qué no se dirigen hacia esta profesión), obtienen respuestas como 'la imagen del profesor ha descendido junto con su sueldo', 'no se corresponden el nivel y la duración de*

*los estudios con las remuneraciones', 'en la enseñanza no hay posibilidades de progresar', 'no estoy dispuesta a dar clases a alumnos que se burlan y a ponerme cada día en cuestión'. Las condiciones de trabajo aparecen citadas por el 71 % de los encuestados como el principal motivo para no acceder a esta profesión.*

*Efectivamente la imagen de los profesores parece haber descendido en nuestros días hasta límites alarmantes."*

Para apoyar su afirmación José Manuel Esteve cita a continuación opiniones y noticias aparecidas en la prensa española:

*"No tiene buen aspecto el profesorado estatal; ahorran hasta el límite los gastos de vestuario, y tampoco gozan de buena salud ...",* columna de Vicente Verdú en El País (marzo de 1988), por las mismas fechas el diario ABC publica un extenso dossier: 'Crece la tensión en los centros por las agresiones a los profesores'... *"Desde 1983, en que comencé mi colección -añade Esteve- he conseguido más de 500 recortes de periódico que describen a los profesores en estos términos. Con semejante imagen de la profesión docente, ¿quien puede sentirse orgulloso de ser profesor?."*

La tesis de este trabajo es que el status social de los profesores se está degradando, que el cuerpo docente pierde prestigio profesional, pierde calidad de vida al descender sus remuneraciones y el poder adquisitivo de sus salarios, y al empeorar sus condiciones de trabajo, y que todo ello, al hacerles perder confianza en sí mismos, pone en peligro todo intento de mejorar la calidad de la enseñanza. Se trata, concluye, de un círculo vicioso que hay que romper: *"lograr una*

*enseñanza de mayor calidad pasa en el momento actual, necesariamente por devolver la confianza en sí mismos a los profesores".*

Colocado ese texto de Esteve en el contexto de su relectura y de la dinámica de la estratificación propia de los enseñantes en nuestro país parece demostrable su movilidad ascendente, **descubre, no en el espejo, sino en la imagen que refleja, un rictus de desanimo y de falta de confianza en sí mismos, porque la sociedad no les reconoce todo lo que piensan que hacen por ella, imaginario de movilidad social descendente más relacionado con la caída de sus expectativas que con la realidad compleja de la profesión que ejercen.**

Entre las metodologías utilizadas en la investigación LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS ENSEÑANTES (1990) de Juan Carlos Zubietta y Teresa Susinos, una encuesta realizada a 1.131 docentes de todos los niveles (preescolar, EGB, secundaria y superiores) pero de Cantabria, confirma para los enseñantes que aquí nos interesan (preescolar y EGB) los datos ya aportados sobre el estrato social de origen de los maestros:

. Respecto a la profesión del padre, sólo un 3,1 % de los encuestados eran técnicos superiores y el 17,3 % técnicos de grado medio, en tanto que en el 22,9 y el 30,7 % se trata de obreros cualificados y sin cualificar respectivamente, el 26 % restante son ganaderos o empresarios (suponemos que en su mayor parte de tipo familiar)

. Según los estudios del padre el 64,9 % tenía estudios primarios y el 26,9 % estudios medios, representando el 8,2 % los que tenían estudios superiores.

En EL MAGISTERIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID (1991) de Antonio Guerrero y teniendo en cuenta que analiza un colectivo bien próximo al que es objeto de esta investigación, estudiar Magisterio y dedicarse a la enseñanza básica en el profesorado actual de la Comunidad Autónoma de Madrid respondió a una estrategia personal de reconversión hacia posiciones más altas en la estructura social que las ocupadas por los padres, estrategia que se acomoda a ese permanente ascenso en el que creen estar siempre las clases medias. El hecho de que la tasa de reproducción interna es baja, sólo uno de cada 20 profesores de EGB ha tenido o tiene padres maestros y/o maestras, y que el origen del resto sea, por lo general igual o más bajo, datos que aporta la encuesta utilizada en este estudio, así lo confirma.

Para estudiar el origen familiar acude a los indicadores de la ocupación y estudios terminados de los padres y a su origen geográfico, *"datos resultantes de las entrevistas y cuestionarios administrados a una muestra representativa del Magisterio de la Comunidad de Madrid."*

En las ocupaciones de las madres se da mayoritariamente "sus labores"; en lo que respecta a los padres los grupos ocupacionales de los que proceden la mayoría son 4: pequeños propietarios de los servicios y el comercio; empleados y funcionarios de tipo medio; agricultores y ganaderos; obreros industriales, confirmándose así los resultados de otras investigaciones citadas.

Sin embargo, matiza esta investigación, las maestras que en el curso 90/91 representaban en el universo objeto de estudio el

71,9 % del total y se concentraban en los ciclos de preescolar e inicial, representando más del 90%, tienen una menor procedencia agraria y sus padres una mayor adscripción a trabajos de cuello blanco, clases propietarias medias y profesionales de la sociedad. Paralelamente y en relación con la edad del profesorado se observa un descenso en el peso específico de las ocupaciones agrarias a costa de las urbanas tanto industriales como de servicios, en correspondencia con la evolución funcional de la población activa española en general. Esto explicaría la fuerte subida en la proporción de hijos de obreros industriales entre las nuevas cohortes ingresadas en Magisterio.

Atendiendo al capital académico de las familias de los maestros/as de Madrid, Guerrero señala que 2 de cada 3 padres y 4 de cada 5 madres sólo tienen terminados los estudios primarios, sin que se de una cifra significativa de estudios superiores y cómo con el paso del tiempo el capital académico se ha ido empobreciendo, procediendo cada vez más la extracción social del Magisterio de capas bajas. Aunque el volumen de capital cultural de ambos padres de maestros/as según este estudio coincide con la media nacional, sin embargo las maestras superan ampliamente a los maestros en todas las posiciones de la escala académica, tendencia en la que les acompañan los de más edad. Así los profesores varones y los más jóvenes polarizan atendiendo a su origen el grupo con estudios primarios, aunque entre los enseñantes más jóvenes comienzan a ser significativos los estudios de bachillerato, debido, se señala, a la extensión de la escolarización general.

En cuanto a la procedencia geográfica los maestros de Madrid se reparten a partes iguales entre los medios rural, semiurbano y

metropolitano, aunque a partir de los años sesenta se refleja el proceso general de urbanización, sin embargo se constatan diferencias de género: por cada 3 maestras que nacen en el medio rural lo hacen 5 maestros y por cada 2 maestras que nacen en Madrid, sólo lo hace 1 maestro. En cuanto al origen regional proceden básicamente de las dos Castillas y de la Comunidad de Madrid.

Estamos, afirma con razón el autor, en una sociedad en la que el prestigio social viene dado por el dinero que se gana y como dice un profesor por él entrevistado: *"el profesorado que no gana un duro, tiene el prestigio social que tiene: no tiene ninguno"*. El Magisterio como cuerpo funcional se considera infravalorado y discriminado, siente un agravio comparativo frente a otros cuerpos de su mismo nivel pero mejor retribuidos y sólo 1 de cada 5 personas preguntadas se muestra satisfecha con la retribución salarial y prácticamente ninguna muy satisfecha. Según esta encuesta el nivel de satisfacción es nítidamente mayor en las profesoras y según la edad la insatisfacción es mayor entre 36 y 45 años. El autor señala que el estudio del CIDE de 1984 según el cual 1 de cada 2 maestros estaba satisfecho con su salario, entra en contradicción con los resultados por él obtenidos, pero, apunta que el CIDE en su investigación da unos resultados generales laudatorios y en relación a ellos ese porcentaje resulta relativamente negativo.

Respecto al prestigio social propio (clase social subjetiva), el profesorado de primaria encuestado se muestra desmoralizado por la valoración que les concede la sociedad, valoración que achacan a la desprofesionalización producida por la escolarización masiva y al aumento general del nivel educativo.

Con la LGE han dejado de formar parte de las fuerzas vivas del pueblo: *"es una profesión en la que todo el mundo mete mano, todo el mundo opina, todos tienen derecho a pedir y a decir (...). En la educación no está reconocido que hay unos profesionales que saben cuales con las necesidades del niño (en la medicina sí)"* se dice en un grupo de discusión realizado. Pero también hay que tener en cuenta, añade, las escasas expectativas de movilidad social que los maestros atribuyen a su profesión y las prácticamente nulas expectativas de promoción social creadas pueden ser una poderosa razón para comprender el bajo grado de autoestima social del grupo.

En cuanto al grado de satisfacción con el status socialmente adscrito, éste es muy bajo (14%) (concuera con lo que en 1984 señalaba el CIDE y la valoración subjetiva que el Magisterio tiene de sí mismo coincide con las ocupaciones incluidas en los estratos de la mitad inferior de las clases medias donde se autoubica casi la totalidad (7 de cada 10 en clase media baja y sólo algo más de 2 en clase media alta, sobre todo mujeres, indicativo de su más alta procedencia social). Por su parte, 7 de cada 10 de quienes responden se ubican entre las ocupaciones de tipo medio-bajo, como empleados, funcionarios administrativos o técnicos de grado medio, de los otros tres, 2 como ocupación laboral sin cualificar (sentido de denuncia) y 1 se equipara con los profesionales liberales. La ocupación más citada por estos enseñantes es la de ATS (otros trabajos, según el autor, coinciden en ello) con lo que se ratifica al grupo entre las ocupaciones semi-profesionales de Etzioni. Por su parte, la valoración retrocede conforme pasa el tiempo: más de la mitad de este profesorado piensa que ha descendido, sobre todo los de más edad, en los últimos 10 años -la frustración de expectativas

personales y la constatación de diferencias objetivas en el entorno, pueden, se dice, explicar esa opinión-, la otra mitad se divide en una proporción de 3 a 1 entre los que piensan que sigue igual y los que creen que ha subido. Sin embargo, el abandono en Magisterio es muy reducido (difícil convertibilidad), se da sobre todo en las maestras pero con carácter temporal y para criar a los hijos (excedencia).

El autor cita a Lerena entre los autores que han calificado al maestro de "extraño sociológico" por su falta de asentamiento en la comunidad en la que trabaja. Su origen frecuentemente distinto al de la mayoría de sus alumnos, la movilidad geográfica y su distinta capacitación le convierten en extraño, lo que implica mantenerse en un difícil equilibrio entre la pertenencia a y la exclusión de esa sociedad, pero todo ello, señala Guerrero, no está claro que sea de aplicación a unos maestros asentados ya en un medio urbano como son en su mayoría los que enseñan en Madrid y su provincia, sobre todo cuando más de la mitad declara vivir en el mismo barrio o localidad donde enseña, relación que, sin embargo, baja en las zonas periféricas y ciudades dormitorio. En resumen, la problemática del Magisterio en la Comunidad de Madrid sería muy similar, según el autor, a la de otros grupos y ni tan siquiera les es generalizable en su caso la tesis del extrañamiento debido a las relaciones del profesorado con la comunidad en que vive o trabaja.

La homogamia o "matrimonio pedagógico", que entre otros autores señala también Lerena como característica del Magisterio debida a la cortedad del sueldo, a su soledad inicial en el medio rural y a razones administrativas es un fenómeno que también contrasta

este trabajo. En Madrid más de una tercera parte del profesorado de Básica ha contraído matrimonio con un/a colega y en cuanto a los matrimonios heterógamos, éstos se sitúan básicamente en los límites superior e inferior de las clases populares y medias, en un espacio que va desde los trabajadores industriales, empleados de servicios y funcionarios administrativos, a profesores de secundaria y profesionales liberales. De todo ello el autor concluye que su integración general es similar e incluso superior a la media nacional y no se ven indicios de extrañamiento o destierro social.

El origen social del Magisterio, resume Guerrero, hay que verlo en la dinámica de permanente ascenso de las clases medias, donde la enseñanza primaria es un trampolín entre la primera y la tercera generación. La extracción social de este cuerpo procede 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. Como el capital cultural desciende en los más jóvenes, parece que con el tiempo la extracción social del Magisterio se va situando entre las clases populares.

El trabajo de Guerrero, al focalizar al maestro de la Comunidad de Madrid coincidente con el objeto de la presente investigación, ofrece un perfil social de los maestros, imagen que devuelve el espejo, especialmente interesante y ajustado:

**El maestro de Madrid es una mujer (el 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 indus-**

triales); 2°, estudios de los padres primarios o menos (2 de cada 3 padres y 4 de cada 5 madres de maestros solo tienen estudios primarios). La elección de la profesión de maestro responde a una estrategia de reconversión a posiciones más altas en la estructura social. Sin embargo, los 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).

En el trabajo UNA ESPERANZA ILUSORIA: LA ELEVACION DEL PRESTIGIO DEL MAESTRO de Isidoro Alonso Hinojal para el libro de Homenaje a Lerena, de los tres factores que determinan la desigualdad social, la reflexión se centra en el prestigio por su carácter predominantemente social.

Medir el prestigio de los maestros, debido a que hay muchos más estudios sobre el prestigio de los docentes que sobre los factores que determinan ese prestigio, no resulta fácil, "en todo caso, una tendencia se apunta claramente (en los países en vías de desarrollo): el bajo prestigio de los maestros de primaria y el alto de los de secundaria. La razón parece estar vinculada al origen social, modesto en general, de los maestros. (...) La opinión más actual es que su prestigio ha descendido últimamente. (...) (En los estudios) son ubicados al final de las ocupaciones de clase media o en el nivel más bajo de las llamadas profesiones". En lo que respecta a nuestro país y tras consultar la bibliografía al respecto, concluye: "el prestigio de los maestros es bajo por referencia a otras ocupaciones y es más bajo que en algunos otros países occidentales".

Los factores que generalmente se señalan para concluir en el bajo prestigio de los maestros/as y que Alonso Hinojal recoge - son: origen social (señala que como la ocupación de maestro no tiene un alto status, lo que se busca es un status superior y por ello "sólo podrá venirse de niveles bajos"); colectivo muy numeroso ("no hay élites ni status elevados muy numerosos"); alta proporción de mujeres; exigencias académicas modestas ("inferiores a las de las profesiones mayores"), caen ahí muchos de quienes fracasan en otras más exigentes, sin embargo y significativamente, "mucho más elevadas que las que se exigen en ocupaciones contiguas en las escalas de prestigio"; tener como "clientes" a niños ( sólo niños a los que la sociedad adulta no reconoce status); papel social de intermediarios (niños-adultos, pasado-futuro, escuela-trabajo).

Tras señalar la contradicción entre ese bajo prestigio de los maestros y la alta exigencia que recae en el maestro, y, como consecuencia, la contradicción entre objetivos y medios, recoge este estudio las posturas que ante esa situación toma el profesorado: adaptación (aceptar fines y medios disponibles); ritualismo (rechazar los fines aunque utilizando los medios como si se aceptaran los objetivos); innovación (aceptar los fines y buscar nuevos medios); deserción (abandonar rechazando fines y medios); para terminar señalando su opinión de que la adaptación, enormemente próxima al ritualismo es "la más transitada y hasta la más esperada en nuestros maestros". Con todo, Alonso Hinojal espera *"un cambio de dirección en esa evolución descendente del prestigio de los maestros"* apoyándose en factores demográficos, en el proceso global de España de homologación con Europa, en la estabilización de los cauces democráticos. En definitiva el cumplimiento por parte de la Reforma de su principal objetivo,

mejorar la calidad de la enseñanza, redundará sin duda en la consideración social de los profesionales que la desarrollen, como dice Alonso Hinojal, *"un argumento válido pero circular, por no decir un círculo vicioso, que sería su contrario"*.

En la investigación ENCUESTA AL PROFESORADO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA, coordinada por el Gabinete de Estudios de CC.OO., la estratificación de origen o propia de los enseñantes y la movilidad social que su diferencia conlleva, no es objeto de la encuesta ni del análisis. Por otra parte, la cuestión de la adscripción o no de los enseñantes a la clase obrera está resuelta antes de la investigación. Los enseñantes son "trabajadores de la enseñanza" y el único problema es que lo ignoren y que por ello su nivel de afiliación a los sindicatos de clase sea muy bajo.

Por otra parte y según los resultados de la encuesta, el profesorado mayoritariamente no tiene intención de abandonar su profesión (80,6 %) y aún menos en EGB (84,2%), lo que puede interpretarse en el sentido de que, alcanzado el estrato propio, no aspira o renuncia a la movilidad social ascendente. La Secundaria, según este estudio y encuesta, es la meta de la mayor parte de los enseñantes de EGB (44,6 %), de ellos el 20,6 % por oposición y el 22,0 % directamente haciéndose especialista de Secundaria Obligatoria tal y como permite la LOGSE. Es de señalar que esta expectativa es mayor en los hombres y disminuye con los años de docencia. Del 39 % que pretende permanecer en primaria, más de la mitad son mujeres (64,5 %). En el análisis de esos datos se dice que *"una posible razón que podría explicar esta diferencia sería el distinto papel social que cumplen unos*

*y otras; los hombres serían, con mayor probabilidad, los responsables de sus unidades familiares, lo que condicionaría que intentasen mejorar su status económico, mientras que las mujeres, al no cumplir ese papel, no necesitarían tanto aumentar unos ingresos que, en la mayoría de los casos, pueden suponer un segundo sueldo familiar".* Puesto en relación esta observación con los resultados de la encuesta sobre la discriminación sexual (no hay tal entre los enseñantes), se puede entender bien el "imaginario del sindicato", el grado de conservadurismo y de tradicionalismo que lo habita. La simple consideración de que en un cuerpo como el enseñante de EGB en el que es habitual que los dos sean maestros se hable de unidad familiar versus salario familiar, así lo evidencia.

**Sin embargo, el discurso de los sindicatos de clase forma parte de la iluminación que recibe el espejo donde se mira el maestro.**

### **3.1.1.3. Tipología discursiva sobre la estratificación social de los maestros.**

La lectura reflexiva realizada de los diversos trabajos considerados y el análisis de la información que aporta, permite el siguiente resumen conclusivo sobre la estratificación social de los maestros/as, en tanto uno de los elementos sobre los que se conforma su imagen:

#### **1. Estrato social de la familia de origen.**

Las familias de origen de las maestras y maestros objeto de observación, en su generalidad más significativa, pertenecen a los estratos medio bajo y bajo de la sociedad, de tal

manera que para los padres de los maestros/as la profesión-/ocupación de maestros alcanzada por sus hijas/os supone un avance o ascenso en la escala social.

Las familias de origen de los maestros/as eran más rurales que urbanas, más de ocupaciones familiares (explotaciones agrarias familiares, 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 otra parte 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, ya que aparecen en mayor proporción padres cuya ocupación es de las definidas como de "cuello blanco". Esta 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, y aun se coloca, la expectativa de las mujeres.

## 2. Estrato social de la familia propia.

El estrato social de las familias de maestros es una cuestión fuertemente debatida y distorsionada por la ambigüedad de los conceptos de estratos y clases sociales.

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. Movilidad social.

De los dos puntos anteriores se deduce que la posición social "maestro" está 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 precapitalistas (rural/urbana y producción familiar/producción asalariada) y del progreso económico que sigue a la implantación capitalista.

### 4. Expectativas.

Aparece en los maestros de forma significativa una cierta frustración que nace de que cuando se hicieron alumnos de magisterio aspiraban y no alcanzaron, por los resultados escolares, salidas profesionales más altas, así como la frustración que se deriva de la constatación de la escasa, por no decir nula, movilidad ascendente dentro de la ocupación de maestro. Prácticamente no caben ascensos, se empieza de maestro y se acaba de maestro. Esta falta de expectativas personales de los maestros aparece cuando se constata que siendo una profesión que se casa y forma familia (endogamia: maestro - maestra), no se reproducen: los hijos de los maestros rara vez son también maestros.

### 5. Clase o estrato?.

Aún cuando el tema sigue y se amplía en el siguiente apartado (la profesión de los enseñantes) de la lectura analítica, al tratar sobre la estratificación social de los maestros la relación clase social/estrato social no puede

obviarse.

Para evitar en lo posible que la ambigüedad entre los dos conceptos se traslade a estas conclusiones, se aclara que la aceptación en ellas y en el texto de la denominación comúnmente usada de "clase alta", "clase media-alta", "clase media-media", "clase media-baja" y "clase baja" para designar a los estratos sociales, no supone aceptar la ambigüedad de los conceptos. Las clases (burguesía, proletariado, pequeña burguesía, etc.), hacen referencia a relaciones antagónicas entre grupos sociales definidos principalmente por sus posiciones en las relaciones de producción. Los estratos, por su parte, son agrupaciones sociales producidas por la aplicación de una escala compleja de medida a las desigualdades que existen y que se constatan en la vida social de una población.

La afirmación de que las familias formadas por los maestros/as pertenecen al punto medio de la clase media, en tanto que las familias de sus padres están situadas en la clase media-baja o baja, no tiene nada que ver con el problema de la clase social de los maestros o la posición que ocupan en el conflicto entre la burguesía y el proletariado, si se acepta que este conflicto es en la sociedad actual el decisivo para determinar la condición de clase. La afirmación hace referencia a que dividida la sociedad en cinco porciones (clase alta, clase media-alta, clase media-media, clase media-baja y clase baja) por la aplicación sobre la población de escalas que miden su desigualdad social, esas familias se encuentran en las porciones (estratos sociales) que se nombran. Su clase social es desde luego otra cosa.

### 3.1.2. **El proceso de profesionalización.**

#### 3.1.2.1. **Conceptualización.**

La relación entre vocación y profesión es un tema recurrente en las investigaciones sobre el Sistema Educativo y que inevitablemente salta a un primer plano cuando los análisis enfocan a los enseñantes.

Sacrificio y expropiación. En ambos significantes está en juego el significado de "sujeto" de quien se sacrifica o de aquel a quien se expropia. El "altruismo" en tanto entrega del "uno mismo" a "otro", persona, ente o causa, tiene un contenido común con el "esclavismo", aunque les diferencia el carácter voluntario o forzoso que distingue a quien se entrega de aquél que es entregado. La relación "amo/esclavo" es un juego erótico del que alguna gente obtiene placer. El hombre de "pro" es esclavo de su deber. El mártir muere, aunque muera contento.

La vocación se coloca en el orden que domina la lógica del "sacrificio" voluntariamente asumido, la entrega voluntaria del "ser" a lo que "debe ser", el triunfo de un orden moral, del altruismo sobre el egoísmo. La contrapartida al sacrificio de la entrega vocacional, contrapartida que exige la justicia del orden moral, se coloca en el caso de la vocación, bien en otro lugar o en otro tiempo (la moral religiosa), bien en el orden simbólico donde anidan el honor, la gratitud pública, el reconocimiento del mérito y aún la más modesta satisfacción personal por el deber cumplido.

La profesión que nace del despliegue de la lógica operativa 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", sospechada capacidad deformadora del ser, no puede, sin embargo, ocultar que sus cimientos se encuentran en el "otrismo", pariente consanguíneo del "altruismo" sobre el que se asienta la vocación y aún del "esclavismo" en su posterior y degenerada versión servil.

La profesión o es una "profesión de fe", la derrota (negación) del uno mismo ante la Verdad que se profesa, resultado de una conversión, de un deslumbramiento; o es el resultado de un proceso de producción, la transformación del uno mismo en un profesional al servicio de los demás; un singular proceso de expropiación.

La transformación de la vocación en profesión, implica una transformación de lo mismo, cambia la Verdad que se profesa y el "otro" al que se sirve y aún la contrapartida que se recibe a cambio, pero en ambas permanece el sacrificio y la expropiación del uno mismo, de su calidad de sujeto.

La Ciencia aporta la Verdad científica a este proceso de transformación de lo vocacional en profesional, pero la aporta parcelada en disciplinas ajustadas a la misma lógica operativa que preside la división técnica y social del trabajo de producción. La Verdad que profesa y a la que se entrega el profesional ha perdido su globalidad sin perder su carácter absoluto y la imperatividad que le otorga ser Verdad con mayúscula. El profesional posee, se hace con el poder de la Verdad a la que se entrega: la mecánica de los motores, apretar la tuerca izquierda en una

cadena de montaje, calcular la órbita de un satélite, poner un ladrillo sobre otro ladrillo, transplantar el corazón o enseñar a un niño. De esa Verdad se deriva el orden moral o ético al que tiene que atenerse, ya que ese poder cuyo ejercicio se le atribuye, pero que no le pertenece (es él quien se entrega, quien profesa, el que pertenece ...), le coloca sobre el "otrismo", ser útil para "otro", y de ahí se deriva la moral profesional y los códigos deontológicos.

En el camino históricamente recorrido entre la vocación y la profesión ha cambiado la dimensión, no sólo por su parcelación, sino también por su ajuste al aquí y al ahora que impone lo "objetivo existente" tal como exige la razón que conlleva el cambio en la recompensa, la implantación lógica del "valor de cambio", la reducción disciplinada de los honores y de los premios celestiales al tiempo que cada cual tiene para vivir.

En la docencia este proceso de profesionalización, que transforma a los maestros/as de escuela en profesores, profesionales de la enseñanza, se realiza sobre el eje de la división técnica del trabajo y comprende todos los elementos reduccionistas señalados. En tanto que el maestro/a se enfrentaba con el proceso global de erradicar la ignorancia del pueblo como instrumento vocado de su liberación, al profesor/a de EGB se le encomienda en tanto profesional la parte de un proceso que corresponde a una etapa, a un área de conocimiento, o a una materia, piezas de un puzzle recompuesto: el Sistema Público Educativo que conserva, preserva y perpetúa en él la vocación del maestro.

En 1988, de forma casi coincidente, dos revistas educativas especializadas, Cuadernos de Pedagogía y Revista de Educación,

dedican a la profesionalidad de los enseñantes sus números monográficos y, en ellos, se abre o se relanza el debate sobre si los maestros y los profesores son o no profesionales, o si sólo se trata de una semiprofesión o de un oficio.

Miguel A. Pereyra en su artículo "EL PROFESIONALISMO A DEBATE", (monográfico "El profesor ese desconocido" de Cuadernos de Pedagogía, nº 161, julio/agosto 1988), recuerda y analiza algunas de las significaciones que ha ido teniendo el concepto 'profesional':

*"En general, mucho de lo escrito sobre el profesionalismo ha girado en torno al **modelo fásico o de rasgos ideales**, (...), de corte funcionalista y basado en un catálogo de criterios o pre-requisitos que debe cumplir toda ocupación que tenga la categoría de 'profesión'.*

Los rasgos de este modelo: saber sistémico global, poder sobre el cliente, intereses comunitarios frente a los propios, autonomía o control profesional independiente, prestigio social y reconocimiento legal y público del status profesional, subcultura profesional especial, se apoyan en el concepto de "profesión liberal" y permiten negar a los maestros el carácter profesional colocándolos en la categoría de "semiprofesionales", ya que aún teniendo alguno de estos rasgos, hay otros, como la autonomía y el prestigio, de los que carecen.

Pereyra, junto al modelo fásico o de rasgos, señala también dos nuevos modelos del concepto profesional: el que llama modelo de "la profesión como proceso" y el que lo conceptualiza en tanto

"poder".

"El proceso de profesionalización de una ocupación consistiría en:

- establecer una asociación profesional;
- un cambio de nombre que disocie la ocupación de su status previo no profesional y que le provea de un título que comporta el dominio exclusivo de un saber o trabajo;
- crear una asociación de carácter nacional para defender los intereses profesionales;
- instaurar un sistema institucional de formación y capacitación;
- desarrollar y adoptar un código ético;
- promover agitación política para ganar apoyo popular y legal."

El modelo del poder, hacia el que se inclina este autor en cuanto punto de partida de su propio análisis, "se basa, en esencia, en conceptualizar al poder como la habilidad que puede desplegar un oficio (en realidad sus dirigentes o líderes) para obtener y retener un conjunto de derechos, privilegios y obligaciones, de grupos sociales, que de otra manera podrían no concedérseles."

"Todo ello implica la interposición de **resistencias** -o el desarrollo de un potencial de resistencias-, entre varios grupos sociales (el público, el Estado), por parte de las profesiones ante los procesos de descualificación o desprofesionalización que se producen en el marco del capitalismo moderno. Estos pueden terminar por 'proletarizar' el trabajo del profesional, al separar la concepción de la ejecu-

*ción del trabajo que terminó por hacerle perder el control del proceso, tal como ocurrió con los obreros de las fábricas industriales."*

Según Antonio Guerrero, EL MAGISTERIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID, la confluencia de las teorías de Marx, Durkheim y Weber permiten comprender el origen, desarrollo y emplazamiento de las profesiones en las sociedades contemporáneas, aunque añadiendo a las tres fuentes citadas la problemática del género en el estudio de una profesión como la de Magisterio especialmente feminizada.

El modelo funcionalista (Durkheim), según Guerrero, interrelaciona profesión (características), proceso de profesionalización (dinámica) y concepto de profesionalización (ideología).

En cuanto a las características, una profesión es una ocupación que reúne las siguientes características: 1) actividad orientada a prestar servicios a los clientes y a la sociedad cubriendo necesidades consideradas vitales o básicas; 2) su elección se debe a motivos intrínsecos (altruistas, de vocación) antes que a motivos extrínsecos (económicos); 3) 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; 4) los miembros se dotan de una organización corporativa; 5)

el colectivo posee una subcultura profesional con ideología, terminología y prácticas comunes, la ideología sirve de mecanismo de defensa y justificación de los intereses del grupo; 6) la ocupación goza de un prestigio social elevado y del reconocimiento legal del mandato para el ejercicio profesional.

Por su parte, las ocupaciones atraviesan un proceso (profesionalización) hasta conseguir un puesto en la división social del trabajo y en la estructura social, en ese proceso inciden las situaciones de cambio económico, social y político que pueden determinar desprofesionalización (erosión del monopolio profesional) o proletarización, pérdida del carácter liberal de la profesión por salarización y burocratización. Este proceso, desde un punto de vista marxista se concreta en una alienación o desapropiación por parte del profesional del producto de su trabajo y la separación entre concepción y ejecución del mismo que afecta sobre todo a las organizaciones heterónomas (escuela pública supervisada por la Administración), más que a las autónomas.

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. Ese estado de carencia en relación al modelo de profesión "normal" es fuente de tensiones entre el status de empleado y las profesiones. Para Freidson -cita Guerrero- lo exclusivo de una

profesión y del status profesional es su autonomía y consecuentemente la autorregulación profesional, las semiprofesiones tienen una autonomía parcial, de segunda mano y limitada por una profesión dominante y en cada sector económico o servicio público se da esa jerarquía o gradiente interno. En el caso de la docencia donde se trabaja en organizaciones separadas (Universidad, institutos, escuelas) la subordinación, si se produce, se da en cada organización y cuerpo y en las relaciones con los gestores externos (MEC y CC.AA.).

Por último, el modelo de profesión se interioriza como ideología que recoge los intereses del grupo, así como formas de comportamiento o cultura grupal. Según Magali S. Larson, siguiendo el trabajo de Guerrero, 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 conectado con la protección del colectivo social contra los efectos del mercado.

El autor propone que para dilucidar el carácter profesional del magisterio hay que averiguar empíricamente: formación (carácter y extensión), vocación y espíritu de servicio; organización interna y autonomía técnica del trabajo; prestigio social y relaciones con su clientela.

Desde posiciones marxistas el modelo anterior se considera, en palabras de Guerrero, abstracto y ahistórico. El problema, a partir del antagonismo de clases, es el de determinar la clase de los profesionales, situados como están en capas intermedias de la sociedad y fuera el antagonismo principal. Ante la necesi-

dad de responder al crecimiento en las sociedades industrializadas de los sectores ubicados en clases medias (trabajadores de "cuello blanco") algunos autores marxistas, señala Guerrero, los consideran nueva clase obrera. La división del trabajo separa a los trabajadores manuales de 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 otros autores también marxistas se trata de la nueva clase media (Poulantzas) en la que los profesionales tienen como papel principal el funcionamiento de la ideología y de los aparatos del Estado, ahí se inscriben tanto las profesiones (entre los capitalistas y los obreros) como las semiprofesiones (entre la pequeña burguesía y la clase obrera). Para Gramsci los intelectuales son empleados del bloque dominante y 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.

Weber aporta, según Guerrero, el modelo tridimensional de estratificación y la burocracia como tipo-ideal de racionalidad legal. La estratificación reúne la dimensión económica y objetiva; el status, la social y subjetiva (grupos de status); y el partido, la esfera política o del poder. Las clases medias, entre las privilegiadas y el proletariado, son la pequeña burguesía (propiedad) y la "intelligentsia" y los expertos profesionales (sin propiedad pero con cualidades de educación). Las diferentes profesiones conforman grupos de status (similares oportunidades, consumo de bienes y estilos de vida). El Magisterio se sitúa así en las clases medias que obtienen de la

educación sus recursos y es un grupo de status que comparte un similar modo de vida. Bourdieu (Marx y Weber) representa la sociedad como un espacio tridimensional que se constituye sobre la base del volumen de capital (recursos y poderes utilizables); sobre la composición del capital (distribución); la trayectoria social del agente o grupo de agentes. El volumen de capital fija inicialmente la posición de clase y la composición separa fracciones dentro de cada clase y determina la posición de clase. Ambas dimensiones permiten el movimiento vertical ascendente o descendente dentro de un mismo campo que requiere un aumento o disminución del volumen de capital; y el movimiento horizontal entre campos. Estos movimientos implican estrategias de reconversión y reproducción.

Siguiendo a Weber, la "sociología de la dominación" permite estudiar el Magisterio público como cuerpo de funcionarios. La burocracia moderna se regula mediante reglamentos administrativos y se rige por el principio de jerarquía funcional. El cargo de funcionario es una profesión que exige unos conocimientos, adquiridos en un largo período de aprendizaje y al que se accede por pruebas de selección que dirimen capacidades técnicas. Los funcionarios gozan de una valoración social de grupo de status y sus puestos tienen carácter vitalicio y retribuciones fijas.

La polémica se desplaza desde los conceptos de profesión a los de clase y en todo caso, pensamos, se trata de un debate anglo/americano de los años setenta importado a nuestros lares en fechas más recientes.

Mark B.Ginsburg, Robert J. Meyenn, Iris Kanna, Henry D.R. Miller y Linda Spatig, CONCEPTO DE PROFESIONALISMO EN EL PROFESORADO,

n° 285, Revista de Educación, 1988., señalan que la "profesión" no es un concepto sociológico, sino popular y 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, apoyándose en Larson, el modelo moderno de profesión no deriva de la profesión liberal sino del especialista asalariado, la persistencia de la profesión como categoría sugiere que el modelo se ha convertido en una ideología, en una mistificación que oscurece la verdadera estructura y relaciones sociales.

En el mismo número monográfico de Revista de Educación, Eustaquio Martín Rodríguez, PROFESION DOCENTE Y AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL, al poner en relación la profesión de los enseñantes y la autoevaluación institucional, ensaya encontrar la vía que hace posible el encuentro entre ambos términos, la autonomía de los profesionales y el control sobre su propio trabajo y la evaluación del mismo por la institución, cuando no por la exterioridad de la escuela (accountability). La fórmula, según Martín Rodríguez, es la 'investigación-acción democrática o emancipatoria', actividad que, llevada a buen término, más que de una autoevaluación institutucional del quehacer de los docentes, se trata de una forma de ejercicio de la docencia en la comunidad escolar que la realiza muy próxima a las propuestas de Ángel Pérez.

Patrice Ranjard, por su parte y en el mismo número de la Revista de Educación, RESPONSABILIDAD Y CONCIENCIA PROFESIONAL DE LOS ENSEÑANTES, trata un problema delicado: el de la responsabilidad y la conciencia profesional. *"En mi vida profesional me siento responsable: antes de actuar sopeso las consecuencias previsibles del acto previsto y, si me parece que puedo*

*asumirlas, procedo ... Si más tarde surgen consecuencias que no había previsto, pero que resultan de aquel acto, me obligo a asumirlas también. Tal es mi sentido de la responsabilidad."* El autor después de haber definido así la responsabilidad del profesional, la distingue de la responsabilidad tal como la entienden las organizaciones y la Administración, *"Se habla de responsabilidad en plural, de 'puesto de responsabilidad' y se dice 'tiene grandes responsabilidades' y se invita a 'aceptar las responsabilidades'. Entonces percibo que aceptarlas consiste en admitir que haya personas sometidas a mis órdenes. 'Ser responsable' es ser jefe. 'Un responsable' es un jefe."* La responsabilidad del subordinado no tiene nada que ver con la responsabilidad personal (profesional), para el subordinado, dice el autor, se trata de culpabilidad y no de responsabilidad. *"Si está 'bajo la responsabilidad de otro, está en la posición de un niño irresponsable, es decir, incapaz de prever y de asumir por sí mismo las consecuencias de sus actos."* En el caso de los profesores funcionarios o empleados en centros de enseñanza el autor analiza su no responsabilidad personal por su calidad de subordinados, al propio tiempo que evidencia el contrasentido de su libertad pedagógica, *"pero, . libre de qué, si no es responsable?"*, exclama.

Martín Lawn y Jenny Ozga en el artículo *"TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA?, NUEVA VALORACION DEL PROFESORADO."*, publicado en el mismo número de la Revista de Educación, muestran su disconformidad con la aplicación a los enseñantes del concepto sociológico de "profesionales" y su adscripción a una nueva clase media, y defienden, aunque con grandes precauciones, que se trata de "trabajadores" asalariados del sector servicios, con las mismas o parecidas contradicciones que el resto de los

trabajadores asalariados, sin que el hecho de ser funcionarios y enseñantes cambien sustancialmente su condición de clase trabajadora.

Mariano F. Enguita en su colaboración: LA ESCUELA DEL DESENCANTO, PROFESIONALISMO DOCENTE Y PARTICIPACION ESTUDIANTIL, al libro de homenaje a Carlos Lerena, señala la problemática que la participación de otros colectivos y estamentos en el quehacer educativo de los centros, que la LODE sanciona y reglamenta a través de los consejos escolares, plantea a la condición del enseñante, hasta el punto de que a partir de esa condición en íntima relación con su profesionalismo, esa participación es resentida en términos de intrusismo profesional.

*"La condición del enseñante es una mezcla inestable y nunca definitiva de elementos que caracterizan posiciones ocupacionales 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 control sobre su propia actividad de que goza el trabajador. (...), en suma, hay claras diferencias de clase, las que señalan al trabajador asalariado de la pequeña burguesía privilegiada".* A renglón seguido pero mediado por un punto y aparte Enguita escribe *"Los enseñantes no son ni una cosa ni otra"*, lo que puede interpretarse en términos de análisis de clase que no son ni asalariados ni pequeña burguesía y que ese 'no ser' está en relación con el grado de autonomía y control que los enseñantes tienen sobre su actividad docente.

A continuación en el texto se señala que los enseñantes se ven sometidos a que otros controlen su trabajo debido a su condición

de asalariados y además comparativamente no demasiado bien retribuidos, por una parte y, por otra, que, sin embargo, poseen una cierta capacidad colectiva e individual de controlar su propio proceso de trabajo, centrándose en esa doble condición internamente inestable -aumentos de competencia derivados por ejemplo del proceso de descentralización del sistema educativo / disminución de las mismas derivadas por ejemplo de la asignación de funciones educativas a otros profesionales- la problemática que se plantea sobre la condición del enseñante.

*"Tampoco son invariables la percepción que el colectivo tiene de sí mismo ni el lugar que desea ocupar en el entramado social. (...). Hace diez o quince años, 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 ya mucho más de 'profesionalización', 'profesionalidad', 'dignificación de la profesión docente', etc., lo que a mi juicio 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 de norte que implica mantener o ampliar competencias, reconocimiento profesional, prestigio, status, etc., sitúa a los enseñantes en un contexto de conflicto de intereses, señala Enguita, tanto en el sentido vertical, de concurrencia con otras profesiones, como vertical, de competencias sobre la autonomía y control del quehacer docente, en su doble sentido: hacia arriba: la Administración educativa, y 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.

Analizando este texto teniendo en cuenta la relación entre el nivel de profesionalidad y la capacidad de decisión sobre el trabajo que se realiza, relación deudora de esa triple perspectiva desde la que hoy se puede entender la profesionalidad - en cuanto 'profesión liberal', en cuanto trabajador asalariado (clase obrera-lucha de clases), en cuanto profesionalidad moderna que reclama, en cuanto presupuesto necesario de cara a la calidad de la actividad a realizar, la responsabilidad que deviene de la autonomía para realizarla-, tanto las competencias que en el proceso educativo se reserva la Administración, como las que ésta reconoce a colectivos distintos al del profesorado, cuestionan la calidad de la profesión enseñante, su reconocimiento social, su prestigio, su status, incluso su retribución, que en último término busca refugiarse en lo "estrictamente académico" de tan difícil concreción sobre todo cuando se trata del profesorado de primaria y de secundaria obligatoria cuya problemática aborda este Informe.

Sobre CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE escribe Angel I. Pérez en el libro de homenaje a Lerena. Aborda las tres perspectivas ideológicas, "culturas profesionales" que siguiendo a Zeichner han informado los programas de formación de los profesores: tradicional, técnica y radical, perspectivas que en grados diversos inciden en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los maestros.

La perspectiva tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal, el "buen hacer" del maestro 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 apuesta por el estatus 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"*. La jerarquía en los niveles de conocimiento que esta "racionalidad técnica" encierra -subordinación de los más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento- suponen la división del trabajo y un funcionamiento relativamente autónomo de los profesionales de cada nivel, y también diferentes estatus académicos y sociales. Respecto a la actividad práctica en la que en buena medida se sitúa la docencia del profesorado que nos ocupa, esa racionalidad la reduce *"a una mera actividad instrumental, el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos"*, sin embargo, esa perspectiva tiene la ventaja de que resulta fácil establecer teóricamente los roles y competencias que debe desarrollar un profesional y la formación precisa que reclama para poder hacerlo, pero precisamente ahí radican sus limitaciones. Aunque esa perspectiva del profesor como técnico -lleva primando en el ámbito educativo durante los últimos treinta años, Ángel Pérez entiende que 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 que en la actualidad está en plena eferescencia y que 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. Según los distintos autores que asumen esta concepción radical: el profesor como "investigador en el aula", la "enseñanza como arte", la "enseñanza como arte moral", la "enseñanza como una profesión de diseño", el profesor como "profesional clínico" la enseñanza como proceso de "planificación y toma de decisiones, la enseñanza como "proceso interactivo", el profesor como práctico reflexivo.

Los planteamientos más fundamentales de esta perspectiva, siguiendo a Ángel Pérez, los aportan Stenhouse y Elliot y se concretan en "el desarrollo del currículum en la escuela y la investigación-acción" en su triple efecto sobre el desarrollo del currículum, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del profesor. La investigación-acción tiene como objetivo prioritario mejorar la práctica antes que producir conocimiento, en segundo lugar, deba abarcar cuantos aspectos puedan estar afectando la realización de los valores considerados educativos, en tercer lugar, el círculo acción-reflexión transforma la práctica al transformarse los participantes y al transformarse la situación. *"Se transforman los participantes al verse inducidos a recomponer sus esquemas estandarizados de pensamiento presionados por las evidencias que*

*construye el proceso creativo de interacciones que se potencias en el aula y en la escuela". "Se transforma la realidad porque ese proceso de interacciones innovadoras requiere nuevas condiciones sociales, nueva distribución del poder y nuevos espacios para ir situando los retazos de nueva cultura que emergen en el aula". Por otra parte, rechaza la estricta división del trabajo y el conocimiento especializado de "ajenos" "externos" que tiene un papel instrumental, subordinado y al servicio del proceso de reflexión que integra desarrollo curricular, desarrollo profesional y práctica. Por último, la "investigación-acción" es para Elliot un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los profesores "al requerir un proceso de reflexión cooperativa más que privada; al enfocar el análisis conjunto de medios y fines en la práctica; al proponerse la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio; al plantear como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos e ideas; al propiciar, en fin, un clima de aprendizaje y profesional basado en la comprensión y orientada facilitar la comprensión".*

En algunas de las investigaciones anteriores del Equipo que ahora investiga se afirma que la "la profesión es la vocación parcelada por la división técnica y social del trabajo", fórmula que situada sobre la lectura de los distintos modelos y análisis que se proponen y que realizan los distintos autores citados, se encuentra en un punto cronológicamente posterior al modelo del poder y, en cierto modo, avanza sobre el análisis de la

incidencia de la respuesta lógica del capitalismo a las resistencias a la proletarización de algunas antiguas profesiones, resistencias de las que precisamente nace el modelo del poder, y también posterior a la reflexión de la concepción clasista que persiste como "ejercicio teológico" en algunos de los trabajos releídos y aquí citados.

Históricamente ciertas ocupaciones se han defendido del proceso de proletarización (expropiación de su 'saber hacer' y descualificación correspondiente) a que sometió el modo de producción capitalista en la etapa de industrialización a los oficios artesanos, mediante lo que puede significarse como proceso de profesionalización tal como ha quedado descrito (las profesiones liberales son el resultado más destacado de esta resistencia), pero a partir de la asunción por el Sistema de Enseñanza de la función de cualificar la fuerza de trabajo y de acreditar la cualificación adquirida, una cualificación y especialización sometida a las necesidades del aparato productivo dominado por la división técnica y social del trabajo, a la proletarización expropiatoria le sigue un proceso de "profesionalización" (nueva y moderna profesionalización) o de acreditación por el sistema educativo de las cualificaciones adquiridas, en tanto propiedad privada de quien las ha adquirido, propiedad cuyo valor se tiene que realizar en el mercado de trabajo, nuevas profesionalizaciones sobre las que, sin duda, trabajan las asociaciones y colegios profesionales y aún los sindicatos, para controlar el proceso, no tanto de cara a defenderse de una descualificación (proletarización) que ya no se produce, como para la defensa o reivindicación de posiciones sociales definidas por el estrato en que se sitúan las profesiones.

La igualdad de oportunidades y la salarización generalizada están borrando de las profesiones los rasgos y los procesos de profesionalización anteriores y, desde luego, pulverizando toda pretensión de que el nuevo profesional controle sus condiciones de trabajo y que por ello se distinga del resto de los trabajadores.

### 3.1.2.2. Entorno discursivo.

En la investigación "LA ANGUSTIA DE LOS ENSEÑANTES ...", las palabras que se recogen de los protagonistas de un proceso que termina en la aventura del encuentro diario del enseñante con sus alumnos en el aula, al ser releídas, aportan las pistas sobre el proceso de profesionalización que han sufrido los que hoy se miran al espejo para reconocerse como profesionales de la enseñanza:

*"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 perderse en la vida."*

La caída desde una duda que encierra la esperanza de solucionar problemas existenciales, el problema de llegar a ser, y que la hablante coloca en el término "vocación", hasta llegar a la amarga frase conclusiva de la decepción o pérdida de la esperanza: "coger una carrera (una profesión) es una forma de no

perderte en la vida" (el clavo ardiendo al que uno se agarra cuando todo está perdido), marca la cicatriz que ha dejado el proceso que estamos considerando.

*"Yo vengo los lunes entusiasmada, traigo proyectos, traigo ideas nuevas, una voluntad tremenda (...), los viernes son días de declive tremendo ...".*

#### **Una semana, una vida.**

*"La enseñanza es muy importante para un país. A través de la enseñanza un país puede cambiar si desde la escuela se crean ciudadanos capacitados para analizar situaciones y para participar en cuantos campos deseen hacerlo, Si tú a una persona la enseñas a tener capacidad de análisis, según su ambiente tendrá mayor o menor oportunidad, pero estará preparada para analizar situaciones que estén a su alcance."*

#### **Una vocación.**

*"... Todo eso desde un punto de vista teórico, porque en la práctica ..."*

*"La escuela es una especie de fábrica para la sociedad, o sea, tú estás fabricando o llevando la manipulación a extremos, estás fabricando una serie de gente que se tiene que acomodar a esa sociedad en la que vive, y si no se acomoda a esa sociedad , . paf!, fuera ..." .*

#### **Una profesión.**

#### **Huellas, cicatrices, heridas, señales que devuelve el espejo.**

La investigación "LA OFERTA EDUCATIVA, SU APARIENCIA Y SU REALI-

DAD. ..." ofrece, a partir de la información recogida en el trabajo de campo que se llevó a cabo en los años de su realización (87/88/89), un análisis sobre la relación entre vocación y profesión en el quehacer de los enseñantes:

*"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. Si además tenemos en cuenta que los dos mercados en los que se inserta, están determinados por las exigencias de la reproducción social, el enseñante se ve desposeído de su divino carácter de maestro enfrentado amigablemente a su discípulo, ambos sujetos de la aventura de la sabiduría. 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. De un lado héroe y mártir, entregado y sufriente, pero autónomo y demiurgo. De otro, técnico asalariado que en un proceso de trabajo parcelado y ajeno del que no es responsable, da la parte que le corresponde en el intercambio y que ya no le pertenece: su fuerza de trabajo. Y el enseñante vive desgarrado en el trayecto que une/separa los dos polos ideales."*

(...)

*" ... misionero, sacerdote laico, se enraíza en el discurso igualitario y transformador de las diferencias sociales. (...). ... buen funcionario, se limita a ejecutar las ta-*

*reas asignadas por el sistema, poniendo en juego la cualificación que le ha sido reconocida, evaluada y comprada."*

**Hoy, sólo seis años más tarde, hay que bucear en lo más hondo para encontrar la huella del misionero, y del desgarramiento .... En el espejo, superficie pulimentada, sólo aparece el gesto de la suficiencia que da a los profesionales la apropiación privada de la sabiduría.**

En la investigación LA PROFESION DE MAESTRO, de Félix Ortega y Agustín Velasco, el maestro vocacional y misionero es objeto de un interesante estudio histórico, y en ella se reafirma la persistencia de este elemento vocacional en el maestro rural.

*"De donde podemos obtener uno de los rasgos más peculiares de la profesión: su asunción como vocación. (...) Vocación que se convierte en el signo de identidad más definitorio del oficio, y que actuará justificando en todo momento la posición del maestro y sus muchas 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. Es sin duda en la sociedad rural donde esta concepción encuentra su más cabal expresión. (...). De ahí que en la formación de los maestros se haya puesto el acento no tanto en los contenidos culturales, sino sobre todo en los aspectos religiosos-morales capaces de falsear la realidad (mistificándola)."*

La encuesta realizada, y en la pregunta que se pide a los encuestados que señalen los motivos fundamentales por los que ha elegido esa profesión (se pide que señale hasta un máximo de 3

sobre los 12 motivos que se proponen), justifica este análisis aunque la respuesta "Tenía vocación", con un 42,5 % de respuestas afirmativas, se sitúa en tercer lugar y la que obtiene mayor porcentaje es la "Por falta de recursos económicos para cursar estudios más largos", con el 46,4 %, seguida de "Me gustaba tratar con niños", el 45,9 %. La consideración de que esa última respuesta es asimilable a la vocación convierte a ésta en la respuesta mayoritaria.

Sin embargo, para esta investigación, y curiosamente, el proceso de profesionalización de los maestros se desvía hacia la "zona de amortiguación": la vía corta-da de la semiprofesión, que, en principio, parece mucho más alejada de la vocación que la vía de las profesiones, pero, el concepto de "nueva clase media" de Poulanzas, y no el de "bloque social de progreso" de Gramsci, explica este planteamiento. Otra cosa es asumir la relación entre semiprofesión y vocación en la medida en la que el análisis de clase traslada su contradicción a la brecha que abre profesiones y semiprofesiones.

En el número monográfico de Cuadernos de Pedagogía, EL PROFESOR ESE DESCONOCIDO, el tema de la profesión de los enseñantes es ampliamente debatido. En la presentación /resumen del monográfico puede leerse: *"El maestro o profesor -para nosotros sinónimos- jamás ha sido un profesional suficientemente respetado. Las excepciones en nuestro país, pueden contarse con los dedos de una mano."*

Ángel Pérez, sin embargo, en su aportación a este número, AUTONOMIA Y FORMACION PARA LA DIVERSIDAD, asegura que *"... desde hace unos años y cada día con mayor intensidad se vuelve la*

mirada hacia el profesor, como profesional responsable de la naturaleza y la calidad del acontecer educativo en el aula y en la escuela.", sin embargo, para él esta mirada es compatible con una opinión escasamente valorativa:

*"Lamentablemente son las imágenes menos creadoras y más mediocres sobre la función del profesor las que se han impuesto en la opinión pública y, lo que es más triste, en el mundo académico y profesional de la educación. El profesor se instala cómodamente en el 'inconsciente colectivo' de la sociedad como un técnico medio, con escasa formación científica y cultural, dedicado al cuidado de las nuevas generaciones y a la transmisión rutinaria de conocimientos simples y estereotipados. Para un cometido tan vulgar y sencillo no se requiere ni alta cualificación, ni extensa formación o complicada especialización profesional. (...) Muy al contrario, si se superan los obstáculos y prejuicios del sentir común y de la percepción superficial que se genera y reproduce en la opinión pública, aparece la práctica docente como una compleja, delicada y cambiante actividad profesional."*

Se concluye aportando en este trabajo una concepción del docente *"como intelectual comprometido con la práctica para provocar la reconstrucción crítica del conocimiento vulgar de las nuevas generaciones. Un profesional reflexivo que promueva el desarrollo de una ética del conocimiento abierta a la crítica, a la indagación, a la tolerancia y a la pluralidad. Una categoría de intelectuales que lucha contra la desigualdad y la injusticia y que estimula diversidad."*

La posibilidad de ofrecer superpuestas una imagen y la opuesta puede entenderse en cuanto diferencia, diferir en el tiempo la mirada hacia un horizonte en el que las "imágenes menos creadoras y más mediocres" se tornan en creativas e innovadoras (diversidad), pero también reclama el plantearse y profundizar en cual de las dos aquí y ahora se superpone sobre la otra.

Félix Ortega aborda la profesión docente en su trabajo LA INDEFINICION DE LA PROFESION DOCENTE, Cuadernos de Pedagogía, n° 186. 1990:

*" ... En primer lugar, la progresiva identificación de la igualdad política proclamada en las constituciones democráticas con la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema escolar; consiguientemente la meritocracia que se deriva de los resultados escolares se convierte en principio diferenciador de una sociedad pretendidamente sin clases sociales. En segundo lugar, la demanda por el mercado laboral de una mano de obra cada vez más cualificada, lleva a tratar de adaptar los sistemas de enseñanza a la racionalidad económica.*

*El resultado es la atribución al sistema de enseñanza de un denso y compacto cuadro de funciones. Para no extenderme excesivamente, me limitaré a señalar las más significativas. Proporcionar una educación de base capaz de homogeneizar culturalmente la sociedad; convertir a los ciudadanos en sujetos económicamente productivos; entrenar a los escolares en las prácticas y valores democráticos; lograr la adaptación de los sujetos a los rápidos e incesantes cambios sociales, proporcionar no un código ideológico cerrado, sino un esquema cultural flexible y fácilmente*

*sustituible conforme lo exijan nuevas circunstancias; favorecer la capacidad de elección en un mundo caracterizado por la gran variedad de productos de toda índole a disposición de los ciudadanos.*

*Si estos son los objetivos que debe cumplir la escuela, cómo ha de ser el maestro capaz de lograrlos? ..."*

Sólo aceptando una identificación entre la profesión de maestro y la enseñanza la pregunta es congruente. El salto desde las nuevas atribuciones que se dan al sistema de enseñanza para alcanzar los nuevos objetivos que se le asignan como consecuencia de los cambios sociales, a las capacidades que tiene que tener el maestro para alcanzarlos, es un salto en el vacío, salto, sin embargo, interesante ya que pone al descubierto el descalabro a que lleva a los maestros la común identificación de la profesión del enseñante con La Enseñanza.

**El espejo devuelve al enseñante su desaliento ante la figura que ve y el traje de superman que tiene que ponerse.**

En la investigación de Zubieta y Susinos, LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS ENSEÑANTES, se aportan sobre todo confirmaciones y matizaciones a lo ya descubierto en las relecturas anteriores.

En su encuesta a docentes, los profesores de EGB en una mayoría altamente significativa (el 81,7 % en la enseñanza pública y un 87,6 % en la privada) se decantan hacia el "me gusta la enseñanza" cuando se les pregunta sobre los motivos que tuvieron para dedicarse a la actividad de enseñar y más del 50 % de los encuestados de EGB declaran que si hoy tuvieran que volver

elegir seguirían enseñando. Estas respuestas, y a nuestro entender, casi nada dicen respecto al problema de la persistencia de actitudes vocacionales o profesionales en los enseñantes. Sin embargo, en el grupo de discusión realizado con enseñantes de EGB pública se aportan elementos que permiten un cierto grado de acercamiento al tema:

*"Cada día hay menos altruismo en la labor del profesor ... se quiere tratar al profesor como funcionario pues entonces él dice 'pues bien soy un funcionario,'"*

*"Intentamos ser educadores que es lo que nos hemos querido siempre. Hoy nos dicen que no, que somos unos trabajadores de la enseñanza."*

La vocación (altruismo) y la profesión confundida con el enunciado abstracto de la actividad social que ejecutan: LA ENSEÑANZA (educadores), aparecen con claridad en la casi totalidad de los resultados obtenidos en las metodologías cualitativas empleadas en esta investigación (grupos de discusión y entrevistas en profundidad).

*"¿Qué tipo de hombre quiero sacar en esta sociedad como maestro que soy?"*

*"Estamos en una crisis de valores, lo que tu enseñas en la escuela está en contraposición con el tipo de sociedad donde te estás moviendo. De repente están todo el día con las técnicas de estudio y las técnicas de trabajo y se olvidan de hacer personas."*

*"...La labor del profesor va siendo cada vez más la de instructor en lugar de educador."*

*"Si quieres cumplir con los objetivos no hay tiempo. De hecho se acaba con los objetivos cumplidos y sabiendo leer y escribir, pero si haces eso no da tiempo a lo otro ..."*

*"Te vas cansando porque notas presiones por todos lados, tu quieres desarrollar una labor y entonces tienes una presión de la familia, de la institución, de la sociedad ... creo que ahí es donde tenemos el gran problema. El trabajo no lo desarrollamos como quisiéramos debido a todas las presiones que tenemos por todos los lados."*

*"Yo creo que lo que hay que hacer con eso es romper, pero no rompernos."*

*"La cuestión es que nosotros nos dejamos presionar para que sigan siendo básicos el lenguaje y las matemáticas ... Hay que conseguir desarrollar lo que nosotros pensamos que es necesario para los niños ..."*

Estos textos descubren cómo la vocación se encuentra enraizada en los 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 el sistema , por las familias, por la sociedad misma.

**Muy probablemente en esa contradicción, que dramáticamente uno de los maestros resiente como ruptura o desgarramiento de su propio ser ('lo que hay que hacer con eso es romper, pero no rompernos'), se encuentra una de las más profundas marcas que los maestros descubren cuando se miran al espejo.**

Antonio Guerrero, EL MAGISTERIO EN LA COMUNIDAD DE MADRID, para quien el modelo de maestro que propone la LOGSE se acerca al anglosajón, hacia el que se espera se produzca una rápida y veloz adaptación del Magisterio, más diversificado y de mayor

contenido social que el napoleónico, corporativo y de cortas miras que ha imperado en nuestro país hasta la LGE, tras señalar que la amalgama de planes de estudios que se han sucedido (en cincuenta años 6 planes) no permite decir que el cuerpo de maestros sea un cuerpo homogéneo, no lo es en la formación, ni en los contenidos, ni en los sistemas de acceso, y que, sin embargo, una característica común a todos ellos es una clasificación y enmarcación fuertes y una gran separación entre contenidos acorde con la división en áreas de conocimiento, aborda, o la relectura de su texto le hace abordar, desde diversas perspectivas el problema que nos ocupa.

A su entender, la centralidad del trabajo es una de las características propias del profesionalismo ocupacional en el que la ocupación forma parte del modo de vida incluido el ocio y donde el profesional encuentra satisfacción en su trabajo independientemente de salarios, etc., la cultura de los profesores y la estructura de sus emolumentos no acentúan la adquisición de recompensas extrínsecas (Lortie). Además el estilo característico de la enseñanza pública es silenciar la ambición personal y el ideal de servicio ensalza la virtud de dar más de lo que se recibe.

Siguiendo a Lortie, señala que las razones para elegir una determinada profesión, pueden ser de 2 clases: atractivos y facilitadores. Atractivos, en la enseñanza: el aspecto interpersonal; contacto con gente joven sana y capaz (frente a lo que ocurre en la sanidad); el ideal de servicio o de desarrollo de una misión altruista (sagrado y profano-caballaresco que son bien considerados socialmente); continuidad, quienes se identifican con la escuela prosiguen en ella; beneficios materiales como salario, prestigio y seguridad, aunque general-

mente los maestros no los reconocen; compatibilidad de tiempo, para los varones posibilidad de simultanearla con actividades externas, para las mujeres con sus labores, tampoco reconocida por los maestros en cuanto significa "trabajo fácil". Facilitadores: diversidad y heterogeneidad de pautas de ingreso en la ocupación que facilitan la toma de decisiones a distintos niveles de espacio y tiempo; la garantía subjetiva al ser una ocupación socialmente aceptada.

En el caso del profesorado madrileño son los aspectos interpersonal y de continuidad los que más reconoce y que el autor pone en relación con la feminización; la profesora de primaria como "madre concienciada". Por su parte, que el grupo más joven sea el que más aduce esas motivaciones se pone en relación con la composición mayoritaria de mujeres (88,1%) y con el origen más obrero de ese grupo. El segundo grupo de razones, que tienen que ver con los beneficios materiales y relación con el origen social (recursos y promoción efectiva), se argumenta más por los hombres y personas maduras. Presente también la idea de servicio se subdivide en 2 subgrupos: progresista (mejorar la sociedad) y conservador (servir a la comunidad). El reconocimiento de cierto fracaso personal (notas bajas) o el prestigio de la profesión prácticamente no aparecen y mínimamente lo hacen la facilidad en el acceso y la compatibilidad de tiempo.

En el cuestionario, Guerrero, introdujo, al lado de la pregunta sobre las motivaciones personales del encuestado en la elección del magisterio, una segunda pregunta sobre qué pensaba de los motivos de sus compañeros a la hora de elegir, pregunta que descubre un aumento de lo que no está bien visto o es menos

positivo y que el encuestado no puede aceptar como motivación propia:

Motivos propios y ajenos de dedicación a la enseñanza primaria (porcentajes de respuestas positivas):

	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 sobre si en el caso de que hubiesen cambiado las circunstancias habrían elegido otra profesión, la respuesta es afirmativa, pero dentro de ocupaciones en las que se mantuviera el aspecto interpersonal y de servicio: medicina, una carrera de ciencias o de letras para dedicarse a la enseñanza secundaria y superior, ciencias sociales o semi-profesiones estereotipadas como femeninas de ATS, asistente social, azafata.

Los datos anteriores expresan, según Guerrero, 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.

Atendiendo a los resultados que obtiene del tratamiento de la encuesta por él realizada, 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 %), nombres que se consideran demasiado "pretenciosos", "rimbombantes", cuando no "reivindicativos". En ello ve, Guerrero, el reflejo de una visión añorante e incluso romántica en una relación directa con el ideal de servicio y la vocación o "forma de ser" que asume, pero para dilucidar entre las diferentes mentalidades del colectivo propone analizar las tareas que asume como propias el profesorado. Y lo primero que llama su atención es la cantidad de tareas y la persistencia de su indefinición.

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).

En el caso del profesorado madrileño las preferencias se reparten de forma bastante similar entre las tres, aunque se estima la vertiente moral del trabajo (85,3 %) antes que la técnica (81,2 %) y que la social (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 profesionalidad de los maestros de la C.A.M. es "extendida", son más generosos y están más preocupados por el proceso global, (en esto se parecen más a los profesores ingleses), más que "restringida", cortas miras y preocupados por los resultados de su labor, (modelo de los profesores franceses). Una profesionalidad en la que, incidiendo factores intrínsecos, extrínsecos y mixtos, en general tiene un carácter centrípeto en el que los factores van perdiendo importancia conforme se sale del ámbito personal, de la clase y del centro, aunque todos influyen. Entre

los factores intrínsecos es el alumnado, junto con la conciencia profesional y a cierta distancia los compañeros, los referentes del trabajo docente (influencia y responsabilidad ante ellos). Los referentes extrínsecos tienen poca influencia (director, consejo escolar e inspección). Por su parte los padres y los programas del MEC se consideran referentes mixtos, los padres no tienen influencia pero se siente responsabilidad hacia ellos, los programas tienen influencia pero no desprenden responsabilidad.

Precisa por último Guerrero que el corporativismo (espíritu de cuerpo), en cuanto profesionalismo de los funcionarios que sirve para *"cuidar una ética, para ocultar los errores ante los clientes, para justificar los honorarios, para desplegar toda la gama de recursos ideológicos que hacen aparecer a la profesión como realizadora del ideal de profesionalidad"*, es de bastante aplicación al Magisterio que, mayoritariamente, se muestra contrario a aceptar los niveles dentro del cuerpo, aunque en el caso del profesorado madrileño estar a favor del cuerpo único (se da más en la periferia que en el centro) sólo lo manifiestan 3 de cada 5. Por su parte, la oposición a los niveles es más mayoritaria que la defensa del cuerpo único tema que reavivado con la LOGSE ha quedado como problema sólo para la enseñanza

primaria donde el cuerpo único se plantea en cuanto estrategia de inclusión con el resto del profesorado (la defensa del cuerpo único busca su símil en la sanidad donde no se hacen distinciones por la edad de la clientela ni por especialidades), pero al que se opone el profesorado de Secundaria y, sobre todo, el profesorado universitario. 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 LOGSE 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 la lectura de este trabajo 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 mandato 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.

Las conclusiones de LA ENCUESTA REALIZADA POR ENCARGO DE CC.OO y coordinada por su Gabinete de Estudios se abren sobre la siguiente y rotunda afirmación:

*"Los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza conforman un colectivo caracterizado por un fuerte sentido de profesionalización y exigencia en su trabajo, muy susceptible a la valoración social y a lo que consideran falta de reconocimiento de su labor.*

*(...). (...).*

*"Los enseñantes se sienten responsables de una tarea central, la educación de los ciudadanos, pero están poco amparados por los escasos medios y recursos que la Adminis-*

*tración pone a su disposición: la Reforma supone una política educativa teórica que, en la práctica, no se traduce en suficientes inversiones presupuestarias, colocando en una difícil posición a los profesionales de la enseñanza que acaban viviendo con escepticismo los cambios que se sustentan, fundamentalmente, en su buena voluntad y buen hacer.*

*Desde esta óptica (...) el profesorado conforma un estado de opinión ..."*

Resulta evidente que en esta encuesta se parte de una cadena de identificaciones: enseñantes = trabajadores de la enseñanza = profesionales de la enseñanza = (sujetos) responsables de la educación de los ciudadanos, y que es de esta óptica precisa desde la que se construye el cuestionario y se analizan sus resultados, por lo que el problema de la profesión/vocación está previamente resuelto en forma de axioma.

**Un cuento para no dormir: mirarse al espejo y ver al Sujeto de la Historia.**

**3.1.2.3. Tipología discursiva sobre la profesión de los maestros.**

El vertido de esta segunda cosecha de una información significativa y muy elaborada, procedente de muy diversas fuentes (autores), en la "estructura temática" de la investigación, preparando así su encuentro con los resultados del trabajo de campo, permite una visión resumida de este apartado y un segundo acercamiento a la imagen de las maestras/os.

La imagen social de los maestros/as puede, en último término, reducirse a la imagen social de la profesión que ejercen y por la que se les identifica. El estrato social, la competencia o incompetencia, o cualquier otro elemento que se quiera tener en cuenta como conformador de la imagen de los maestros, tiene su referente en la profesión que define al grupo y es esta profesión y su imagen social el punto central de la investigación.

#### 1. Vocación/profesión.

De la multitud de significados que encubren estos vocablos, todos ellos válidos, la disciplina del discurso analítico exige tomar partido por alguno de ellos. Su origen común y relacionado con el proceso de socialización de los grupos poblacionales, es el sentido que se ha adoptado para el

análisis de la constante presencia de los dos términos en los estudios e investigaciones que se centran sobre los maestros.

Se trata en los dos casos de mecanismos sociales de persuasión altamente elaborados para que los miembros de una sociedad renuncien voluntariamente a que la actividad principal que desarrollan tenga por finalidad directa la satisfacción personal de quien la realiza, y, por ello, se dirija de una u otra forma a dar satisfacción a "otro". Estos mecanismos se sitúan en paralelo a otros desplegados por el poder que tienen la misma finalidad de que la actividad de unos sea para el provecho y satisfacción de otros: la esclavitud, la servidumbre y el asalariado. Todos (vocación, profesión, esclavitud, servidumbre, asalariado) se colocan como mecanismos y formas de los procesos de socialización, pero la vocación y la profesión suponen la aceptación voluntaria del "altruismo" o del "otrismo", en tanto que 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.

Sobre el sentido que da este discurso de base, la vocación y la profesión se ordenan sobre la globalidad de la primera (vocación, renuncia altruista del uno mismo en beneficio de una totalidad), y la parcelación en 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.

En el caso de los maestros se trata de una aparición tardía del mecanismo "vocación" y en este caso unida al nacimiento de una "profesión" (los guerreros y los sacerdotes son antecedentes históricos vocacionales de los maestros, las ONGS sus consecuentes modernos).

La profesión de maestro por su relación directa con la aparición de la "Instrucción Pública" y de ésta con el desarrollo de la Democracia, es una profesión vocacional, o si se prefiere se trata de una vocación salvacionista (como todas las vocaciones) que para realizarse con eficacia se profesionaliza (como, por otra parte les pasa a prácticamente todas las vocaciones: el ejército y el sacerdocio): se organizan los procesos de formación y de acreditación que caracteriza a las profesiones modernas, y se someten a las reglas de mercado (mercado educativo y merca-

do de trabajo), por lo que aparece al lado de la vocación y el altruismo, la profesión y el otimismo, concurriendo ambos en grados distintos en la conformación de la imagen de los maestros.

Por otra parte, y de la lectura efectuada, se deduce que la tendencia va en el sentido de que la profesión y la profesionalidad se impongan en la actividad de los maestros y que la vocación o desaparezca o se reconvierta en una especialización profesional altamente sofisticada y moderna.

## 2. El difícil concepto de "profesión" y de los procesos de profesionalización.

Cada una de las definiciones de "profesión" que aportan los diferentes autores "leídos", aún cuando entre sí puedan ser quizá contradictorias, tienen un sólido soporte empírico/teórico.

Sin entrar en competencia con ninguna de ellas y aceptando sus aportaciones se establece aquí el sentido que al conjunto añade su análisis.

En la frontera misma que separa la baja edad media de la edad moderna, los oficios y las profesiones sientan plaza apoyados por el poder naciente y absoluto de los reyes frente a los señores, del mismo modo que la sentaron los prestamistas y los comerciantes. Los oficios artesanos y las profesiones de servicios, los comerciantes, los prestamistas, los profesionales y los artesanos, fueron los primeros hombres libres del vínculo servil, burgueses (habitantes de Burgos), ciudadanos/súbditos del Rey.

Los "rasgos" definitorios de "profesión", en cualquiera de las versiones de ese modelo de "rasgos", no sólo definían a las profesiones, sino también a los oficios artesanos, a los comerciantes y a los prestamistas. Los hombres libres, cualquiera que fuera su actividad, definían con esos rasgos su libertad y la defendían frente al Rey y frente a los señores, se agrupaban creando gremios, colegios y asociaciones, que controlaban las formaciones profesionales o de los oficios, las condiciones de ingreso y de ejercicio de la actividad de que se tratase y los códigos éticos y de "bien hacer" a los que tenían que ajustarse quienes ejercían la actividad correspondiente. La batalla, sin embargo, estaba ya anunciada en otra parte.

La libre contratación de obreros bajo las condiciones de trabajo asalariado por la nueva burguesía se enfrenta a los gremios artesanos primero y a los profesionales de servicio más tarde. La pérdida del control por los gremios artesanos del ejercicio del oficio, de las condiciones de su propio trabajo, de su formación profesional y aún de su ética profesional, la expropiación por los industriales de los saberes de los oficios y su incorporación a las máquinas es una batalla perdida que amenaza por su extensión a los profesionales. Los modelos de la "profesión" en tanto poder que se manifiesta en las resistencias organizadas por los colegios profesionales para defender su control sobre formación, acreditación, condiciones de trabajo y códigos deontológicos, corresponden a esta situación conflictiva que llega hasta la actualidad y que sigue definiendo a algunas profesiones distinguiéndolas de los oficios, hoy plenamente salarizados, y de las semiprofesiones o profesiones que no mantienen todos los rasgos definitorios, aunque aspiran a ello y conserven alguno de estos rasgos.

Completan el análisis que da sentido a este complejo pro-

blema de la profesión, la toma por el poder político central (el heredero del poder absoluto de los monarcas) del proceso de formación profesional a todos los niveles y la facultad de la acreditación por la atribución de títulos profesionales a aquellos que han seguido con éxito los cursos de formación correspondiente. Aunque algunas de las profesiones a través de sus colegios y asociaciones conservan un cierto control sobre el ejercicio profesional y otras luchan para conseguirlo, lo cierto es que puede hablarse con razón de un nuevo modelo de profesiones y de profesionales cuyos rasgos se definen por una formación reglada por el Sistema de Enseñanza y acreditada como útil para "otros" por el poder político, y para aquellos a quienes se les acredita en tanto propiedad privada, lo que les permite acudir libremente al mercado de trabajo para realizar su valor o también (y es ahí donde los colegios de algunas profesiones conservan un cierto control, ya que además es necesario que los acreditados estén colegiados) ejercerla libremente por cuenta propia, siempre que estén al corriente en el pago de los impuestos correspondientes. 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.

### 3. Los maestros .oficio, semiprofesión o profesión?

El sentido del discurso analítico del apartado anterior permite contestar sin vacilaciones que los maestros ejercen una nueva profesión, y que sólo se puede hablar de oficio, o de semiprofesión en el caso de los maestros, como, por otra parte, en el de cualquier otra ocupación que ejercen aquellos formados y acreditados para ejercerla por el Sistema de Enseñanza, si se hace referencia a la persistencia anacrónica de rasgos que sólo tienen sentido en una organización del trabajo actualmente no vigente, lo cual no significa que la persistencia de esos rasgos, cuando se constata, no incida en algunas de las nuevas ocupaciones/profesiones caracterizando sus imágenes sociales.

En el caso de los maestros, así como puede señalarse con razón que su imagen acusa el hecho de que se trata de una vocación profesionalizada, ya que su origen se debe a la "Instrucción Pública" y ésta se encuentra ligada al des-

pliegue de la Democracia, nada permite pensar que persisten rasgos anacrónicos procedentes de una organización del trabajo ya pasada.

Se trata de una nueva profesión que no tiene antecedentes situados en una organización del trabajo precapitalista donde los conceptos de oficio o semiprofesión tienen sentido, como quizá pudieran tenerlo en el caso del resto de los profesionales enseñantes. Pensamos que la insistencia de algunos autores en aplicárselos a los maestros obedece a razones ideológicas.

En este punto y para aclararlo conviene volver al problema, ya iniciado en el apartado de la estratificación social, de la clase social de los maestros.

#### 4. Clase o estrato?

Las clases sociales, en el discurso marxista donde su significado es operativo, son grupos sociales definidos por sus posiciones antagónicas (irreconciliables) en las relaciones de producción. En las sociedades capitalistas, siguiendo siempre el discurso que da sentido a estos concep-

tos, las relaciones de producción dominantes son las que define el contrato de asalariado y en ellas aparecen dos grupos sociales, la burguesía y el proletariado, que vienen definidas por su relación con los medios de producción y por la posición antagónica en que esa relación les sitúa. La burguesía detenta la propiedad de los medios de producción y la condición de patrono (compradores de la fuerza de trabajo) en su relación con el proletariado que sin los medios de producción se ve obligado a vender su fuerza de trabajo para vivir. El proletariado viene definido por su posición asalariada derivada de la venta de su fuerza de trabajo al otro grupo, lo que permite a éste no sólo imponerle las condiciones de trabajo, sino también apropiarse de la plusvalía, es decir de la diferencia entre el valor pagado de la fuerza de trabajo y el valor producido por ésta al desplegar o ser consumida por el patrono su fuerza de trabajo.

Al lado de estos dos grupos sociales que conforman las dos clases sociales de las relaciones de producción capitalistas, se encuentran aquellos otros grupos que están fuera de estas relaciones: los propietarios de medios de producción sin asalariados, los trabajadores que venden directamente

el resultado de su trabajo y no su fuerza de trabajo (las profesiones liberales y los trabajadores autónomos). Estos grupos conforman la pequeña burguesía y son clases sociales residuales. En esta concepción de clases siempre han sido un problema los trabajadores asalariados que no se encuentran en la estructura productiva (sector servicios principalmente) y aún los que estando dentro de la estructura productiva no son productores propiamente dichos sino elementos de dirección, control, gestión y administración de lo producido por los productores y que por ello no producen plusvalía sino que son pagados por la burguesía con una parte de la plusvalía extraída a los obreros o proletarios propiamente dichos. Todos ellos de una u otra forma se asimilan a las clases residuales o pequeña burguesía cuya condición de clase, en definitiva, depende del lado en el que se coloquen en la lucha de clases.

La cuestión teórica todavía se complica cuando dentro de la clase obrera propiamente dicha, y como consecuencia del proceso de cualificación de la fuerza de trabajo que realiza el Sistema de Enseñanza, el empobrecimiento progresivo de la clase obrera, previsto en la teoría, se sustituye por un proceso de movilidad ascendente y una estratificación

social dentro de los asalariados que distorsiona y rompe la unidad de la clase. Las "nuevas clases medias" engrosan el ya importante conglomerado que conformaban la pequeña burguesía y los asalariados no productores. La situación hace derivar la teoría hacia una especie de teología de la salvación de la clase obrera y de su protagonismo en el quehacer de la Historia, y en este problema "teológico" se sitúa la difícil condición de clase de los maestros, su condición de semiprofesionales y los procesos de su proletarización progresiva.

Sin forzar excesivamente el discurso marxista tradicional sobre las clases sociales, hoy puede afirmarse que todo el Sistema de Enseñanza, desde que tomó a su cargo el proceso de profesionalización de las capacidades de trabajo de la población, es un sistema de producción ya que produce valor, y que, por ello, sus asalariados, como el resto de los trabajadores del sector productivo, pueden producir plusvalía y conformar por este concepto, como el resto de las profesiones asalariadas y productivas, la "clase obrera" y no engrosar en tanto semiprofesionales las capas bajas de las clases medias.

Una segunda cuestión es, sin embargo, si el actual proceso que protagoniza el Sistema de Enseñanza de producción de profesiones y de nuevos profesionales y, entre ellos, los maestros, no está, al estratificar a los productores y al romper su reproducción familiar, modificando profundamente las relaciones de clase y la presencia antagonista e irreconciliable de la burguesía y el proletariado.

Nuestra opinión en este punto se separa del discurso marxista tradicional y entiende que tendencialmente se están produciendo hoy dos procesos, por una parte, la expropiación de la burguesía por las organizaciones sistémicas: la totalidad de las actividades burguesas que definían esta clase en su relación con el proletariado tienden a ser actividades que asumen asalariados, al propio tiempo que en el conjunto asalariado no se produce el previsto proceso de proletarización, sino un proceso de profesionalización estratificado, especializado y jerarquizado que comprende la totalidad de las actividades productivas incluidas las que antes se reservaba para sí la burguesía. Por otra parte la sustitución progresiva de la reproducción familiar de las dos clases por una reproducción meritocrática a través del Sistema de Enseñanza y por la progresiva aplicación de

la Igualdad de Oportunidades.

Los estratos sociales, consecuencia de esos procesos, dividen a los trabajadores asalariados en capas con intereses diferenciados pero no necesariamente antagónicos, y a todos ellos en partes combinadas de sistemas que sustituyen a los burgueses expropiados como sujetos de los procesos de producción de bienes y de apropiación de las plusvalías.

Todo esto nos lleva a considerar que la condición de clase de los maestros, ¿pequeña burguesía o clase obrera?, no es hoy la cuestión más significativa y que plantearla, en el espejo, oscurece la imagen de los maestros.

## 5. Formación, acreditación, ocupación.

Los tres elementos anunciados en el epígrafe definen hoy a las profesiones y, además, permiten establecer una tipología operativa de las profesiones que puede aplicarse a la profesión de los maestros.

La formación profesional es el primer paso del proceso de profesionalización y la protagoniza el Sistema de Enseñanza

reglado sobre las nuevas generaciones como eje de su integración en la sociedad de los adultos.

Las terminales del Sistema y de los procesos curriculares formativos que en el mismo se desarrollan, se organizan en un amplio abanico de especializaciones profesionales que se ensaya se ajusten a las distintas "ocupaciones" en que por su parte el sistema social organiza la actividad de los adultos. El mercado de trabajo, donde las distintas capacidades profesionales producidas por el Sistema de Enseñanza aparecen como oferta (de fuerza de trabajo) para encontrarse con la necesidad (demandas) que de ellas tiene el sistema en que se organiza el trabajo, para que quienes las detentan realicen las actividades en que consiste la ocupación correspondiente, mide el ajuste o el desajuste de la actividad formativa profesional y cierra el proceso de profesionalización que inició el Sistema de Enseñanza, para abrir otro proceso: el curricular de la profesión correspondiente.

La acreditación que realiza el poder público de la capacidad profesional alcanzada mediante la expedición del título correspondiente, tercer elemento constituyente (al lado de

la formación y ocupación) del referente actual del término (concepto) "profesión", corresponde a la acción de registro de la apropiación privada de un bien (del mismo tipo que la que realiza el catastro, por ejemplo, en la apropiación de bienes inmuebles) que asume el poder público con el fin de dar fe de su existencia en las transacciones en que esa propiedad está en juego (mercado de trabajo principalmente).

Definidas así las profesiones, su tipología se relaciona tanto con las distintas especializaciones que se producen en el Sistema de Enseñanza en los procesos de formación profesional y las titulaciones con las que se acreditan, como con las distintas "ocupaciones" en que se organiza la vida activa, elementos por otra parte relacionados entre sí y medidos en esta relación por el mercado de trabajo sobre los valores de cambio que lo rigen. La división técnica y social del trabajo constituye así el eje esencial de la tipología de las profesiones.

La profesión de los maestros viene pues definida 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 ello 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 bien 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.

La profesión de maestro, aunque, como casi todas las demás profesiones, puede ejercitarse de forma autónoma, significativamente es una profesión asalariada cuyo ejercicio está predefinido por el ente, sistema o patrón que le contrata que también determina su relativa autonomía en el ejercicio del poder que le atribuye. El conocimiento del prestigio que la sociedad otorga a esa profesión, del nivel económico en que la sitúa su valor de cambio y del lugar relativo que ocupa su formación sobre una escala de cultura, permite conocer su estrato social y, en último término, la movilidad social ascendente o descendente que afecta a esta profesión concreta.

## 6. Procesos de profesionalización, proletarización y salarización de los maestros.

La profesión del maestro de escuela, a diferencia de la profesión de los demás enseñantes, es una profesión moderna nacida de la necesidad resentida por los Estados democráticos de liberar de la ignorancia a la que, el Sistema de Enseñanza heredado de las situaciones predemocráticas, condenaba a una amplia mayoría de la población.

La Instrucción Pública (damos esta denominación a la respuesta institucional a esa necesidad resentida por los Estados democráticos) aparece con el objetivo de alfabetizar, primero, y dotar de una cultura general, después, a la parte de la población excluida del Sistema de Enseñanza vigente.

Se trata, desde luego, de una función pública y para desempeñarla la Instrucción Pública recurre a la creación de una nueva profesión, el maestro de escuela, para lo que establece las escuelas de magisterio dentro del Sistema de Enseñanza. Como en el resto de las profesiones esta profe-

sión comprende, en este caso desde su iniciación, un proceso de formación profesional específico que termina sancionado por una acreditación o título, y una ocupación que define de servicio público y que determina con todo detalle la actividad en que este servicio consiste. La modestia de esta nueva profesión viene definida por la modestia de su formación profesional, para iniciarla bastaba tener el bachillerato elemental, que se realiza en tres cursos académicos, por la modestia de la ocupación, alfabetizar y poco más a una población infantil de otra forma desescolarizada, y por la modesta valoración económica de la capacidad profesional adquirida. La función pública del maestro, sin embargo, inscrita en un profundo proceso de cambio exigido por la extensión y consolidación de la democracia, aparece como una profesión vocacional en cuanto llamada a cambiar la sociedad en su conjunto y, en cierto sentido, salvacionista por lo que se idealizaba la figura del maestro (misionero laico).

Ni su origen, ni tampoco los sucesivos cambios y reformas que se han producido en la formación profesional de los maestros en el contenido de su ocupación de enseñar y en la valoración de su fuerza de trabajo, permiten afirmar que en

esta profesión se asiste a un proceso de salarización y proletarización, al menos en los términos en que comúnmente se entienden estos procesos. La profesión de maestro nace ya como una profesión asalariada, aunque dentro de las especiales formas de contratación que se producen cuando el patrono es el Estado, la ocupación es una función pública y el asalariado un funcionario. La profesión de maestro es ya una profesión proletaria y a lo largo de su breve historia no se degrada sino que por el contrario se profesionaliza o asciende en la estructura profesional y ocupacional.

Sin embargo, en algunos de los estudios considerados y también en algunas de las afirmaciones de maestros que se recogen en sus trabajos de campo, se afirma la presencia de un proceso de degradación progresiva de esta profesión de maestro, degradación que se significa de proceso de proletarización (perdida de prestigio social y aun de estatus social, pérdida de autonomía, deslizamiento desde posiciones pequeño burguesas a posiciones proletarias).

La cuestión de la degradación resentida por algunos maestros, denunciada por algunos ensayistas, contrastada con una realidad que la contradice por el proceso de profesionalización progresiva de estos enseñantes, parece relacio-

nada con el impacto que sobre esta profesión y su contenido ocupacional específico (función pública de culturizar a una población de otro modo condenada a la ignorancia) está teniendo su integración, y la de los maestros que la ejercen, en tanto etapa, la etapa común, general y obligatoria, del Sistema de Enseñanza, en un sistema cuyos objetivos son distintos y donde la profesión de enseñante se caracterizaba por ser una de las ocupaciones (salidas profesionales) de titulados superiores, salida que esencialmente consiste en transmitir a los alumnos los conocimientos profesionales adquiridos por cada uno de ellos en su formación profesional y acreditados por la titulación correspondiente.

Cabe señalar, por una parte, la caída que supone para una actividad profesional el que su objetivo deje de ser finalista y global y en el caso de los maestros ligado al proceso de progreso democrático, para situarse en tanto objetivo de una sola etapa, la primera de un proceso curricular selectivo de especialización profesional sobre criterios de desigualdad jerárquica y valorativa, en contradicción evidente a las aspiraciones democratizadoras de la Instrucción Pública.

Cabe señalar, por otra, que han sido importantes los efec-

tos ocasionados en la profesión de los maestros por su integración como últimos de la cola en la actividad de enseñar, actividad socialmente jerarquizada y valorada en cuya cumbre se encuentran los catedráticos de la universidad, y fronterizos con los maestros los profesores de enseñanzas medias. Todos los enseñantes doctores y titulados superiores de los distintos saberes, y ellos diplomados de "nada", o de casi nada, de las generalidades.

7. El maestro funcionario, nacido y crecido en la "función pública" de la democracia.

Así como los "militares" nacen funcionarios de los Estados que se conforman sobre el poder absoluto de los monarcas en tanto actividad de asentamiento y de expansión de ese poder y de sus fronteras, profesión pública de defensa y de conquista, los maestros pertenecen a la democracia, nacen y crecen en tanto funcionarios de la función pública cuyo objetivo es el asentamiento y la expansión de la democracia.

La Escuela Pública aparece en el Sistema de Enseñanza con la clara función de cambiar sus objetivos, de romper un

mecanismo de reproducción de las clases dominantes, de conformación endogámica de las elites, de producir y reproducir la democracia, el poder del pueblo, y sus principios de igualdad de todos los ciudadanos. La relación funcional entre la Escuela Pública y la profesión originaria de los maestros es indudable, aunque muchos y, quizá, el mismo poder democrático, parecen, en la práctica educativa, haberla olvidado, aunque sigan proclamándola en la teoría y en las palabras.

La cuestión de la profesión de los maestros está ahí, en la disyuntiva entre que el proceso de su profesionalización progresiva se haga sobre su carácter de funcionarios de la función pública que se asignó a 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.

La pelota todavía se encuentra en el tejado: la existencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica, la persistencia, en un cierto sentido, del carácter vocacional en los maestros, ciertos contenidos de las sucesivas reformas del Sistema de Enseñanza: la Igualdad de Oportunidades, la

descentralización en la adaptación de los currícula de base y en la producción de los proyectos de centro, la diversidad, el refuerzo a los trabajos en equipo, etc. Teorizaciones como las que realiza Ángel Pérez sobre la profesionalización de los maestros, muestran que la alternativa de una profesionalización democrática de los maestros no ha muerto, pero el peligro de que la profesionalización de los maestros se haga sobre el modelo de los profesionales de la enseñanza es grande y aparece en un buen número de los trabajos que se han releído.

### **3.1.3. El nivel de competencia.**

#### **3.1.3.1. Conceptualización.**

El nivel de competencia es el tercer eje de las hipótesis de trabajo de la investigación desde donde se realiza la relectura.

El término competencia tiene al menos un doble sentido, aunque ambos están relacionados entre sí:

- . La competencia señala los límites y el alcance del poder social que cada cual tiene atribuido, lo que supone, desde luego, la existencia del sujeto atribuyente del poder atribuido y una relación de dependencia entre ambos.

- . La competencia señala los límites y el alcance de la

capacidad actualizada de cada cual para desempeñar una actividad, aquella a la que se refiere la competencia atribuida de que se trate.

La relación entre ambos significados del término competencia, es una relación sistémica: el poder social señala la competencia cuando atribuye un poder y, el individuo a quien se le atribuye, tiene que tener la competencia personal necesaria para ejercerlo.

El eje analítico que aquí nos interesa es el de la relación sistémica entre ambos sentidos del mismo término. El ajuste o desajuste entre ambos en el caso de los enseñantes, 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, tiene consecuencias en la vida de los maestros y en la "imagen" que les devuelve el espejo.

#### 3.1.3.2. **Entorno discursivo.**

La relectura de la investigación LA ANGUSTIA DE LOS ENSEÑANTES ..., redescubre hablas, testimonios vivos de quienes entonces, hace más de una decena de años, se formaban para maestros o ejercían ya el poder de enseñar que les había atribuido la titulación alcanzada.

*"El olor a goma de los niños y del orden, . qué angustia!, porque me encuentro una ignorante profunda y me digo . no seremos unos charlatanes de algo?"*

*"... imagínate para nosotros que te das cuenta que estás allí de prácticas un mes o dos, pero que piensas que luego vas a estar con ellos unos años y aún te resulta más difícil, y yo me digo: . seré capaz de llegar a enseñar a esos niños?."*

*"Yo cada vez lo veo más difícil; la segunda etapa de prácticas me ha dejado mucho más hecho polvo que la primera, aún me veo más incapaz."*

*"Yo de hecho no tengo una base, porque todo me lo han dado hecho, unos libros de texto elegidos con unos intereses y yo ... me los he aprendido de pe a pa ... siempre me han dado las cosas hechas desde el colegio ..."*

*"Pero, . cómo puedes descubrir esas capacidades que tiene el niño? Por eso me da miedo, me da miedo no conseguir nada ... y ahí está la labor del maestro, saber qué tienes que potenciar y qué no tienes que potenciar ..."*

*"Es una falta de preparación total; en magisterio no nos han dado ningún tipo de técnicas ..."*

*"Yo a veces me pregunto . qué aprendí en la escuela de Magisterio? ... fue tan poco, claro que ya no me acuerdo."*

**Falta de preparación, miedo, ignorancia, incapacidad, terror ... incompetencia. Después los días, los meses, los años de ejercicio profesional de la competencia atribuida, el hábito, el oficio, las tablas, la seguridad ... la competencia. .Es sólo el**

**miedo lo que se ha perdido?.**

El objeto mismo de la investigación, EL RECHAZO DE LOS ESCOLARES AL SISTEMA DE ENSEÑANZA, donde los profesores protagonizan la actividad de enseñar, abre un campo directamente relacionado con el eje de la competencia profesional de los enseñantes: la posible resignificación en cuanto rechazo por parte de los alumnos al Sistema del "fracaso escolar" que aparece en los diagnósticos habituales al sistema educativo.

En los análisis de los "sistemas", se precisa en esa investigación, el "acontecimiento" interrumpe/impide/dificulta la circulación de la energía y el sistema entra en "crisis", el "fracaso escolar" aparece como el resultado del diagnóstico de una crisis en el Sistema Educativo que señala que las malas condiciones de la energía que circula (los alumnos) son las que producen la crisis del sistema, pero cuando el sistema es social y democrático la energía que circula (los alumnos) puede "tomar la palabra" para manifestar que su "deseo" es no circular por el sistema y ese "rechazo", indicador de otro diagnóstico, señala que el "acontecimiento" origen de la crisis se encuentra en las malas condiciones del sistema y no de la energía que por él circula.

La investigación toma como hipótesis de trabajo esa posibilidad e indaga sobre esa duda que, por otra parte, muchos de los profesores comparten. **La simple verificación de este hecho, la duda de los profesores sobre la "bondad" sistémica de sus actividades profesionales, incide en su autoimagen y la huella en el espejo es más profunda cuando los alumnos de una manera significativa manifiestan su rechazo al sistema en el que**

### **aquellos se resienten actores protagonistas.**

Cuando ya la actual Reforma ha iniciado su camino y la competencia de los enseñantes se coloca en un primer plano, se realiza LA EVALUACION DEL CEP DE GETAFE PARLA .... La LOGSE, por una parte, establece nuevas competencias (funciones) a los profesores, tanto individualmente o por áreas y departamentos (la adaptación de los currículos de base), como a los claustros (proyectos de centro); por otra, desarrolla la Red de Formación Permanente de los profesores y considera a los CEPs ejes de esa formación. La Administración Educativa hace así estado de la posible "incompetencia" del cuerpo enseñante para ejercer las nuevas funciones (competencias) que se les encomienda (atribuye); y a estas dos cuestiones se añade, por último, el cambio mismo de los objetivos del sistema de enseñanza al dar por concluido el proceso de extensión de la enseñanza a toda la población infantil y poner el acento de la nueva etapa en la calidad de la enseñanza, y al señalar, como principal instrumento para alcanzar la calidad, el trabajo en equipo de los enseñantes, unos enseñantes que junto a la comprensividad, deben tener en cuenta la diversidad de sus alumnos.

La investigación, separada sólo tres años de la actual, permite "ver" a los enseñantes en el momento del impacto que sobre su competencia profesional, -la adquirida cuando ya, por la experiencia y la seguridad que les han proporcionado años de ejercicio profesional en el aula, han superado el "miedo" a su incompetencia formativa originaria que descubrieron las anteriores investigaciones al observarlos ante su estreno en el aula- , ha producido la LOGSE y su implantación todavía en curso.

Los textos que siguen están tomados del análisis que, sobre los análisis de cada uno de los tres grupos de discusión realizados, se hace en el Informe final de la Investigación.

*"Nosotros venimos con la mentalidad de ser profesores como los que hemos visto, quiero decir que habría que cambiar en los mismos profesores la mentalidad. Cuando llego a un instituto, no es que 'yo soy el de ciencias y ... .. en mi clase mando yo', sino que me encuentro con un colectivo que ha estado pensando, que tiene una ideología o una serie de rollos y tal, y yo me integro al diálogo que hay allí. Esa mentalidad no la tenemos prácticamente ninguno, ni por educación, ni por actitud, ni por nada."*

Esa intervención de un profesor de FP sirve de base al siguiente análisis:

*"En los análisis de los tres grupos aparece la 'crisis de identidad' como uno de sus ejes esenciales, crisis provocada por la Re-forma (nueva forma que adopta el sistema y la educación) que exige nueva forma-(ac)ción en quienes la imparten. El lazo entre 'lo que sé' (forma) y 'lo que hago' (acción) es constituyente del sujeto, cuando la cadena que los une se rompe y a alguien se le obliga a hacer lo que no sabe (la sabiduría está en el 'otro', en el que le obliga) pierde su condición de sujeto y aparece la 'queja' como síntoma de su caída en el abismo que se ha abierto entre el que habla y su habla, abismo en el que ha perdido su identidad."*

*"(...)"*.

*"El profesional es un yo pensado, un yo que se encuentra en el pensamiento sobre el que la sociedad se organiza y donde se encuentra y se reconoce para identificarse el profesionalizado (con-formado, producido).*

*En el grupo de discusión de profesores de FP donde su analista descubre la impotencia en lo que dice uno de sus componentes: 'nosotros venimos con la mentalidad de ser profesores como los que hemos visto ...' y que reclama un cambio en la mentalidad (formación) de los profesores para que sea posible cambiar el 'en mi clase mando yo', por la integración en un colectivo 'que ha estado pensando, que tiene una ideología, o una serie de rollos y tal', hay latente un problema, o una demanda, que concierne muy de cerca al ser/sujeto y que lo abre sobre la construcción del instrumento donde se manifiesta la demanda de saber hacer.*

*Se trata de sustituir al enseñante individual por el sujeto colectivo en tanto profesional enseñante, tal como la Reforma señala al reclamar de los enseñantes la capacidad de trabajar en equipo como uno de los componentes del nuevo perfil del enseñante.*

*En la cinta transcrita literalmente, se obvia el problema del ser/sujeto, es más aparece resuelto en la expresión 'en mi clase mando yo', aun cuando quizá se encuentra en el leve silencio o vacilación que separa esta afirmación contundente de su 'yo' de la frase anterior que es en la que se precisa de donde procede el 'yo' que en la siguiente se afirma: 'yo soy el profesor de ciencias y ... .. en mi clase mando yo' (el yo que manda en la clase es el yo que se identifica con el profesor de ciencias, un yo pensado, conformado, producido). Sobre esta resolución en falso,*

*(que solo puede ser sospechada en el leve hueco del silencio), del problema del 'Yo' individual, se aborda el segundo problema, el del sujeto colectivo, que 'ha estado pensando, que tiene una ideología, una serie de rollos y tal, y yo me integro en el diálogo que hay allí, ...', y el discurso se pierde en frases confusas e inacabadas, donde el que habla refleja, sin decirlo, el sacrificio que se le exige de renunciar a su yo individual, aunque éste sea tan precario como el 'ser profesor de ciencias', que, sin embargo, le permite mandar en su clase. (...)*

*La impotencia del 'Yo' (demanda latente de ser/sujeto), frente al medio pensante que lo piensa para que se identifique con su 'yo' pensado y para que sea desde ahí, desde esa identificación, desde donde plantee sus demandas (demanda manifiesta de formación), podría quizá, resolverse (y en ese quizá hay otra demanda latente) sobre un 'Nosotros', en el que los 'Yo' fueran capaces de pluralizarse antes de abandonar el lugar pensado donde residen y desde el que piensan, o, al menos, sobre un colectivo pensado como instrumento de poder en sus manos (la 'clase funcional' que conceptualiza Mendel en su breve pero interesante libro sobre el sociopsicoanálisis)*

*Del mismo modo que hay un 'yo' menor, instrumento pensado para saber/hacer, hay un 'nosotros' en tono menor, instrumento para resolver la impotencia del ser individual frente a los sistemas donde todos estamos pensados."*

Esta larga cita permite comprender en profundidad el dilema que, al principio de la década de los noventa, la Reforma planteó a los enseñantes cuya biografía estamos siguiendo. Dilema de identidad producido por la incidencia de las nuevas

competencias atribuidas a los enseñantes en sus ya adquiridas competencias profesionales sobre las que trabajosamente se habían terminado identificando como profesionales.

Abismado en lo hondo el enseñante/misionero, manifiesto el profesional enseñante, concienciado el profesional/Enseñanza en tanto parte del sujeto de la lucha de clases, diluido ese sujeto en los estratos medios, reafirmado de nuevo el profesional y reivindicativo en tanto profesional superior y especializado en la enseñanza de alguna rama de la ciencia, "señor", por ello, de su aula, el maestro profesor se siente agredido por la Reforma que, al repensarle como algunos se pensaron por mediación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, le coloca de nuevo en la inseguridad y en la frontera de la incompetencia.

La competencia/atribución y la competencia/capacidad, colocadas por iniciativa de la Reforma en el orden sistémico de producción, invierten 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.

La investigación evaluativa del CEP de Getafe-Parla pone ya en evidencia esa inversión de la relación entre competencias que produce la Reforma al señalar la resistencia o el rechazo de minorías significativas de enseñantes adscritos a los Movimientos de Renovación Pedagógica a una Reforma que, sin embargo, recoge en bastante medida sus postulados. Rechazo porque ya no los resienten suyos sino impuestos por la Administración educativa. Desde el sujeto/Movimiento, al desarrollar su capacidad de sujeto, las "reformas" eran reformas del sistema.

Desde el sujeto/Sistema y su posición de poder, lo que se "reforma" son los enseñantes al modificar sus competencias.

**Los espejos ya no son como el de la madrastra de Blanca Nieves, se parecen más a los ordenadores. 'Espejo, espejito ¿quien es el que manda en mi clase?' ... 'La pregunta no es correcta. Vuelva a intentarlo'.**

En la investigación de Félix Ortega y Agustín Velasco (LA PROFESION DE MAESTRO), sin olvidar que el estudio se centra sobre el maestro rural, el problema de la competencia se resuelve en la coherencia entre la función (competencia) atribuida y la competencia (capacidad/formación) alcanzada, ambas significadas por estar en la "zona de amortiguación", especie de vía muerta. En la opinión de los maestros encuestados sobre las materias en las que consideran haber recibido una preparación adecuada, inadecuada o nula, destacan los resultados sobre "Economía" (la respuestas de preparación "nula" alcanza el 58.1 % de los encuestados), "Sociología" y "Arte" con porcentajes de "nula" del 33,4 % y 28,8 % respectivamente. En las 14 materias sobre las que se les pregunta los porcentajes que señalan una preparación inadecuada o nula son muy altos todos por encima del 50 %, a excepción de en "Historia y Geografía", en "Lengua y Literatura" y en "Matemáticas y Ciencias Naturales".

La diferencia entre la coherencia del sistema (formación/atribución) que señalan Ortega y Velasco y la opinión de los maestros de haber recibido una formación deficiente, puede situarse, si se admiten ambas premisas, en la diferencia entre las "aspiraciones personales" de los maestros y sus funciones sistémicas, contradicción que apunta más al resentimiento de su

expropiación como sujetos por el sistema, que a su incompetencia en tanto profesionales enseñantes.

Toda la monografía EL PROFESOR ESE DESCONOCIDO es una queja de los enseñantes a la Administración por la contradicción entre el cúmulo de atribuciones y funciones que les asigna y la preparación/formación recibida de manos de la propia Administración. En la presentación del número se afirma:

*"Aquella imagen (se refiere a la galdosiana del maestro que pasa hambre) ha sido sustituida hoy por la del maestro hartado. Es el profesor cansado de escuchar, de boca de la administración, palabras solemnes y grandilocuentes sobre la importancia que se concede a su función, y de comprobar, en la práctica, los escasos apoyos y concreciones de aquel discurso retórico. Es el profesor desconcertado ante la avalancha de roles y demandas que le exigen un montón de sectores e instituciones, y que cada día revisten más complejidad. Es el profesor que se convierte en el chivo expiatorio de todos los fracasos y deserciones escolares, de las que, en justicia, únicamente le correspondería una cuota de responsabilidad."*

Ángel Pérez en su colaboración a esta monografía y partiendo de su concepción ideal de la profesión docente citada y que constituye para él la función que la sociedad atribuye hoy a los maestros, afirma que *"su ejercicio requiere una extensa e intensa formación, de carácter teoricopráctico, 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."* Competencia que actualmente considera no recibe en la formación que le da el Sistema Educativo, por lo que hace interesantes sugerencias de política educativa.

José Manuel Esteve, por su parte, afirma:

*"En los últimos quince o veinte años ha venido produciéndose un auténtico proceso histórico en el que, incesantemente, han aumentado las exigencias para que los profesores acepten nuevas responsabilidades, al mismo tiempo que se abría un proceso paralelo de inhibición en las responsabilidades educadoras de la comunidad social en general y de la familia en particular. Este aumento de responsabilidades sobre los profesores no ha ido acompañado de los cambios necesarios en su formación inicial, que les enseñase a hacer frente a estas nuevas exigencias. Tampoco han aumentado los medios con los que se les dota, ni las administraciones educativas han emprendido los cambios estructurales necesarios para adaptarse a las nuevas circunstancias.*

*(...)*

*Jamás se logrará una enseñanza de mayor calidad con un cuerpo enseñante desanimado y desconcertado...*

*(...)*

*Conforme va pasando el tiempo y el profesor va contando sus años en la enseñanza, reflexiona sobre su propio trabajo y el mismo lo encuentra mediocre. Critica entonces a la sociedad y a la Administración por un trato que califica de hipócrita y ambivalente: por un lado se echa en cara a los enseñantes que no hagan bien su trabajo;*

*pero, por otra, no se les dota de los medios, materiales y humanos, para que éste sea de calidad."*

En el artículo de Carme Romia i Agusti se dice lo mismo desde otro punto de vista:

*"La visión o concepción de los profesores ha ido evolucionando con el paso de los años. De ser una 'autoridad' (sobre todo en el ámbito rural), un recurso al que poder acudir en todo momento, a ser un 'profesional de carrera corta', con estudios universitarios de segunda fila, cuya misión se va confirmando cada vez más como un estar al servicio de unos programas en espera de unos resultados positivos reflejados en las hojas de calificaciones. La descripción resulta caricaturesca, pero la realidad aún lo es más.*

*Lo es porque el profesor se encuentra hoy en día frente a una serie de exigencias que no contemplaron, ni de lejos, las explicaciones teóricas recibidas en su época de formación inicial, ni encajan con las actuales exigencias que les plantean las necesidades sociales y personales de los alumnos. ...*

*El profesor se encuentra con que ha de afrontar situaciones y necesidades nuevas con bagajes, recursos y estructuras completamente desfasadas y contradictorias. Ello puede generar también contradicción en el propio docente. Contradicción entre lo que hace, lo que es capaz de hacer, lo que se espera que haga, lo que cree que ha de hacer y lo que le permiten hacer."*

**'Espejo, espejito ¿quien manda sobre el profesor cuando está en**

**su clase?' ... pregunta correcta. La madrastra sigue siendo la más bella.**

En la investigación LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS ENSEÑANTES de Zubieta y Susinos, se reafirma la insuficiencia de la formación originaria:

*"Sales de la escuela con unas ideas, con una serie de inquietudes y llegas a clase y lo quieres trasladar todo ... y te vas dando una serie de tortazos ..., de lo que te dicen en la Escuela de Magisterio a lo que luego tienes que desarrollar en la práctica hay un abismo ..."*

*"En la Escuela de Magisterio todo es teoría y de prácticas sólo hay dos meses que no es ni una mínima parte de lo que necesitas."*

Sin embargo, en la encuesta a enseñantes realizada en esta misma investigación ante las cuestiones relativas a cuales son los principales problemas de la enseñanza, las contestaciones de "falta de preparación de los profesores", "inadecuación de los estudios para el ejercicio profesional" y "falta de actividades de perfeccionamiento", sólo son colocadas en primer lugar por el 2,5 % de los encuestados, siendo "la falta de interés y motivación de los alumnos" y "la falta de atención del Ministerio" las respuestas que alcanzan los porcentajes más altos (el 31,7 y 18,2 % respectivamente).

**La falta de reconocimiento por parte de la Administración, de los padres y familias de los alumnos y de la sociedad en general y de los alumnos en particular, de la profesión de enseñante y cómo eso produce, en mayor medida que la falta de preparación y**

**competencia de los maestros para el ejercicio profesional, el desaliento y la insatisfacción de los enseñantes aparece como una de las conclusiones más destacadas de esta investigación ... El espejo cruel que susurra 'Si, ... pero ... no te quieren',**

El trabajo de Guerrero sobre el profesorado de Madrid, tras señalar que el 93 % llegan con el título de maestro y sólo un 7 % tienen licenciatura (psicología y pedagogía), aunque el acceso desde facultades que se inicia en los años setenta continúa en crescendo, trata el 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 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%.

Esa 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 cuanto a la demanda de actividades de formación, éstas se centran sobre todo en la actualización docente por encima del desarrollo de la investigación, de la publicación y de la asistencia a Congresos, porque los motivos de formación tienen un carácter mayoritariamente intrínsecos y con fines profesionales, directamente relacionados con el trabajo docente: para perfeccionar los recursos docentes 3 de cada 4, por "mera" (dice el autor) satisfacción personal o para intercambiar experiencias 2 de cada 3, sólo 4 de cada 10 para mejorar el currículum y optar a determinados puestos, corrigiéndose así la hipótesis del credencialismo meritocrático que existe, pero de forma latente. No se trata de saber más (enriquecer conocimientos) sino de saber enseñar. Por su parte, la no asistencia a cursos de formación tiene que ver con la reivindicación de que las actividades de reciclaje se hagan en jornada escolar y si es posible en los centros, reivindicación aducida por 8 de cada 10 encuestados.

En la práctica docente del colectivo, según este trabajo, 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 en 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 profesorado 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 en EGB implanta la LOGSE 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, al fin y al cabo, la mayoría ya están enseñando en el tramo de 12 a 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 las mujeres. Recogiendo datos y razonamientos, Guerrero concluye que el grado de satisfacción con el ejercicio profesional es en este colectivo bastante aceptable.

En cuanto a hábitos de lectura es de señalar que respecto a lo que el autor llama revistas teóricas, sólo un tercio del profesorado suele consultarlas con cierta frecuencia, algo más las mujeres, las personas de edades intermedias y quienes viven en las ciudades-dormitorio, (Cuadernos de Pedagogía, revista emblemática de los Movimientos de Renovación Pedagógica, es la que más se lee, sobre todo en Getafe, Móstoles y Alcorcón).

Hay que tener muy 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 el sentido de respuesta frente a la hegemonía patriarcal de los maestros.

**El trabajo de Guerrero, por cuanto que focaliza a los Maestros de la Comunidad de Madrid y cronológicamente está próximo al de la presente investigación, permite quizá pensar que la imagen que ofrece de los maestros es esa imagen media y normalizada que, inevitablemente, en tanto fondo comparativo, devuelve el espejo al que hoy es objeto de observación, referente obligado**

**en el examen valorativo que de sí mismo realiza.**

En EL TRABAJO DE CC.OO el problema de las deficiencias formativas no está "visto" en tanto "incompetencia profesional", sino sobre la premisa de que se trata de una deficiencia de la Administración que es la obligada a poner a disposición de los profesionales de la enseñanza los medios y recursos adecuados para el desempeño de su trabajo profesional que es la Enseñanza misma: *"colocando en una difícil posición a los profesionales de la enseñanza que acaban viviendo con escepticismo los cambios que se sustentan, fundamentalmente, en su buena voluntad y buen hacer."*

Desde esta óptica se constata en la encuesta cómo los profesores en su mayor parte (el 85,5 %) valora como nulo o muy bajo el reconocimiento social que tiene su profesión y también cómo la mayor parte (el 63,9 %) considera que los niveles de formación recibida en contenidos y técnicas didácticas es insuficiente: en didáctica, un 55,3 %, en contenidos la insuficiencia se coloca en el 16 %. También se señala que la mayoría del profesorado estaría dispuesto a utilizar parte de sus vacaciones en algún tipo de actividad remunerada: su propia formación, una disposición ligada a su opinión de que las posibilidades de formación durante el horario lectivo son muy limitadas y que, en la práctica, una buena parte del profesorado viene utilizando desde hace años sus vacaciones para reciclarse profesionalmente, pero financiando esa formación vacacional con su propio bolsillo.

En el horario no lectivo de permanencia en el centro, y de entre las 8 actividades que ofrece la encuesta, la consulta señala que

la formación ocupa el puesto 7 de mínima dedicación, lo que en el análisis se justifica porque según los datos se tienen otras "obligaciones". Por otra parte, el número de horas anuales que los profesores de EGB dedican a formación es de más de 100 en un 25,2 %, de 60 a 100 el 27,6 %, entre 30 y 60 el 26,1%, y la participación en cursos de formación en EGB se hace, sobre todo, en los CEPs (67,7 %), de ellos el 48,3% porque les resultan útiles. En el estudio se argumenta que si un 25% de los encuestados no van a cursos y sólo un 2,6 % de los enseñantes reconoce no dedicar ninguna hora a formación, hay al menos un 22% que se forma a través de otros mecanismos más personales y autónomos, una conclusión que no deja de ser curiosa y que evidencia la "fe" de los encuestadores en los encuestados.

Respecto a las circunstancias que más tensión causan a los enseñantes en su labor docente y que la encuesta les ofrece: relación con alumnos, padres y compañeros; exceso de responsabilidad; inseguridad en la propia capacidad profesional; inestabilidad en el puesto; desplazamiento al centro, los enseñantes señalan con claridad el exceso de responsabilidad, reconocida en EGB por el 57,7% y, en general, más por las mujeres, hecho que se analiza en términos de que ellas son más sensibles a esa tensión o más capaces de reconocerla.

Ante la posibilidad ofrecida por la propia encuesta de señalar "otras causas", algunos enseñantes plantean "la dureza del trabajo con escaso reconocimiento", la de falta de reconocimiento hacia su trabajo que es sentida por el 90% del profesorado. Se analiza que los enseñantes perciben un ambiente social decantado a no reconocer su labor y por tanto a responsabilizarles en exclusiva, del buen o mal funcionamiento

del Sistema Educativo y que el aumento de las responsabilidades de la función docente debidas a la LOGSE no parece haber ido acompañado de los cambios necesarios ni en la formación inicial, ni en las estructuras, ni tampoco en una mejora de los medios para que puedan afrontarlas con eficacia.

La toma de conciencia es una versión histórica del espejo.

### **3.1.3.3. Tipología discursiva sobre el nivel de competencia de los maestros.**

La tercera relectura realizada, en esta ocasión con la atención despierta sobre la temática de la competencia profesional de los maestros, permite el siguiente vertido de las reflexiones analíticas que ha suscitado esta lectura sobre los enunciados que la estructura temática dedica a ese problema.

#### **1. La competencia atribuida a los maestros y su competencia profesional.**

La relación entre la competencia, poder que por el poder público se atribuye a los maestros en la Escuela/aula para que desarrollen los objetivos que se asignan a su actividad de educar a los niños que obligadamente asisten a los cursos que imparten, y la competencia profesional de estos maestros, su capacidad para ejercitar este poder atribuido, educar a sus alumnos y cumplir los objetivos asignados a su actividad, comprende, al menos, dos cuestiones complementarias de las que depende el ajuste o desajuste de esa relación: la formación profesional recibida por los maestros,

formación que es el propio Sistema quien se la da y de la que en gran medida depende su capacidad, y los medios e instrumentos adecuados que les proporciona el propio Sistema para el desarrollo de su actividad y de los que también en buena medida depende el cumplimiento de los objetivos educativos asignados.

En principio todo queda dentro del Sistema y a éste hay que atribuir los resultados. Es el Sistema quien decide los objetivos, quien establece las funciones que corresponden, quien atribuye el poder para desempeñarlas, quien da la formación profesional para conformar la capacidad de quienes tienen que realizar las funciones, quien acredita que el aspirante a ejercerlas ha alcanzado ya la capacidad adecuada, quien, por último, proporciona los medios y los instrumentos que permiten a quienes tienen que realizar las funciones que los objetivos asignados a las mismas se alcancen.

Sin embargo, los maestros se angustian, se culpabilizan y temen su incompetencia.

## 2. Funciones y capacidades.

Los sistemas sociales son objetivamente dependientes de las personas que los animan, por ello para su buen funcionamiento precisan que la vida de esas personas dependa del buen funcionamiento del sistema, lo que supone no sólo el lazo económico que proporciona el contrato de salariado (o de funcionariado) por el que estas personas ceden su energía y su capacidad de trabajo a cambio de recibir el dinero que necesitan para sobrevivir y

reproducirse, sino además conformarlas para que su capacidad sea la adecuada a la función que el sistema les asigna y, sobre todo, cuando el sistema se reclama democrático y no puede fiar el buen comportamiento del asalariado sólo al ejercicio del poder sobre él, necesita su acuerdo con la tarea que se le encomienda, si es posible su entusiasmo, el que asuma la moral y la ética del sistema, para ello, se le hace necesario el estímulo de su posible promoción y movilidad social ascendente y, en definitiva, su identificación personal con la profesión que ejerce.

Este complejo entramado de actividades de manipulación sistémica sobre las poblaciones cuyas relaciones el sistema organiza y que esconde la cadena de expropiación del poder personal de cada uno para su reconversión en poder sistémico y también la de atribución desigual a la población expropiada del poder social sistémico, bases ambas del funcionamiento de los sistemas, no evita que de forma soterrada, y en ocasiones manifiesta, exista un profundo descontento en las personas implicadas por la latencia en ellas de la necesidad insatisfecha de "ser", ser los sujetos de las actividades que realizan.

En el caso de los maestros, ese problema se agudiza ya que la Escuela Pública, institución donde el sistema les incluye al atribuirles ahí el ejercicio del poder sistémico y para el que previamente les capacita al formales como maestros, animada por la "Instrucción Pública", tiene en la sociedad el objetivo de progreso de la democracia y ésta se anuncia en tanto plenitud del "ser" de los ciudadanos.

La formación profesional que reciben los maestros, ellos mismos expropiados de su poder personal, para capacitarles para el ejercicio del poder sistémico que se les atribuye cuyo objetivo es formar personas con capacidad de ser sujetos, les coloca, en mucho mayor grado que al resto de los profesionales, ante la incongruencia (impotencia personal o engaño sistémico) de que no siéndolo, pues se saben expropiados de su ser sujetos, su función consista en hacer de sus alumnos sujetos.

Los textos reflexionados señalan y denuncian de diversas formas y desde distintas perspectivas teóricas la contradicción entre la formación que reciben los maestros para capacitarles al ejercicio de la función que se les atribuye y esa misma función.

3. La formación profesional de los maestros, su acreditación por el poder público, su capacidad y competencia para el ejercicio de educar (competencia atribuida) en la Escuela/aula.

El desajuste entre la formación profesional que reciben los maestros en los tres cursos en que consiste esta formación y los conocimientos que se estiman necesarios para el ejercicio de su profesión en las escuelas, es general y significativamente resentido tanto por los propios maestros como por los diversos autores considerados.

Ese desajuste, según los resultados de las encuestas realizadas a los maestros, se produce no en los contenidos que, en general, se considera que los que proporciona la forma-

ción son suficientes, sino en la Pedagogía o en aprender a saber enseñar y, aún más agudamente, a educar. Las quejas de las escasas e insuficientes prácticas durante el período formativo, tal como lo manifiestan cuantos salen de la Escuela de Magisterio y tienen que enfrentarse por primera vez con los alumnos en el aula, señala dónde se encuentra su principal problema, un problema que, sin embargo, se termina resolviendo forzosamente mal que bien en la práctica del ejercicio profesional, con o sin la ayuda de los compañeros del centro.

La cuestión, sin embargo, es otra. Se trata del desajuste entre la práctica de enseñar, lo que diariamente hace un maestro en la escuela, y los objetivos señalados a la actividad de los maestros. El desajuste se produce entre lo que es y lo que tiene que ser.

La formación profesional recibida está profundamente desajustada, resienten los maestros, no con la actividad profesional que va a desarrollar en las aulas, sino con los objetivos que, el Sistema y la formación recibida, dicen se deben cumplir.

En uno de los trabajos considerados, al analizar este desajuste se concluye sobre la afirmación de que el desajuste sólo se da con los objetivos anunciados, ya que los verdaderos objetivos queridos por el Sistema no se separan de los resultados que realmente se alcanzan y que el fracaso de los escolares y/o el fracaso de los maestros que no logran que sus alumnos no fracasen, pertenecen también a la lógica y a la función selectiva del Sistema, ya que al

significar esos resultados de fracaso se encubre la crueldad objetiva de su propia lógica y de sus propios objetivos.

Aún cuando en la constatación de lo que ocurre en el Sistema de Enseñanza, los hechos permiten una interpretación que incluye el cinismo del Sistema o de quienes en él detentan atribuciones decisorias, nos inclinamos a considerar que la dura realidad social y también la organización de la enseñanza se conforman en la concurrencia, no necesariamente engañosa, de objetivos de progreso, de fuertes resistencias interesadas al cambio y de los temores e inseguridades que en muchos provoca su solo anuncio, y esta hipótesis más optimista que excluye la descalificación global del Sistema abre el análisis a una mayor complejidad de factores.

En la imagen social de los maestros hay que incluir la caída de las expectativas pro-vocadas por el contraste entre los objetivos anunciados por el Sistema y la formación profesional recibida y la realidad del aula, caída que puede ser resentida por un número significativo de maestros como de propia incompetencia o falta de capacidad profesional para el cumplimiento de esos objetivos y culpabilizarse por ello, o culpabilizar a la formación recibida, o que el propio Sistema no les dota, o no dota a los centros, de los recursos y elementos que serían necesarios. Todas estas posibilidades aparecen en los trabajos considerados.

4. La formación permanente: coyuntural, debido a que la Reforma

da nuevas funciones a los maestros y les exige capacidades nuevas y añadidas a las que adquirieron en su formación originaria; permanente, para estar siempre al día de los avances y profundizaciones teóricas que se producen y para enfrentarse con los cambios sociales.

El problema de la competencia y del ajuste entre la formación y las capacidades que exige el desempeño de la función que se les atribuye a los maestros, se complica cuando el sistema educativo se reforma y en las reformas se modifican las funciones ampliándose éstas, ya que su ejercicio puede colocar a los maestros en un nivel de incompetencia porque en su formación originaria no estaba prevista que las tuvieran que desempeñar.

De hecho, la ampliación de los contenidos desde niveles próximos a la simple alfabetización a una cultura general más amplia, que se ha resuelto modificando los planes de estudios y elevando a estudios universitarios las antiguas escuelas normales, ha debido de producir problemas a los maestros que salieron de aquellas escuelas. Más tarde, en el momento de la transición democrática, también se ha constatado una significativa demanda de formación de maestros para ponerse al día en técnicas pedagógicas modernas y democráticas, demandas a la que dieron una respuesta no reglada las Escuelas de Verano promovidas sobre todo por los Movimientos de Renovación Pedagógica.

En la actual Reforma, la LOGSE, y aún antes mismo de su progresiva implantación, se plantea la formación permanente de los enseñantes y su progresiva institucionalización,

como uno de los ejes para garantizar su éxito y alcanzar la mejora de la calidad de la enseñanza, asignándose a esta formación el doble objetivo (coyuntural y permanente) que se señala en el contenido del epígrafe.

Aún cuando el impacto de la Reforma sobre la imagen de los maestros de la zona sur del cinturón metropolitano de Madrid y el de la implantación de la formación permanente de los enseñantes es el objeto específico del trabajo de campo y de la segunda parte de este Informe, conviene señalar ya, tal como lo muestra alguno de los trabajos releídos, el efecto "provocador" que está teniendo sobre el cuerpo docente ya que de nuevo se descubre ante los maestros la contradicción entre los objetivos anunciados y las formaciones y los medios ofrecidos a estos profesionales para alcanzarlos.

Todos los viejos fantasmas se han dado cita convocados por la Reforma y las ofertas/exigencia de formación permanente, y el espejo en el que se miran hoy los maestros y donde se refleja la imagen social de los maestros, devuelve, dudas, problemas, resistencias, rechazo, quejas y reivindicaciones.

5. Miedos, angustias, resentimientos de incapacidad y de impotencia, frustraciones y culpabilidades, quejas, pueblan el imaginario de muchos maestros.

Sacudida por los cambios sociales y por la permanente y rápida reforma del Sistema de Enseñanza, la profesión de los maestros y los profesionales maestros que la ejercen, buscan, en una ansiada profesionalización funcional, como

técnicos que saben porque se lo han enseñado, lo que tienen que hacer y, en tanto funcionarios a quienes se les asigna con claridad la función que tienen que desempeñar y a quienes se le dice cómo tienen que desempeñarla, un equilibrio personal cada día perdido por el encuentro en el aula con la mirada expectante de los niños.

El maestro/a es una persona atormentada que si, en lo profundo de su "ser", reclama disolver la responsabilidad humana de la función social que se le asigna en un colectivo, un equipo, un claustro, una comunidad escolar, un pueblo ..., y se resiente solo, no querido, no reconocido, quizá hasta rechazado por quienes debían acogerlo, en su condición de profesional que sabe, por el contrario, reclama su autonomía y rechaza toda ingerencia de los que no saben, aunque sean los mismos que conforman el colectivo en el que desde su condición de persona necesita integrarse.

La contradicción, que en su tormentoso paréntesis encierra la cadena de los fantasmas que enuncia el epígrafe, se agudiza por el impacto de la Reforma. El trabajo de campo objeto de la siguiente parte de este Informe se enfrenta a ese problema.

### **3.2. Segundo campo de análisis: las hablas y los discursos recogidos en el trabajo de campo realizado sobre el objeto de la investigación en la zona sur de la corona metropolitana de Madrid.**

El trabajo de campo de la investigación se realizó en los meses de diciembre de 1994 y enero de 1995 ajustándose a las previsiones del proyecto: cuatro Reuniones de Trabajo y tres Grupos de Discusión. Las características de cada uno de los 7 grupos de maestros que colaboraron y participaron en estas técnicas se describe en los análisis correspondientes, en su conjunto se diseñaron para que fueran una copia analógica del universo de maestros cuya imagen social es el objetivo de la investigación: Los maestros de menos de 50 años que ejercen su profesión en las escuelas y colegios de infantil y EGB de la zona sur de la corona metropolitana de Madrid.

Así como el primer campo de análisis se hace sobre textos escritos ya elaborados, resultado del trabajo de investigación de diversos autores, entre los que se incluyen los realizados por el propio Equipo de Investigación, lo que supone metodológicamente para la actual investigación un trabajo "de gabinete" sobre "datos secundarios", el segundo campo de análisis lo constituyen las hablas de los maestros participantes, sin duda también discursivas, producidas en el trabajo de campo por la aplicación de las técnicas sociológicas empleadas. Metodológicamente se trata de un proceso de producción de "datos primarios".

Sin embargo, en los dos casos, el empleo de técnicas es cualitativo, no buscan la medida cuantificada de opiniones y/o de situaciones, su objetivo, coincidente con el del proyecto de la investigación, es la arriesgada producción de "la imagen social de los maestros del universo observado" en el agitado momento que viven como consecuencia de la implantación de la Reforma del Sistema de Enseñanza que ha diseñado la LOGSE.

Para la producción del campo de análisis objeto de este epígrafe se han utilizado dos tipos de técnicas:

. Las Reuniones de Trabajo, con el objetivo específico de obtener los discursos explícitos y manifiestos, aunque evitando el estereotipo por la presencia activa de los investigadores, que sobre el tema circulan y que tienen su fuente en tres tipos de colectivos de maestros organizados y hasta cierto punto institucionalizados: sindicatos, equipos pedagógicos de CPRs y claustros de profesores de centros (se realizaron dos de este último colectivo en atención a la variable de la posición del centro en su relación con la Reforma).

. Los Grupos de Discusión, con el objetivo específico de alcanzar los distintos discursos grupales de los maestros sobre el tema, tanto los manifiestos como los que permanecen latentes, atendiendo para su selección analógica a criterios de homogeneización por variables sociales genéricas y no precisamente por las que se producen sus organizaciones o se institucionalizan.

En los siete primeros números en que se divide este epígrafe se ofrecen los análisis de los investigadores que realizaron el trabajo de campo y que en conjunto constituyen el primer nivel de análisis de las hablas de los maestros. El epígrafe se cierra con el segundo nivel de análisis que vierte sobre la estructura temática el análisis conjunto de los anteriores.

### **3.2.1. Análisis de la Reunión de Trabajo con dirigentes y afiliados de Sindicatos de enseñanza.**

El objetivo de esta reunión de trabajo persigue contrastar y acceder a las representaciones y discursos cualificados, actuantes sobre el objeto investigado, de las organizaciones sindicales de trabajadores de la enseñanza de la zona sur de la corona metropolitana de Madrid.

A partir del referente teórico e histórico de '**trabajador de la enseñanza**' los sindicatos de enseñantes formulan reivindicaciones sociolaborales y económicas, que a su juicio condensan las aspiraciones, reivindicaciones y defensa del status social del colectivo de enseñantes ante la Administración educativa y ante la sociedad.

En conjunto puede adelantarse la idea de que las organizaciones sindicales que estuvieron presentes mantuvieron en todo momento posiciones reflexivas comunes, sin que se manifestara en ningún momento de la reunión divergencias en las opiniones y reflexiones que los participantes expresaron a lo largo de la misma.

#### **3.2.1.1. Los sindicatos y la reforma del sistema educativo**

La premisa de partida del grupo tras comprobar que los sindicatos que se sientan en la mesa son progresistas es que *"un sindicato con una línea ideológica de izquierdas debe ser el ojo crítico de la Reforma y de la situación de la enseñanza"*.

Así pues ese 'ojeo' que se les pide echen en la reunión al espejo social en el que se mira y refleja el maestro se va a caracterizar por una percepción crítica. El discurso prácticamente común y solidario de las organizaciones sindicales allí presentes va a ser un discurso reivindicativo, representación escenográfica de tres actores: la Administración como 'padre/padrone', los maestros/profesores/trabajadores de la enseñanza como asalariados que trabajan para la Administración y que reclaman mejores condiciones sociolaborales, y los sindicatos como organizaciones minoritarias que recogen sus reivindicaciones y actúan como representantes del colectivo en el ámbito de la negociación social, laboral y económica frente a la Administración.

.Cómo ven los sindicatos el actual proceso de reformas? su postura podría calificarse de escéptica. Contemplan y participan en la puesta en marcha de la Reforma, teniendo claro que es el Ministerio quien la está llevando a cabo, y esto les permite constituirse en '**grupo de afectados**'. Este comportamiento expectante se acompaña de un comportamiento inhibitorio, agazapado, de espera, a ver qué pasa. Ese estado de indefinición o de definición ambigua es la que preside y actúa a lo largo de la reunión en las intervenciones, los argumentos e ideas que configuran la trama del discurso.

En la reunión se pone de manifiesto la baja influencia de los sindicatos en el colectivo, agravada por la nueva dinámica que la Reforma ha generado en el colectivo, separando aún más si cabe las bases de sus organizaciones. Uno de los participantes se explica en estos términos:

*"Hace unos años a cualquier tipo de asamblea, ante cualquier problema que existía acudíamos relativamente en masa... Ahora mismo no va ni dios, al margen del ghetto de los sindicatos que podemos tener o no tener... están apareciendo organización de afectados por tal... qué es lo que me afecta a mí de la Reforma, no sé si voy a estar yo en primaria o en secundaria, si mi acceso a la ESO va a ser en unas condiciones laborales o no, **si a mí me van a suprimir...**, entonces hay una especie de **caos** de la gente, eso lo percibimos en las asambleas, una inseguridad, eso te lleva a una **insatisfacción** y un **descrédito...**".*

Puesto en solfa el papel y la función de los sindicatos, surgen nuevas formas organizativas puntuales y espontáneas para resolver sus problemas al margen de estos. Frente a este panorama el tono autocrítico de la reflexión se eleva:

*"por eso tenemos que preguntar qué pasa. Porque ahora la gente se está reuniendo por grupos según les afecte la Reforma. Porque no es a negociar con los representantes de los trabajadores las condiciones laborales en que se va a dar la Reforma, las condiciones e higiene, puestos de trabajo... todo esto está creando en el profesional, en grandes capas de los que, en un 30 o 40% que estaba por la Reforma, y hasta ese 30 o 40% está dando marcha atrás...*

*La gente se da cuenta de que la Reforma es dirigista entonces lo que pasa es que al final dicen: yo me voy aquí a escornar simplemente leyendo los libros rojos. Bueno nó, que vengan aquí y **me enseñen lo que quieren que de**, y lo daré tal y como me lo piden, pero que no me pidan más trabajo **a no ser que las cosas cambien...** Cuál ha sido la*

*planificación que se ha realizado para que la base del sistema funcione?. Si supuestamente reconocemos que es el profesorado a nivel general el que debería asumir la Reforma, digo asumir en formación, en conocimiento, en motivación, en interés, y empezamos otra vez por arriba..."*

Se desgranaban quejas, imposiciones, carencias, sin profundizar en un análisis teórico y reflexivo que ponga como punto de partida la complejidad sistémica en la que se estructura el sistema de enseñanza en general y en particular la actividad del profesorado. Predominan reflexiones más bien superficiales, y sobre un fondo paisajístico común, los tonos de contraste los pondrá cada uno de los participantes en conexión con su experiencia personal en el sistema educativo.

#### **3.2.1.2. La reivindicación de la seguridad en el puesto de trabajo**

Resentida por el colectivo docente como la reivindicación clave, los sindicatos reconocen que el conflicto creado se canaliza directamente por los afectados, en una situación de crisis de las organizaciones sindicales. La posición de los sindicatos parece limitarse a describir y constatar ese malestar generalizado que retrasa y dificulta la Reforma, hasta el punto de que el cambio educativo que parecía renovador y progresista para los docentes, corre el riesgo de aplicarse una versión descafeinada de la Reforma que la harían prácticamente irreconocible con el texto de la Ley. Y los sindicatos tienen claro algunas cuestiones:

"El éxito de la Reforma, el éxito de la nueva Ley, con lo que implica, depende de la actividad de la Reforma...El Ministerio puede hacer virguerías... **como el profesorado no esté motivado** y la gente no se sienta a gusto con su puesto de trabajo, no hay Reforma que valga... Cómo va haber motivación por parte del profesorado, en la situación en la que estamos en la enseñanza... A la gente no la puedes pedir que se sienta satisfecha por su trabajo... Si es el propio Ministerio... es que la propia **Administración** es la que te está **denigrando** permanentemente" y prosigue "El primer factor denigrante de la propia Administración es la **inseguridad e incertidumbre en el puesto de trabajo** de mucha gente profesionales y buenos profesionales de la enseñanza... A los sindicatos nos bombardean - ¿qué hacéis los sindicatos?... la gente si no sabe en qué sitio va a estar cada cosa, no sabe si va a poder ascender a secundaria, a primer ciclo, a segundo ciclo, cómo se va a quedar en primaria, ahora está empezando a salir, pero todo esto cuando ya llevamos un retraso de tres o cuatro años de la aplicación del primer calendario de la LOGSE, cuando resulta que estás viendo que los **especialistas** que marca la LOGSE es que **no te los dan ...**" para acabar concluyendo su intervención "... esto son unos papeles muy bonitos que lo único que **piden** es mayor esfuerzo del profesorado y gastar poco dinero porque estamos en situación de crisis".

El acápito anterior muestra en la superficie del discurso los cambios profundos que se está produciendo en la estructura social y la compleja percepción de las 'masas' que no se dejan sustituir y se mueven puntualmente según unos intereses inmediatos, puntuales, coyunturales sobre los efectos que la

implantación de la reforma está produciendo en el nuevo reajuste de plantillas que exige su funcionamiento.

El estereotipo que se desprende de la imagen del maestro viene a colmar un tópico descriptivo explicativo que se encuentra en todo el colectivo, y si acaso los sindicatos añaden una función metadiscursiva en el sentido de que explican desde su posición sindical al resto de la sociedad y a la Administración educativa en particular, las reivindicaciones de los enseñantes:

*"La pregunta es que si la reforma ha generado más expectativas de promoción, desde mi punto de vista sí, pero no generado por la propia reforma, sino por el **miedo** a perder la plaza que se tiene y por ... otra más segura... No se **promociona** porque no promocionas dentro de la función, porque uno entiende que es campo de la acción educativa, uno promociona porque cuidado no vaya a ser que con los pies... entonces uno busca una situación que supuestamente es más generadora de..."*

*"... y el **status**: el dinero, las horas, el status es un poco el cambio, eso es lo que..."*

El análisis del contenido del discurso que va produciendo el grupo de trabajo sindical se espesa por el añadido de unos ingredientes que condensan un sabor-actitud que pone en peligro la propia Reforma. Los problemas de movilidad de plantilla que la puesta en marcha de la Reforma está provocando en el colectivo, se desorbitan y aparecen como uno de los factores más problemáticos y de mayor incidencia en la actitud del profesorado.

### 3.2.1.3. La competencia del sistema y la incompetencia del profesorado

En la tarea de ampliar los límites corporativos del discurso y legitimar la desilusión de la Reforma en otro lugar se dice:

*"... lo que la gente quería, lo que ha querido era el cambio . porqué? porque se vivía en una situación de **fracaso...** pero insisto se le ha dicho que sí (a la Reforma) porque lo que se tenía con anterioridad era el fracaso escolar en el que el profesorado estaba implicado... La **imagen que tenía el profesor frente al espejo era muy mala** . porqué? pues porque el profesor pasó de ser uno de los ... de cierto **halo maravilloso** a ser una persona totalmente distinta, que no iba a cuajar lamentablemente..."* y descendiendo el tono del registro hacia lo personal, este continúa diciendo *"... a mí me sienta muy mal eso de 'voy a ser maestro' . porqué? porque **sigo sin encontrar un halo** de arriba, lo que quisiera ser de verdad un profesor... Yo prefiero la **profesionalidad al magisterio**".*

Nueva constatación de otra disfunción del sistema y de una alternativa, el fracaso escolar un motivo para el cambio, pero también unido al cambio se atisba un deseo de cambio de la imagen del maestro, búsqueda de un camino hacia la profesionalización, de conseguir un hueco en la división social y técnica del conocimiento, en la división socioprofesional, al filo de un vacío de formación que complica el paso; una parálisis atenaza el cambio que parece deducirse del discurso general que expresan los sindicatos. No se dice pero se reclama, es necesaria una

mayor competencia en el enseñante,

*"pero ello supone unos mayores niveles de formación, de participación",*

atentos a ese nuevo valor de uso y antes de incorporarlo a su fuerza de trabajo también se reclama:

*"eso tiene que llevar compensaciones".*

Más claramente se formula en otro momento esta reivindicación que asumen los sindicatos:

*"Yo exijo que haya un programa de formación, yo exijo un reciclaje, no de 5 a 7, porque yo acabo hasta las narices del horario laboral, y esto no me lo dan a cambio. **El MEC quiere que yo sea especialista** y estoy totalmente de acuerdo con ser especialista...".*

El discurso reivindicativo va encontrando su sentido, de lucha económica, de mayor cualificación profesional, atendiendo los deseos del sistema: "El MEC quiere que yo sea especialista". Se escamotea la pregunta clave '¿yo quiero ser especialista? ¿por qué?'. El sentido de la pregunta se pierde entre los presentes, se da por supuesto la ecuación **formación=mejora retributiva=calidad de la enseñanza**; guardando en el baúl de los recuerdos los procesos de reflexión y conocimiento que en tiempos no lejanos emprendieron un amplio sector del colectivo de maestros, interesados en conocer, comprender, y plantear alternativas de cambio a la educación y a la sociedad a través de aquella, menos preocupados por mejoras económicas o por cumplir horarios de

trabajo.

La imagen discursiva muestra una dialógica composición lumínica, destellos de otra imagen virtual que se cuele en los intersticios de la representación, desconstrucción de una imagen y reconstrucción inacabada con materiales complejos que traslucen unas virtualidades, más allá de la mirada esquiva, arrostradora de una insatisfacción para el cambio y la transformación en un orden progresista de la práctica educativa.

*"Como a mí me parece, como maestros lo vamos **asumiendo todo**, nos lo van echando todo, lo vamos cogiendo sin nada a cambio, no hay una ley de **profesionalización**, ni de **implicación**, ni de **alternativa...**"*

El tejido manifiesto se rasga con la presencia latente del discurso vocacional, zurciendo los descosidos a medida que van interviniendo uno tras otro, parcheando una vez más lo manifiesto hacia un discurso regido por la lógica de la profesionalidad,

*"...yo soy un **trabajador** de la enseñanza, me **pagan**, doy mis horas, y a eso se llama profesionalización"*

*"yo como en la empresa privada, hay formación y esto va a repercutir en la empresa, en su mejora, por lo tanto la formación debe ser en horario de trabajo, o pagado... La **empresa necesita** que te **recicles**, pues en horario laboral".*

Las continuas referencias a la empresa privada como modelo de derechos laborales y profesionales son peligrosos y por eso se saben conscientes de un límite infranqueable al que la discusión

disciplinadamente llevada no va derivar: los deberes de los profesionales.

La competencia se percibe como el objetivo de ser buenos profesionales,

*"El fracaso escolar, si ahí estuvieran buenos profesionales, muy buenos conocimientos de logopedia, psicología, mucho más capaces..."*

#### **3.2.1.4. La participación, los equipos directivos y la autonomía de los Centros: la 'contrarreforma'**

La descalificación que hacen los sindicatos de las medidas ministeriales para llevar adelante la reforma les sitúa en una posición crítica visceral poco compatible con la reflexión y el razonamiento. En el grupo de trabajo con los sindicatos se constata la falta de ideas, la confusión, la negación o condena precipitada, la carencia de trabajo y reflexión que muestra la apatía y el desinterés generalizado, bien es verdad que un desinterés matizado, a contracorriente y a remolque de los pasos que emprende en el ámbito legislador la Administración educativa, y de los mecanismos necesarios para llevar la Reforma a los Centros y a las aulas.

La **participación** que se desprende de los actuales procesos de Reforma son calificados de **falacia**,

*"se pretende dar mayor participación a los niveles de decisión inferiores y quitarles representación y participación"*

*a los niveles de decisión más importante, me estoy refiriendo a la famosa **contrarreforma** donde plantean las medidas para conseguir que haya un mayor número de **directores** con unas dificultades horribles".*

Un acuerdo unánime solidariza a los reunidos cuando se califica de '**contrarreforma**' las propuestas de actuación sobre calidad de la enseñanza que publicó recientemente el Ministerio.

*"... yo creo que es una contradicción muy fuerte todo lo que está pasando y que afecta a los centros, lo de las 77 medidas, es una contradicción muy fuerte para afrontar la autonomía de los centros".*

*"Entonces yo estoy en uno de los pocos centros que todavía hasta este curso nos mantenemos en una **dirección colegiada**. Estoy en Parla, tenemos una **dificultad grave de participación** del profesorado en los Centros ... pero ahora mismo, siendo crítico, **no es una alternativa a una gestión que propone la Administración**, porque hay un alto número de profesores en el Centro que no se implica realmente para que el Centro salga adelante..."*

Se reconoce explícitamente la poca o nula implicación del profesorado en la gestión y dirección colegiada del centro. En el discurso resuena el eco, también para los maestros, de una realidad compleja que se resiste a ser interpretada con esquemas tradicionales

*"Hace años hablábamos de una gestión democrática, en el sentido de autogestión y colegiada, hoy es un pecado hablar de eso".*

El margen crítico que tienen es más bien estrecho y el contrasentido está al acecho, agazapado en cualquier esquina discursiva,

*"Ahora el Centro no es cooperativo. El centro funciona con un director y un equipo al cual le pagan una cantidad tal, y salvo excepciones, una gente que obligadamente se ve, vamos a decir, **obligada** a participar, pero absolutamente nada de interés, nada de esfuerzo de esa participación, como altruista... no sé si el problema del **paro** está haciendo una enseñanza más **profesionalizada** que **vocacional**".*

Situada la reflexión del grupo en explicar cómo se ha ido devaluando la imagen del maestro, efecto que provoca la necesidad de buscar en la profesionalización una imagen que colme la angustia de una imagen socialmente deteriorada, simultáneamente emerge en la reflexión el problema de la calidad de la enseñanza. Uno y otro parece ir unido sin buscar una explicación más profunda de ese grave deterioro que detectan los enseñantes y que afecta a su propia actividad productiva: el descenso en el nivel de la calidad de la enseñanza.

*"Hay mucha gente que va en **contra** de volver a ser maestro, efectivamente, y tenemos ahí el tema de la calidad, o sea la famosa opinión que está extendida por ahí de que estamos **rebajando la calidad** de la enseñanza, y muchos enseñantes se están **sintiendo mal**. Esta de las nuevas programaciones y tal, ya no podemos suspender a tanta gente... ya no podemos exigir unos contenidos como los de antes, o sea desde la derecha, desde las asociaciones de padres católicos de la*

*enseñanza privada se está defendiendo ella, se está rebajando la calidad de la enseñanza implantando la LOGSE".*

Acorralados en un discurso cuya lógica significante de mercado impregna el sentido 'público' que da contenido a la función social del maestro, a la búsqueda de colmar de valor 'privado' ese mismo contenido, restringe y dificulta la tarea de pensar las relaciones profesionales de los maestros más allá del círculo que cierra el mercado, y saca a la luz expresiones y conceptos que muestran la mercantilización y alienación que el sistema hace presa en este colectivo.

Si cualquier actividad situada fuera de la valoración de mercado es explicada por significantes como "vamos a parar al altruismo", "te vas a ganar el cielo", significantes que dan sentido a la representación simbólica discursiva, extraídos de un contexto en el que están dando constancia del bajo sueldo de los maestros y de sueldos que están 'congelados', la mejora de su vida y de su imagen pasa inevitablemente por la profesión parcelada en especializaciones frente a la actitud vocacional y generalista que está en el origen de su profesión.

Paradójicamente se critica la función directiva por el nuevo valor de cambio a que va estar sujeta por el Ministerio, no por la jerarquización que se establece en los Centros, se reivindica una ley de profesionalización.

*"Como a mí me parece, como maestros lo vamos asumiendo todo, lo vamos cogiendo sin nada a cambio, no hay una ley de profesionalización, ni de implicación ni de exigencia ni de alternativa... no tenemos una postura de implicación*

frente al enemigo"

"Puede un claustro o una **comunidad educativa** tener realmente su **plan de centro**? sería la clave para un **funcionamiento**. Evidentemente se lo plantea, se presenta planes de centro, porqué no se ha llevado? el año pasado se cortó una calle (Leganés) por unas reivindicaciones que tenían y justamente lo pudieron conseguir a través de una lucha de padres, de pérdida de días, pero eso no es para hacerlo este momento. Un plan que pretende por la lucha sacar un profesor más para el problema de integración, entonces la lucha, con un colegio muy señalado, pero tiene que ser una lucha muy especial, entonces luchar contra un Ayuntamiento, contra una situación, ya los sindicatos, pero para una cosa mínima, bueno me vale la pena esta batalla?, me vale la pena este desastre?.."

Y para arrinconar discursivamente los elementos 'utópicos' que contiene frente al realismo desencantado que aflora en la reflexión del grupo de trabajo, se añade:

"todavía hay gente que se cree, que permanece en la utopía, o cree que hay que permanecer...".

En el discurso sobre la realidad se tejen textos que hablan desde una posición 'imaginaria' de progreso de la reforma.

"Es mucho más difícil enseñar a un niño en etapa infantil o con niños a los que tienes que dar instrumentos de lectura y escritura que trabajar con niños de 14 a 16 años, y por tanto como vayamos en función de que los maestros.. y podemos tenemos licenciaturas, podemos con esto tener unas

*expectativas de mejorar e ir a la ESO, a las medias, yo creo que es estropear toda la reforma, y por tanto para mí la reforma debe haber una formación inicial igual para todos".*

Por último, cuando se plantea el tema de la promoción, y de las expectativas, lo hacen para destacar que para ellos la promoción significa no moverse, neutralizar los efectos no deseados que provoca la Reforma. La respuesta a la pregunta: ¿La Reforma ha generado más expectativas de promoción social? contestan:

*"Desde mi punto de vista sí, pero no generado por la propia Reforma, sino por el **miedo a perder la plaza** que se tiene y por ... otra **plaza más segura**. No se promociona porque no promocionas dentro de la función, porque uno entiende que es el campo de la acción educativa, uno promociona porque cuidado no vaya a ser que con los pies..."*

**En resumen,** tras la lectura de lo que en la reunión se dijo, y el análisis estructurado para la investigación sobre los ejes conceptuales y reflexivos que se debatieron, emerge la impresión analítica de que los sindicatos están inmovilizados, también ellos, por una pérdida de identidad, y una imagen desfasada, anacrónica, y poco operativa para los problemas, análisis sociales y alternativas que la sociedad en general y que el sistema educativo en particular precisan para situarse sobre opciones de progreso, de libertad y de democracia que contribuyan a que las estructuras y los sistemas sociales sean habitables para las personas y se configuren como instrumentos de una relación en la que los sujetos sociales colectivos, controlen y dominen sus formas de vida y de ser.

Desde una perspectiva sistémica, la imagen que se desprende afecta en su deterioro a la función social del profesorado, y la función social de los sindicatos, está bajo mínimos. De la planificación del trabajo que se hace para la reunión, se señalaron como puntos sobre los cuales trabajar aquellos que conforman el eje de las hipótesis. El grupo como agente de un discurso de tipo sindical, trabaja produciendo un discurso reivindicativo, centrado en los problemas que acucian a los maestros, evitando las consecuencias e implicaciones que supondría enfrentarse desde posiciones de sujeto al conocimiento pleno de los problemas que encubren generalmente las quejas del profesorado.

Los sindicatos también están en crisis, y esa crisis se refracta en la imagen que en su mirada al espejo social recoge esa otra imagen, distorsionada por su presencia activa en el fondo del paisaje. Los sindicatos apenas van más allá de las quejas que se escuchan a los profesores en las aulas y en los Centros, apresados en un laberinto discursivo imposibilitados de encontrar el hilo de Ariadna. Se sitúan en el discurso tópico generalizado, y también reformista frente a la Administración educativa, y en parte frente a la sociedad y frente a los padres. Los alumnos son acogidos en el reino de los maestros porque es el 'objeto' sobre el que proyectan su actividad, y parte necesaria para salvar el 'sí mismo' en el que se incluye su identidad de enseñantes.

Los profesores tienen mala imagen, por eso es necesaria una Reforma en el sistema educativo, pero no parece que sea ésta la Reforma que desean los profesores. No se sabe bien, o al menos

no expresan cuál es la Reforma que quieren los profesores y los sindicatos, el discurso se pierde por caminos sinuosos; se dice que hubo un tiempo en que la Reforma era progresista y contaba con el apoyo de los sindicatos y profesores, lo cual no deja de ser cierto, pero se explica mal el paulatino desenganche que han ido experimentando grupos de profesores y los sindicatos, justo cuando se pone en marcha, y cuando exige del profesorado una implicación que, y queda claro en la reunión, no están dispuestos a poner salvo que se contemple en un proceso de profesionalización de su actividad; en definitiva adentrarse en el campo de la especialización, y conseguir mejores condiciones laborales y económicas de los enseñantes, alternativa degradada, que contempla la fragmentación del colectivo y el dominio sistémico del sujeto 'enseñanza' frente al sujeto social colectivo 'enseñantes'.

### **3.2.2. Reunión de Trabajo con Asesores de Centros de Profesores y de Recursos de la zona sur de la Corona Metropolitana de Madrid.**

Lo primero que sorprende de esta reunión es la posición que en ella tomaron los asesores de CEPS presentes (1 de Parla, 2 de Leganés, 4 de Getafe). El objetivo asignado por la investigación a esta reunión era el de obtener información sobre lo que piensan, dicen y hacen no los reunidos, sino los maestros de EGB, sobre su actividad docente y desarrollo profesional. Los CEPS y sus asesores, por su cercanía a los centros y la posición clave que la Administración les asigna en la formación del profesorado, pueden ofrecer una información y un conocimiento 'externo' sobre el discurso manifiesto del profesorado, sobre

esa visión superficial que refleja el espejo cuando uno, en este caso el maestro, se mira después de haber recompuesto su imagen. Sin embargo, los asesores presentes en la reunión sólo en cierta medida asumieron esa función y desde ella reflexionaron, en general tendieron a ocupar la posición de enseñantes.

Ante la disyuntiva del espejo que en cuanto recurso imaginario tuvo efectos claros en los asistentes, alguno cae en la 'tentación' de ofrecerse a ser representados en él como asesor, pero lo mayoría lo hace en cuanto enseñantes, poniendo en evidencia la poca consistencia de su identidad de asesores que les hubiera permitido marcar distancias entre ser formador de formadores y formador de alumnos/as. Posiblemente, la Reforma en si misma y en cuanto eje de reflexión, coloca a una buena parte de los asesores-enseñantes en una misma frontera de inseguridad e incertidumbre.

*"A la hora de mirarse en el espejo es importante el maquillaje y todo eso, pero también hay que tener en cuenta como es la superficie del espejo y la luz que lo ilumina, plantearse quien es el que está detrás del espejo, quien controla la luz con la que se ilumina, porque eso va a influir también y decisivamente en la forma en la que yo me vea en el espejo. En ningún caso mi visión es objetiva, tendré que tener muy en cuenta que referencias tomo yo para construir ese espejo que me permita ver al profesorado, con qué se me ilumina, qué parámetros se me dan para que yo pueda tener una capacidad de análisis sobre mi propia actuación. Creo que esto puede explicar determinadas posiciones del profesorado ante la Reforma. En este sentido la Reforma sería la luz, la cantidad de luz, y la Administra-*

*ción la superficie del espejo que puede ser lisa, rugosa. Y yo diría que en estos momentos hay cierta inquietud respecto a esa superficie, hacia la actuación de la administración educativa y eso lleva, puede llevar a que el profesorado no quiera mirarse en el espejo, siente cierta inquietud y cierto desencanto, no hay ganas de mirarse al espejo por considerarlo algo inútil".*

Detrás de una primera crítica al objeto mismo de la investigación en su calidad de análisis objetivo, porque la luz -la Reforma- y la superficie del espejo - la Administración- son decisivas y determinantes en relación a la imagen del maestro, se descubre la inquietud y el desencanto de ese maestro en relación a la Reforma y a la Administración educativa que se esconde tras la aseveración de que mirarse él al espejo es inútil.

La inquietud en su profundidad hace referencia a que "... no se quiere descubrir hasta donde llegan las (nuevas) exigencias de profesionalidad", a una posible e incluso previsible incapacidad de dar el perfil de profesional enseñante que la Reforma reclama y por eso se echan balones fuera, en concreto a los alumnos a su falta de disciplina, a sus comportamientos. Y el desencanto toma la forma de queja, "... no se encuentra respuesta ni soluciones por parte de la Administración y tanto estrellarte, pues, te rindes".

El no quererse mirar al espejo responde a "... la capacidad asombrosa con la que el profesor cuando se mira al espejo se mimetiza con la imagen que le dan y se confunde con ella, con la que le da la Administración, pero también los alumnos, las familias, la sociedad", lo que significa que esas miradas no tienen

un carácter complementario que matiza la propia, sino que ésta, carente de consistencia, sometida, si se mirara se vería sometida a aceptar el juicio e incluso el veredicto de las miradas de los demás. Por el contrario, mirarse implica asumir y responsabilizarse de lo que uno hace y quiere hacer: *"la Administración no facilita las cosas, pero tampoco las impide, hay márgenes de libertad que ya quisieran para si otros colectivos, y no se aprovechan. Quizá no hay ideas, no hay proyectos, porque si se lucha hay cosas que se pueden hacer"*, el problema no está fuera, sino dentro, en ese no querer mirarse está el que el maestro acepta de antemano su propia derrota profesional frente a la mirada de los demás, porque desconfía de sí mismo y de su capacidad profesional.

El hilo conductor de esa derrota está en la relación vocación-profesión en su conexión con competencia-incompetencia. El punto de partida se sitúa en que la Reforma *"... acaba con la perspectiva vocacional y propone la perspectiva profesional, y desde esta nueva perspectiva se descubre la propia incompetencia, las lagunas profesionales que tenemos para enfrentarnos con la realidad de una sociedad compleja y cambiante, sin la Reforma hubiéramos seguido en esa incompetencia de una forma más inconsciente"*, *"de una persona vocacional resulta muy difícil saber si es competente o no, pero del profesional si porque incluye tareas concretas a hacer que se pueden medir"*.

Se trata de dos formas distintas de enfrentarse con la cuestión, en la primera es el maestro el que descubre su realidad, en la segunda se acepta que sea el cumplimiento/incumplimiento de tareas asignadas lo que determina la propia competencia. Pero el problema resulta más complejo por cuanto la Reforma reclama en

el docente la interrelación entre profesión y vocación en los siguientes términos: 1) lo vocacional ha sido un modelo de profesionalidad; 2) la profesionalidad (no vocacional) implica calificaciones, tener determinados conocimientos y competencias; la Reforma redefine lo profesional en unos términos en los que la vocación queda recogida en lo profesional, así la perspectiva profesional da nuevas dimensiones a la perspectiva vocacional. Este punto al que llegan los reunidos esta aparentemente claro y perfectamente en línea con el objetivo prioritario de la Reforma de mejorar la calidad de la enseñanza que resulta inseparable de mejorar la profesionalidad del profesorado, conformando entre ambos un proceso circular, pero siempre y cuando su puesta en práctica no lo convierta en círculo vicioso.

Un argumento circular que amenaza convertirse en círculo vicioso es la relación entre libertad y autonomía del profesorado en los centros para conseguir el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos y tener que seguir las normativas de desarrollo de la Reforma, *"... a mi me parece que con la Reforma se tiene más autonomía que nunca y, sin embargo, es cuando hay mayor dependencia, menos innovación, menor ejercicio de la libertad"*. Y la razón de esta antítesis está clara desde una doble perspectiva:

*"... la autonomía evoca una relación de igualdad de condiciones y las relaciones del profesorado con la Administración son de inferior a superior, basada en la norma y no en la 'recomendación', recomendación que rompe el modelo autoritario y que permite al profesional moverse con mayor libertad y confianza", "yo me refiero a la contradicción entre reclamar la autonomía del profesorado y la reclamación constante a la Administración de que nos den documen-*

*tos, materiales, de que me den todo hecho".*

Respecto a la Administración,

*" ... es muy difícil quitarse unas formas y unos hábitos de ser y de hacer, y me refiero a la Administración a los estamentos administrativos que abren caminos para luego cerrarlos, haces el proyecto curricular y la inspección no te lo aprueba porque no está hecho como ella quiere, . a ver como hacemos para que esos señores estén contentos, para que esté contenta la Administración",*

*... los malos hábitos que ponen en evidencia contradicciones internas entre los distintos estamentos educativos, entre quienes diseñaron la Reforma y quienes tienen a su cargo su seguimiento, no justifican el hábito de los enseñantes de ser y hacer para tener contenta a la Administración, comportamientos que responden a la necesidad infantil de que 'me quieran'.*

Respecto al profesorado y su autonomía el problema es de *"... impotencia ante lo que se tiene que hacer y no se sabe hacer". Junto a ese sentido maternal del profesor vocacional de "querer llegar a todo y no llegar".* La Reforma reclama del profesorado esa perspectiva profesional que reasume la vocacional, pero sin ofrecerle indicadores precisos sobre esa nueva dimensión de su quehacer docente, *"... a mi me parece que el enseñante está en un desamparo, como si no tuviera indicadores de análisis de lo que realmente puede hacer", "sin definir el modelo profesional que quiere, decir profesional enseñante no es decir nada, en cualquier otra actividad saben muy bien y muy concretamente lo que significa ser profesional".* Lo sorprendente de estas refle-

xiones es que no se tiene en cuenta que en otras profesiones esa definición y esos indicadores conforman precisamente la base desde la que se hace posible conquistar el estatus tanto de 'profesión' que acota un espacio de cualificación distinto a otros, como de profesional de esa profesión porque se tiene esa cualificación, mientras otras profesiones y sus correspondientes profesionales se han conformado abriendo y conquistando su espacio específico, el nuevo profesional docente espera y se desespera, eso corresponde a la Administración educativa.

Una buena parte del profesorado de primaria alentado por los Movimientos de Renovación Pedagógica lleva veinte años reclamando un profundo cambio del sistema educativo e incluso reflexionando y experimentando las posibilidades de ese cambio, llegado el momento en que el cambio toma forma de ley y una ley que en buena medida recoge sus propios planteamientos, la resiente ajena e impuesta, no la reconoce "... parece como si la Reforma fuera la panacea, pero no tenemos que olvidar que la Reforma es algo de hecho impuesto", y como un niño espera que le digan qué tiene que hacer y que le informen y formen para hacerlo, "saber cuales son las obligaciones, que puede ser la libertad, evaluar metas, precisar objetivos, obtener resultados, y, a partir de ahí, con recursos, con dinero, con materiales, creo que podríamos empezar a hablar de satisfacción y se abrirían vías para salir de ese desencanto en que están los maestros. Pero estamos inmersos en una serie de circunstancias en las que yo diría que la responsabilidad menor le corresponde al profesor, porque hacer el modelo, tener recursos, etc, es algo que se le escapa", se le escapa la condición, la identidad, de profesional enseñante o, en el mejor de los casos, el conseguir ese estatus es su expectativa, pero en ese caso su situación ac-

tual no es la de profesor sino la de alumno con todo lo que eso significa. La sorprendente figura que se diseña es la de ser formador profesional sin tener formación para ello.

Sin embargo, no ocurre así en todos los casos: *"la Reforma para muchos enseñantes ha sido el reconocimiento legal, la afirmación, confirmación y afianzamiento de los que ellos llevaban haciendo"*, lo difícil es cuantificar cuantos maestros se ven reflejados en esa imagen, cuántos están siendo capaces de seguir o iniciar su propio proceso autónomo de producción de iniciativas que se plasmen en proyectos educativos y curriculares a partir de la realidad de sus centros, de ser *"... ese profesional enseñante que la Reforma define bien pero que no nos gusta porque resulta muy exigente"*. Incluso para quien ha vivido, participado y seguido bien de cerca ese proceso reconoce que *"... no hay equipos capaces de dar ese tipo de respuestas, la Reforma devuelve una imagen muy perfecta del propio profesor y de su tarea y cuando se ve esa distancia y lo que otras profesiones (y profesionales) hacen, surge la frustración o el distanciamiento de la propia imagen"*. Pero frustrar significa dejar sin efecto un propósito contra la intención de quien procura realizarlo y en ese sentido no se puede acusar a la Reforma de frustrar, es el propio maestro el que se frustra al comparar su imagen con la que le ofrece la Reforma.

*"Hay que mirar en qué lugar está la capacidad de acción o de tiranía, si uno puede manejarse a si mismo o si la tiranía está en el espejo, por lo que oigo la tiranía está en el espejo. Lo que está en el espejo es lo que es (la Reforma), coqueteamos y nos tocamos el pelo, pero vemos que no somos nosotros los que modificamos la imagen, los que tene-*

*mos que modificarla, y a lo que llegamos es a decir que hay que cambiar de espejo porque ese no vale".*

La reflexión apunta a que ante la sospechada evidencia por parte de los maestros de que su saber y hacer no resulta un retoque suficiente para modificar la imagen de si mismos que les devuelve el espejo de la Reforma, se justifican, unos ideológicamente: *"... más que Reforma es contrarreforma, maravillosa en sus presupuestos pero no en su desarrollo que es un recortar lo que era tan bonito"*, otros sustituyendo aquella por una estricta y roma practicidad: *"hay un clima de descompromiso, vivimos una época de cada uno a lo suyo, hay muchos compañeros que han dedicado muchas horas a la escuela en centros con direcciones colegiadas y ahora te dicen, yo soy un profesional y eso significa: déjame que cumpla mis seis horas de horario, que haga lo estrictamente necesario"*.

Sin embargo, el discurso técnico profesional tiene sus razones y sus defensores, en este caso masculinos:

*"... en lo de las recetas hay dos partes, una negativa en la que nos quita responsabilidad, me la dan y la aplico, otra positiva porque un sistema tan desarrollado como el educativo genera sus propias recetas para poder funcionar, instrumentos que han demostrado su eficacia. En lo colectivo, en el barrio, en lo deportivo en general me gusta la participación pero con un límite y el límite está en que en la medida en la que los órganos gestores satisfacen mis expectativas me quitan responsabilidad, tareas y eso me da tiempo para destinarlo a otras necesidades y a otros intereses. Tampoco hay que estar cuestionándolo todo".* Como

planteamiento resulta impecable, pero la función de las recetas en el quehacer docente parece ser otro: *"tiene relación con la falta de comunicación y de trabajo en equipo", con carencias de formación, con inercias y reiteraciones de la práctica docente en las aulas"*.

Tiene que ver con la relación entre profesión y competencia,

*"... la competencia antes se ponía en el saber, pero hoy el alumno aprende desde muchas perspectivas, no es posible basarse en la ignorancia de los alumnos"*.

A partir del reconocimiento de que el enseñante no puede ni debe centrar su labor en la transmisión de contenidos, se propone la profesionalidad de educador, no de enseñante, en términos de: *"acompañar al alumno en su proceso formativo"*. Esta propuesta puede ser entendida en términos vocacionales e implicar una desprofesionalización del maestro, pero para quien la plantea significa su opuesto, implica asumir que la enseñanza primaria como la infantil es un proceso de aprendizaje para el alumno que reclama del educador la difícil tarea de buscar y encontrar los procedimientos, los mecanismos, las formas y en su caso los conocimientos precisos para que cada alumno vaya desarrollando sus propias capacidades, dejando para el enseñante de los ciclos posteriores la especialización, la preocupación por los 'productos', por alcanzar objetivos, en definitiva que la primaria haga suya y sin complejos, muy al contrario, que su profesión es propedeútica y generalista.

Resulta difícil oponerse a semejante planteamiento, a esa propuesta de pedagogía activa, sobre todo porque está en perfecta

línea con la Reforma, sin embargo se señala por los demás su utopismo por una parte, que lo encierra en mero discurso teórico

*"... eso indicaría un grado de madurez asombrosa en el profesorado porque su objetivo sería que el profesorado tendiera a hacerse fuera innecesario porque el alumno está en condiciones aprender por si mismo";*

... y, por otra, la enorme dificultad que opone a su puesta en práctica el que no puede ser una tarea asumida de forma individual, sino que reclama ser asumida colectivamente, algo que, por su parte, la Reforma exige.

Junto a las conocidas resistencias y dificultades que conlleva el trabajo en equipo en los centros se hacen dos apreciaciones interesantes: una, la relación entre esa incapacidad de trabajar en equipo y el poco aprecio que el maestro tiene por sus compañeros: *"... la 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 uno se considera incapaz de darle respuestas",* viene: *"el miedo a las relaciones con los padres, a que tu sólo no te atreves a tomar decisiones, a faltas de seguridad porque no hay una línea de ayuda común y coherente".* La imagen del 'otro' en cuanto imagen real del 'uno

mismo' y en consecuencia mecanismo más adecuado de conocimiento y análisis, descubre un panorama respecto a los maestros y su actividad docente tremendamente duro.

La segunda apreciación interesante y que tiene relación con la anterior, está en la relación profesor-experto: frente a asumir la propia autonomía que la Reforma ofrece y desarrollarla de forma colectiva está el hecho de que *"... el profesional pide cada vez más que venga el experto, el sabio y cuanto más títulos tenga mejor porque lo que me va a decir tiene más solidez, sin embargo no me fío del compañero que está investigando, que está buscando nuevas vías de trabajo, hace unos años la comunicación de experiencias era un elemento clave en encuentros de profesores y eso ha disminuido radicalmente"*. Es la profesionalidad de los expertos la que sustituye a la del maestro, así, según una encuesta realizada en uno de los CEPs en el que trabaja uno de los asesores presentes en la reunión el ítem que dio el valor más alto 95 %, fue que 'cualquier apoyo es bienvenido porque a lo mejor suena la flauta y alguna receta nos cae', sin embargo, esos mismos encuestados harían suya la apreciación hecha por otro de los presentes en la reunión de que: *"cuando viene el experto con su currículum de veinte folios, al final se comenta: ha dicho lo que ya sabíamos"*. Lo que ya se sabía pero no se sabía que se sabía, del experto se espera la sanción de que lo subjetivo es objetivo, de que la verdad es la Verdad, de que lo que se conoce es el Conocimiento, se espera *"... no que les ahondes en la soledad de sus problemas, sino que los ilumines"*.

En buena medida la reunión ha centrado la problemática respecto a los maestros sobre el tema de la profesión abordado de forma

tan compleja como dura, por no decir descarnada, pero no en todos los casos, aunque si en la mayoría de ellos, y además la novedad misma de la Reforma reclama que se les de tiempo a los maestros: *"aunque es cierto que hay colectivos que ya tenían la Reforma muy conocida y ésta ha venido a legitimar algo que ya hacían, en muchos otros la Reforma pasa por modificar sus actitudes y esa modificación lleva tiempo y no tendremos noticias de cómo ha ido hasta dentro de unos años, una década o así, en que sabremos cómo acabará esto. En lo conceptual, incluso en lo profesional tienen recursos, pero lo actitudinal es más a largo plazo"*. En definitiva, el problema no es tanto de formación o de conocimientos, sino de actitud.

### **3.2.3. Reunión de Trabajo con un Claustro de profesores de una escuela pública que no se ha adelantado a la Reforma.**

La reunión de trabajo se realiza en un centro público de Leganés obligadamente por deseo de los asistentes dentro del ámbito y del horario 'lectivo'. Esta circunstancia se convierte, quizá, en un elemento para el análisis en la medida en que, manifestándose como un rechazo generalizado a todo 'esfuerzo' que no plantee alguna contraprestación en términos de 'colaboración' curricular, abre paso a la hipótesis de su relación con una actitud grupal de repliegue consecuencia del resentimiento de la falta de aprecio social por la labor docente que realizan y de un desinterés administrativo por la articulación real, en la práctica, de sus opiniones. Esto, desde luego, junto a la percepción, siempre posible, de estar siendo utilizados como instrumentos para la construcción del conocimiento 'de otros ' y 'para otros'.

La reunión está marcada por la presencia femenina y se caracteriza por el consenso absoluto e inmediato que, a renglón seguido de la presentación, se produce entre los participantes en torno al tema de la valoración social del 'maestro'. En términos generales, "...**socialmente...** yo me veo **infravalorada**, como maestra... creo que no se nos valora socialmente...", el asentimiento general "estamos de **acuerdo...**" rubrica la intervención y la deja vista y sentenciada. "Eso repercute en el ánimo de uno. Dices que cómo nos ve **la gente... nos ve fatal**; cómo te ves tu?, pues yo... no lo hago mal, pero es que con todas estas cosas **no me puedo ver muy bien** . sabes?".

El espejo, su componente simbólica, ejerce implacable su función: según me ven, me veo; posiblemente, detrás, trabaja la componente imaginaria: según creo que me ven, me veo. La estratificación, en términos generales, toma el cariz de 'clasificación': la sociedad frente al maestro.

Desde ese posicionamiento, se denuncia por este claustro un cierto grado de 'persecución' social de la que son víctimas los maestros: "las madres están siempre hablando mal de los maestros", "a veces (se me hace difícil decir) "yo soy maestra", y no por nada, porque siempre se están metiendo con (nosotros)", "...solamente se ven las cosas que supuestamente la gente oye que tenemos buenas: muchas vacaciones, mucho tal...", "siempre nos hablan del famoso día del maestro...", "te toman a broma..." "qué, mañana no hay colegio, . no?", ". cuándo te dan las vacaciones?..." En analogía con la función docente: madre y mentor, los maestros reclaman de la sociedad reconocimiento/respeto técnico pero también afecto/amor.

Y, enseguida, el agrupamiento defensivo del claustro, un 'cierre de filas en torno a un ideal, "**nosotros los maestros... somos muy profesionales**". El caballo de batalla frente a los nuevos tiempos está claro para el colectivo: cuerpo y profesión.

La estratificación, cuando se concreta como 'elemento social' que valora y jerarquiza diferencias específicas, se asienta, fundamentalmente, en dos niveles, el familiar de origen y el profesional de llegada. En el claustro, no aparecen referencias al actual estrato propio, salvo en la alusión negativa a la retribución de su trabajo. Al menos desde el 'imaginario' de los maestros participantes "*es un trabajo infravalorado... incluso mal pagado*".

El origen familiar es, probablemente con una frecuencia muy alta entre los profesores de EGB, una 'marca de fábrica'; en el caso concreto del discurso reflexivo de este colectivo, una de las participantes dice: "*...yo tengo claro que si mis padres hubieran sido... pues yo maestra no hubiera sido, y lo tengo muy claro, fueron las circunstancias (familiares)...*". Y nadie se 'desmarca'.

Un elemento negativo más, la elección 'forzada' de una carrera/profesión, que añade el trabajo del colectivo a las imperfecciones del espejo en que los maestros se miran.

En el terreno de lo laboral el colectivo termina representando la estratificación en un conjunto de 'oposiciones', en las que el maestro siempre lleva la peor parte.

MASCULINO/PRIVADO frente a FEMENINO/PÚBLICO.

*"...Ni siquiera entre tu propia familia entienden que este tipo de trabajo canse y que es una actividad agotadora... (piensan) que es mucho más agotador el... pues yo que sé, **un señor**, un alto ejecutivo que está... por **su empresa**... o sea, empiezo por ahí, socialmente, desde ya, desde la gente cercana, me siento infravalorada".*

COLEGIO frente a INSTITUTO/UNIVERSIDAD.

*"Son unos niveles de exigencia tan altos... Quizá estas situaciones no se den ni en institutos ni en las **otras 'esferas'**...".*

*"Te dicen ". que prefieres niños pequeños?", como diciendo "eso no lo quiere nadie, donde esté un **profesor de universidad**, un **señor** profesor", comprendes lo que te digo . no?...".*

*"Entre los propios compañeros hay diferencias, se marcan **límites** entre el maestro de primaria y el profesor de secundaria y el de universidad... hasta el mismo docente intenta establecer **barreras**, **niveles**... y, un poco, el que está abajo... (es el maestro)".*

DIPLOMADOS frente a LICENCIADOS/DOCTORES.

*"Yo no me considero que esté abajo concretamente, porque yo, **aparte de maestro**, tengo una **licenciatura**, puedo impartir en un ciclo y en otro".*

En esa posición de desventaja solo cabe 'marcar' distancias y reclamar lo que, como de valor, se tiene por propio:

REIVINDICACION DE 'LA DIFERENCIA'.

*"La diferencia (entre 'maestros' y 'profesores') está en*

que nosotros somos **un poco profesionales y (un poco) padres**, hacemos una labor casi de 'medio padres', mientras que a medida que suben los niveles esa función de padres desaparece. Un señor de instituto da su clase y se marcha."  
"Yo quiero conocer por qué a un alumno mío le pasa esto, o no funciona, yo lo quiero conocer...yo **no quiero** estar en **una clase 'despersonalizada'** en la que 'suelto mi rollo' y me marchó... de verdad. Yo por eso no me considero que esté en una escala más baja de la enseñanza".

Al plantear el tema de la profesión, el colectivo, por otra parte, REIVINDICA 'LO POSITIVO' de la de maestro.

"La palabra maestro... no sólo es enseñar conceptos, es enseñar muchas cosas, es **enseñar actitudes**... todo. Es **estar conviviendo** con esos niños, sabiendo de que pie cojea cada uno, **conociendo** a su familia, no tiene nada que ver con el término profesor. Para mi, profesor es el que tiene unos conocimientos, vale mucho y llega allí, suelta el rollo y .maravilloso!, se marcha a su casa y es un genio en su materia. No, nosotros los maestros somos otra cosa, enseñamos conceptos pero somos unas personas que conviven (con los alumnos) y tienen la **responsabilidad** (de su desarrollo)... pero mucha responsabilidad, porque además los padres cada vez nos la dan más..."

El espejo, según el colectivo, devuelve a los maestros, transformada/deformada/desvalorizada, una imagen con dos (medias) caras. Una, en relación con la cual parece 'comprenderse' su propia situación de inferioridad/indefensión frente a quienes se mueven en las otras (más altas) esferas, su lado 'medio

profesional', relacionado con una titulación académica 'baja' correspondiente a una carrera corta y que pretende equilibrarse con el desempeño de una tarea social compleja y responsable: la otra cara, que consideran positiva, la de 'medio padres', la de quienes hacen algo más que transmitir conocimientos. La reivindicación que devuelve el colectivo, como la cita histórica en la que se apoya, "mitad monje mitad soldado", es peligrosa, según la operación a la que se les someta, dos medios pueden no hacer 'un entero' (suma), sino 'un cuarto' (multiplicación).

Profesión y vocación, en cuanto tema que se somete al trabajo del colectivo, son según este, alternativa o simultáneamente, refugios donde los maestros se guarecen frente a 'lo que está cayendo', aunque el 'peso' de la tarea recaiga fundamentalmente sobre la primera: "**ante todo profesionales!**,. *somos profesionales!*". *"Yo sobre todo (destaco) el trabajo de la gente como profesionales que somos, y que cuando nos metemos al aula, estaremos muy cabreados... y un día estaremos más cabreados que otros, pero creo que al final **somos muy profesionales...**", "(ahí) **te centras...**".*

Por razones de procedencia epistemológica la reclamación de la profesión defiende socialmente, *"hay una gran mayoría del colectivo que, una vez que se mete en su aula, creo que funciona como profesional, y que se olvida de todos (los) rollos y ante todo es un profesional... una vez que se mete en su aula es un maestro..."*. La presunción de la vocación legítima personalmente, *"yo pienso que sin vocación en nuestra profesión es imposible"*.

Junto al posible sentido 'duro' que les atribuyen las definiciones convencionales, los conceptos profesión y vocación

parecen sometidos, en cuanto significantes, a un trabajo de asociación de nuevos sentidos que incrementan su tendencia 'natural', como parte del lenguaje, hacia la polisemia.

La ambigüedad, la indefinición, se hace patente en el 'diálogo' a varias voces del colectivo que reflexiona:

*"Cada persona 'nueva' que llega a esta profesión trae sus propias inquietudes... sus **ilusiones** , su **vocación**... su vocación, trae su vocación...", "pero... . estás segura... vocación?"*.

*"Yo no estoy muy de acuerdo . eh?... yo no llegué a maestra por vocación, yo creo que soy una persona... intento ser **profesional**". "Pero si no la tienes...". "Eso si lo tengo muy claro, yo no la tenía... yo maestra no hubiera sido y lo tengo muy claro, fueron las **circunstancias**". "Pero algo te atraería...". "No, fueron las circunstancias... no había otra posibilidad". "Pero bueno, una vez que... ya, tu eres una persona **con inquietudes**...". "Pero definid qué es una persona con inquietudes... . una persona que se considera profesional?... otra cosa es que yo... pues... que te encuentres ante un trabajo e intentes **hacerlo bien** e intento estar relajada e intento estar cómoda..."*.

*"Yo creo que soy una persona que hago la enseñanza con mucha vocación... El problema es que, claro, pasan los años y dices "bueno, . qué pasa?"... la gente se mueve un poco... por rutina, y . qué hago yo aquí? y... hago esto y... . por qué hago yo esto y el otro no lo hace? entonces llega un momento que dices "bueno, si, yo tengo mucha vocación pero... tampoco quiero parecer el **tonto** del lugar"*.

Ante el intento de 'enfoco' que hace el claustro, el espejo, 'etapa imaginaria', devuelve una imagen confusa y confusiva; en la duda, acaso para no quedar por tonto, nadie del grupo de trabajo se atreve a disipar las 'brumas'.

En cualquier caso, según resulta de esta reunión, la vocación parece haber perdido fuerza expresiva en la dirección de su primitivo sentido de inclinación previa, temprana, inicial, o el que la pone en relación con el orden teológico, trascendente, de llamada superior y exterior hacia el servicio altruista a los demás. En este discurso, sólo cuando se niega hace referencia a esa inclinación inicial que hace casi inevitable la elección de la carrera; cuando se problematiza, la referencia es el altruismo, el esfuerzo no recompensado (pagado), el agravio comparativo con quienes 'no hacen'; cuando se afirma, se pone en relación con el gusto, la satisfacción en el desarrollo de la labor docente, más con el trabajo bien hecho que con el deber cumplido, que, en última instancia, la confunde con una forma de interpretar la profesión.

El tema de la profesión está ya sobre la mesa de trabajo. Según el planteamiento de los investigadores participantes, la posición que se ocupa en la estructura social depende entre otros factores, pero de manera fundamental, de la lógica por la que esa estructura se organiza. La estratificación social ha ido teniendo a lo largo de la historia inmediata bases distintas que han caracterizado, sucesivamente, la sociedad de clases y las distintas sociedades de estratos. Así se ha ido pasando de estratificaciones propiciadas por el origen familiar a las asentadas en la riqueza económica, hasta recalar hoy en una formulación que se apoya de manera importante en la cualificación

profesional. En gran medida lo que hoy 'se es' socialmente se pone en relación con la profesión que se detenta. De ahí la generalizada tendencia hacia la 'profesionalización' de todos los colectivos presentes en el mercado de trabajo a la que los maestros no son ajenos.

Desde luego que en ese proceso de generalización La Profesión ha perdido alguna de sus características que, en un pasado próximo, la definían: **saber** exclusivo 'sobre' un campo 'definido/acotado/apropiado del conocimiento (subcultura profesional específica), **poder** sobre el cliente, **tener** intereses corporativos, autonomía/control independiente, prestigio social, y reconocimiento legal y público. Y, evidentemente, ha sido despojada de la '**libertad**' que la caracterizaba para someterse al régimen asalariado.

De todas maneras resulta un 'elemento social' operativo, y hace que los maestros se lancen a esa aventura 'a la busca de la profesión perdida' que significa "*ser lo que siempre se ha querido ser*" -por lo tanto, acaso, lo que nunca se ha sido?-. La pista se hace aparecer en el grupo de trabajo por el colectivo, en los términos del saber, en la relación, a la vez metafórica y metonímica, de la ciencia y la profesión, los maestros, se afirma, han comprendido el juego y ya conocen los costes de su posible paso, que tienen que 'acordar' con su 'patrón': la administración educativa. "*Nos lo venden de una manera, nos dicen: "para que la **enseñanza** sea reconocida como **ciencia** y vosotros **subáis de nivel** y seáis lo que **siempre habéis querido ser**... entonces hay que ponerse a escribir. Toda ciencia tiene un método, este método . que es?... lo que hacéis vosotros ahora: recoger unos datos, analizarlos... bueno, así . no? ... entonces*

*. que pasa?, que así nosotros somos los que vamos a hacer ciencia de nuestra... es que tampoco **nos han dicho** para qué, ni cómo... unas pautas, . no?... . me explico?". "Sí, sí..."*

A lo largo del discurso que se produce en esta reunión de trabajo, el concepto de profesión, esa "mosca perseguida por amor de lo que vuela", de lo que vuela alto en su valoración social, va acumulando significación y sentidos: hacer bien lo que se hace... lo que se hace tiene importancia... lo que se hace 'supera' la mera transmisión de conocimientos, cubre actitudes y valores... lo que se hace es científico, es decir objetivo/objetivable y, por lo tanto, cierto, 'seguro'... no tiene que ver con la tarea 'familiar' del cuidado, como lo puede hacer cualquier madre... requiere cualificación académica (titulación, carrera) y técnica... se hace con responsabilidad contractual... se resiente la necesidad del reciclaje, la puesta al día, la formación permanente, como algo inherente al desarrollo de su labor... no tanto uno al servicio de los demás, como uno que realiza una labor/trabajo que inevitablemente está destinado/-repercute/requiere a otros... A veces el espejo devuelve espejismos

Frente a una larga historia, hoy desvalorizada, de agentes(/misioneros) de la 'culturización' de las, más amplias, capas 'populares', y perdida la posibilidad de mantener un cierto protagonismo a ese nivel por la competencia, desfavorable para ellos, de los 'medios de comunicación/información de masas' y otros avances (socio/)técnicos, se plantea la reivindicación de una profesión para la que no basta la conversión, desde el poder de la administración educativa, en universitarios y especializados, de unos estudios de rango inferior, parece necesaria una mayor inversión de esfuerzos colectivos y personales para intentar

llegar a ser el 'superman/woman' que hoy se lleva. Y eso, en un mercado jerarquizado y opaco, en el que los maestros se encuentran como demanda sumisa de la producción administrativa, donde la capacidad de ser sujetos parece limitarse (sujetarse) a rellenar, burocráticamente, papeles, es decir a decir sin pensar ni hacer, no es fácil de asumir. *"En cuanto a (lo profesional) pues me inquieta mucho el que la Administración haya asumido una reforma en la que no acaba de aclarar **qué va a pasar** con nosotros... que todavía sigue como **toreándonos**... que va a pasar con nuestro actual **puesto de trabajo** los que estemos "definitivos", si **de repente** yo voy a tener que 'ir' a un concursillo y **marcharme** al instituto de la esquina... me parece que en ese tema nos están breando un poco y nos están, un poco, **maltratando** entre comillas. O sea, **se nos exige mucho**... Y claro yo estoy harta de que se me exija... diseño curricular de no se qué, diseño curricular por aquí, PEC por allá... y de que, a cambio, a mí no se me mantenga informada de... vamos, a mí, quiero decir al colectivo no se nos mantenga con una suficiente información, de que es lo que va a pasar con nosotros, de que **se nos prometa** y se nos prometa... se nos lleva prometiéndolo un montón de cosas y aquí pues... seguimos, nada más que haciendo papeles, papeles, papeles, pero a nosotros a cambio no nos han dado nada".*

Cuando, presuntamente, el colectivo consigue aclarar la imagen en el espejo, el maestro se encuentra con una lámina antigua que representa a un súbdito sometido sobre cuya vida y hacienda decide el señor. Sujeto sujetado, pendiente de promesas y dependiente de decisiones superiores, limitado a decir que hace lo que le dicen sin poder hacer lo que piensa. .Espejismos?. *"A cambio no nos han dado nada"*; cambiando un poco, tal vez, el cambio no les ha dado nada, o, acaso, con el cambio no han po-

dido(/sido capaces de) producir nada. .Utopías?.

Sobre el tema de la competencia en sus dos acepciones complementarias: la atribución social que permite el desarrollo de una actividad socialmente diseñada, y la capacidad (aptitud, idoneidad) personal actualizada para desarrollarla. La reflexión del claustro les devuelve, a ese respecto, la imagen de un competidor asustado, desbordado por las competencias que tiene que asumir e incapaz por sí solo de producir su competencia para hacerlo. quizá como respuesta impotente se 'inventa', para encubrir esa imagen, otra: la de un profesional que para mantener su competencia exige/necesita que un experto exterior la produzca para y 'sobre' él.

*"Una reforma que no acaba de aclarar... que posibilidades de **promoción** tenemos... **no sabemos** que **capacitación** necesitamos para movernos dentro de un nivel o de otro... Se nos exige que **participemos** en el diseño curricular, se nos exige que participemos en un programa de centros... se nos exigen cantidad de cosas, pero **no recibimos** ni siquiera la suficiente **información** para sentirnos un poco más... seguros... Muchos de nosotros estamos en unas circunstancias en las que **no sabemos** si promocionaremos, si nos quedaremos, si nos iremos... "*

*"La Administración... para hacer esta reforma... **nos tenía que haber preparado mejor...**"*

*"También te encuentras con una serie de condicionantes como es por ejemplo el horario; si tu quieres adquirir una formación pues tienes que hacerlo a partir de las cinco de la tarde . no?, entonces somos personas... que (necesitamos) un tiempo... pues... para nuestra casa, para el chalet, para*

*lo que sea . no? y no llegar a casa a las diez de la noche como... como ocurre normalmente... "*

La competencia, en el sentido de atribución social, se resiente por el colectivo que reflexiona más como aumento de su responsabilidad/obligación 'laboral' que como ampliación de su poder, de su capacidad de actuación personal.

Los maestros, como la mayoría de los modernos 'profesionales', acostumbrados desde alumnos a ser enseñados -y acostumbrados también a no abandonar esa posición- parecen incapaces de aprender por sí mismos los 'elementos' que le son necesarios para, en este caso concreto, acceder al nuevo perfil de profesor. La legitimación, enraizada en la lógica 'proletaria', de que eso se lo tienen que dar desde 'la patronal', podría ocultar esa incompetencia fundante de un sistema educativo que determina que, para muchos de quienes 'pasan' por él, cualquier ampliación de sus competencias, exceda su competencia y requiera la actuación de un/otro experto que, o bien simplemente le sustituya, o bien incremente el contenido de la segunda y sancione la atribución de las primeras.

*"Creo que con la LOGSE nos han querido 'vender' algo que siempre hemos estado haciendo en la enseñanza. Nos quieren vender las transversales...salud, y **toda la vida nos han enseñado** que antes de comer hay que lavarse las manos y 'ellos' no sabían que hacían transversales... quiero decir, hemos hecho Salud, pues sí, hemos hecho Higiene toda la vida de alguna manera, lo que pasa es que ahora nos venden que tenemos que hacer 'No Racismo', de toda la vida **hemos hecho... incluso nos han enseñado... en el catecismo, que***

*todos éramos hijos de Dios... entonces, quiero decir... que nos están cambiando las cosas pero toda la vida el maestro ha hecho lo mismo, . no?..."*.

El discurso del claustro refleja la imagen de un colectivo que "busca y no encuentra ni rastro" de una identidad que sustituya a la que tradicionalmente le proporcionó su legitimidad social. Tal vez por que, todavía, no han producido ni acumulado/apropiado para sí, un nuevo, específico, insustituible, valor de uso para otros que les haga socialmente necesarios.

Si en un pasado inmediato los años de ejercicio profesional podían hacer perder el miedo, aunque muy frecuentemente le acompañaban en su marcha el interés por la labor desarrollada y por los conocimientos que la caracterizan y su puesta al día, y la satisfacción personal que todo ello puede suponer, hoy la aceleración de las transformaciones (LODE, LOGSE...) a las que está sometido el sistema educativo, en relación con el ritmo de cambio de la sociedad en su conjunto, rompe esa posibilidad (el paso del tiempo no resuelve el problema, por que hoy el tiempo no ha pasado todavía cuando el problema ya reclama soluciones) al cambiar el perfil requerido del enseñante y hacerlo en unos términos que, a su vez, hacen muy difícil su re-construcción por los propios enseñantes 'en activo'. Dificultad que se deriva no, al menos no tanto, de las variaciones que hayan podido sufrir los contenidos disciplinares, sino del hecho de que a lo que apunta la Reforma es a la lógica de desarrollo del propio sistema, lo que implica transformaciones que pertenecen al 'ser' del maestro, a sus actitudes personales en lo que se refiere a las relaciones con sus conciudadanos (en este caso profesores

,padres, alumnos, y personal de administración y servicios adscritos a los centros docentes).

El claustro ve así el problema: "la LOGSE (habla de) dar una parte más **protagonista** al profesor...", "**se nos exige** que **participemos** en el diseño curricular, se nos exige que participemos en un programa de centros... se nos exigen cantidad de cosas..." "...y **nos han puesto a escribir**..."

Lo que, a su vez, requiere una capacidad de expresión que los maestros teóricamente saben 'desarrollar' en sus alumnos pero que para sí mismos parecen no poder desplegar adecuadamente. Impotencia/incompetencia que tal vez se esconde tras la reivindicación de falta de tiempo, necesidad de tiempo valorado/pagado aparte, y que les lleva a copiar y, consecuentemente, a sentirse insatisfechos de hacer precisamente una de las cosas que reprochan a sus alumnos y reclaman su evaluación negativa.

*"Entonces la mayoría de la gente lo que **hacemos**, o **hemos hecho**, o **vamos a hacer** es **copiar** de aquí y de allá, este proyecto parece bonito pues nada, de aquí cogemos esto... y este... pues coge esto de aquí..."*

La incapacidad que señala el colectivo no puede ser resuelta totalmente desde fuera, desde la administración educativa, por que, precisamente, la transformación se produce en el sentido de atribuir al maestro lo que personalmente se reclama (aunque no siempre de manera manifiesta) por todos los ciudadanos: la capacidad de ser, de pensar y de decidir por si mismos; la descentralización y la (relativa) autonomía de los centros y de los profesores mismos, dentro del marco de la necesaria cooperación

y trabajo en equipo, reclama de estos (les 'obliga' a pensar y a decidir) el desarrollo, desde sus capacidades actuales, de aquellas que les permitan decidir sobre lo que, en el terreno educativo, requiere la población escolar de su entorno para acceder al desarrollo cultural que socialmente hoy es reclamable. Pero para ello necesitan aceptar que el conocimiento que esa tarea reclama no es el estrictamente relacionado con la materia/disciplina que imparten, sino uno más complejo que añade a este el de 'la vida social' en la que se inscribe su labor docente.

*"Sentirnos un poco más **seguros...** saber **qué va a ser de nosotros...**"*

El maestro, se apunta en la reunión, se ve difuminado, simultáneamente, por el miedo y el escepticismo. Miedo a unas transformaciones que no sabe si va a ser capaz de asumir, sobre todo porque no tiene la certeza, mas bien lo contrario, de que todo ese proceso, para el que se requiere (se ha requerido previamente) mucho de su esfuerzo personal, no sea una añagaza para que las cosas se queden, en lo fundamental, como están; para que 'como siempre' haya que terminar diciendo que *"no hay nada nuevo bajo el sol"*.

*"Yo considero que la Administración lo que (ha hecho es aprovecharse de) nosotros en el sentido de captar ideas, porque las ideas no salen de los despachos, eh, las ideas salen de la práctica diaria... entonces pues claro, yo considero que se han puesto a poner en práctica un proyecto interesante... que era necesario cambiar porque los tiempos cambian... hay que actualizarse..."*

*"Es una parte protagonista entre comillas, nos han dado un **protagonismo...** muy relativo, **nos han puesto a escribir...**".*

Quejas de los maestros, como señala el discurso reflexivo de este claustro, por resentir que la administración educativa se ha servido de ellos para dar satisfacción a unas necesidades sociales que, al menos discursivamente, los maestros parecen aceptar sólo a regañadientes, aunque comprendan en términos imprecisos, la inevitabilidad del cambio.

*"Yo pienso que nos están **utilizando** para sacar adelante un proyecto que alguien tuvo la feliz idea de poner en marcha y se ha ido traspasando a gente... pues que no venían 'del ramo'... y que no saben ni por donde van las cosas... entonces... necesitan que aquí aparezca una serie de documentos, y, ¿de donde salen esos documentos? pues del **pobrecito** maestro que, además de que tiene las clases, tiene que ponerse a toda esa burocracia y a hacer 'tochos' de papeles..."*

*"Tenía que haber sido un poco más seria la Administración... que hubiese planteado que para hacer ahora esta reforma tenía que **haber contado más con nosotros**, en el sentido este... que está contando pero no quizá de la forma... más... idónea... más adecuada... que todo es **improvisar...** que nos tenía que haber **preparado mejor... más información...** no ahora pensar... pensar a ver... han improvisado, no han pensado en los **niveles económicos**, con lo cual, claro, pues ahora, lo que decía antes, tienen que sacar esa reforma adelante ¿a costa de quién?... de los maestros".*

El problema, tal vez, se coloca en que la reclamación de participación, no sólo legítima sino además necesaria para el avance democrático, alude a un 'sujeto colectivo' apenas existente "nosotros los maestros", salvo en sus términos más contradictorios con la idea de ese progreso al que apuntan las reformas: los corporativos.

*"En la LOGSE (se habla de) dar una parte más protagonista al profesor... es una parte protagonista entre comillas, nos han dado un **protagonismo...** muy **relativo**. Nos han puesto a escribir... y **estamos muy perdidos...** yo concretamente quizás me lo se algo más a nivel de teoría... **me lo se de memoria...** o sea **me lo se muy bien...** (Pero el hecho es que) nos han puesto a escribir y **todos estamos muy perdidos**. Entonces la mayoría de la gente lo que **hacemos, o hemos hecho, o vamos a hacer** es **copiar...**".*

Según este discurso, el espejo en el que cada maestro se mira, refleja, tomándola de todas partes del medio social, la imagen de "un mar de dudas", de un laberinto en el que ese maestro que se mira se pierde, solo e incapaz de adoptar una posición de sujeto, que paralelamente le permitiera producir sujetos colectivos (equipos de trabajo), se remite a hacer lo que no 'quiere', lo que pasa...

*"... lo que pasa es que, de alguna manera, te gustaría... **que te dejaran vivir un poco.**"*

*"Que te lo dieran un poco más hecho . no?, y no que todo salga de nosotros."*

*"No, no... para **que pudieras hacer** (las cosas) a tu ai-*

re..."

Al 'espejo mágico' como a la 'lámpara de Aladino' se le pueden pedir 'cosas' diversas.

*"Estamos un poco al 'va y ven' político... o sea, al último señor que llega."*

*"Lo que está claro es que la enseñanza en los centros no va a verse sometida por ese 'va y ven'. **Se ve sometida en la medida en que a ti** te cabrea el 'va y ven' que te traigan, pero yo creo que cada profesor tenemos muy claro que tenemos que tener satisfacción personal por nuestro trabajo. Y sea el partido que sea, y sea la ley que sea, vamos a trabajar en esa línea, y **si tienes inquietudes** te vas a preparar para formarte."*

Como ocurre siempre con los espejos deformados/deformantes, la imagen que se consigue, depende no sólo de las características propias del instrumento sino, en alguna medida, de la posición que adopte el observador/observado.

Construirse como profesionales requeriría construir otro espejo capaz de reflejar otra imagen. Un espejo que incluye esfuerzos distintos, adaptaciones de todo tipo (actitudes, valores...), que, tal vez, y según se desprende del discurso construido por el grupo de trabajo, los maestros, comprendiéndolo, no están dispuestos a realizar. Acaso en la ambigüedad está, latente, la insatisfacción resentida frente a un balance, que se presume pobre, del despliegue colectivo de la tarea educativa, en la que sumisión y liberación se entrelazan, pero dejando en última instancia un sabor dominante de expropiación de los alumnos

frente a un discurso ya no solo manifiesto sino público e incluso 'legal', de apertura del sistema al desarrollo pleno de su 'personalidad'. Papel este que, tal vez, los maestros podrían ofrecer a la sociedad como valor de uso prioritario de su actividad para encontrar así un 'lugar (nuevo/producido) en el sol'.

**3.2.4. Reunión de Trabajo con un claustro de profesores de un centro público 'adelantado' a la Reforma.** (A la reunión asisten 9 maestros del centro: 2 de E. Infantil, los demás de los distintos cursos de EGB hasta 8<sup>o</sup>, el centro tiene implantada la Reforma hasta 5<sup>o</sup> y el año próximo pasará a 6<sup>o</sup>).

Un claustro de un centro formalmente conforma un sujeto colectivo, pero en este caso el claustro reunido intenta y hasta cierto punto consigue ser un sujeto colectivo real, "*... un centro que quiera sacar adelante a sus alumnos es porque hay una labor de los profesores, que lo intentan y que se vuelcan, pero no porque recibamos ...*". Pero, además un claustro es un sujeto colectivo simétrico aunque en la estructura del centro las personas que lo integran ocupen posiciones internamente jerarquizadas. Esa identidad de 'cuerpo único' por otra parte cuestión profundamente controvertida entre el profesorado y que en estos momentos se mantiene en el profesorado de EGB, hace que sea desde esa posición diferencial desde la que se vivan las relaciones con otros sujetos colectivos, en concreto los padres de los alumnos y la Administración educativa, relaciones con ambos colectivos en el caso de este centro profundamente controvertidas precisamente en línea con esa condición de un claustro que en cuanto tal pretende un proyecto educativo para el centro

en cuya consecución se encuentra con dificultades que le vienen tanto desde los padres como desde la Administración educativa y frente a los cuales manifiestan tanto su agresividad como su impotencia, problemática en la que juega un papel determinante la ubicación del centro, "*... y luego también estamos en la zona sur que es otra historia*".

En lo que se refiere a las familias de los alumnos del centro, debido la generalización de unas condiciones económicas, sociales, culturales, 'bajas, muy bajas', acusan un gradiente de pérdida generalizada de valores: no hay valores ---< no tienen valores/los tienen confundidos ---< no dan valores, que se expresa en términos de que para esos padres "*... vale más la opinión de un niño que la del profesor*", "*a los niños se les tiene como si fueran dioses y lo que diga el niño va a misa*", "*el miedo a lo que el padre te pueda hacer o te pueda decir, al niño ahora no se le puede hacer castigos ...*", denuncias de los padres "...", los términos son tan duros que llevan a decir: "*somos los sirvientes de los padres, yo me considero así*". Una consideración que se deriva del enfrentamiento entre el quehacer docente que se articula en el proyecto de centro y las exigencias de los padres cuyo protagonismo en los centros escolares alienta el proceso de reforma del sistema educativo.

En relación a la Administración educativa la cuestión se plantea desde esa misma posición: "*el tutor tiene una hora libre que el Ministerio no quiere llamarla libre sino de libre disposición para el control, nosotros planteamos, es nuestro criterio, que en esas horas el profesor las dedique a sacar a algunos alumnos que van retrasados. Viene el inspector y te dice: 'no, no, eso no puede ser, lo primero en el centro'*", aunque esté aprobado por

*el claustro, 'lo primero es que si un profesor falta hay que sustituirle, es decir, lo que el Ministerio hace es romper la propia organización de trabajo del centro, da igual que el cien por cien del claustro opine lo contrario, si la orden viene ...', "las necesidades del centro le dan igual".*

A partir de esas necesidades que ellos creen conocer porque las viven en la actividad cotidiana de las aulas, se ven sin apoyo, de los padres desde abajo, y desde arriba, la Administración, en definitiva, 'atados de pies y manos'. Pero posiblemente de esa imagen, de esa posición y las dificultades que entraña, arranca en parte el espíritu y la práctica de lucha de este claustro que entre sí se reclama de 'compañeros': *"tenemos un problema de calefacción, no tenemos calefacción, a nosotros no nos hacen caso, les mandamos a los padres a la Dirección Provincial y vienen a arreglarla esa misma tarde", "el año pasado después de 15 días de aguantar cerramos el centro sin permiso de la inspección, . tu sabes la que nos cayó?, es que en 15 días no se pudo escribir en las pizarras por la humedad, cerramos el centro, al día siguiente fontaneros, electricistas, calefactores ...".*

Desde esa posición/situación es desde donde este claustro se plantea la problemática de su estatus, de su prestigio, de su profesión, de su formación, de su competencia/incompetencia.

La posición social actual de los maestros que señalan es de 'desprestigio', la ponen en relación con el proceso de movilidad ascendente que desde hace años se viene produciendo de forma generalizada en la sociedad española, mientras los maestros siguen ocupando el mismo lugar en la escala social lo que compa-

rativamente implica un proceso de movilidad descendente, "... ha habido un cambio tan grande a nivel de generación que concretamente a nosotros nos están pillando desde abajo que es donde más se nota". Por otra parte y en su caso, ponen en evidencia el problema de la baja estratificación de los alumnos del centro y de sus familias que afecta también a los maestros. Así, ellos mismos, situados en otros centro, concretamente en la privada, no tendrían el índice de fracaso que tienen, cuando ese índice es el que en buena medida evalúa a los centros y a su profesorado, y en ese mismo sentido va la evaluación de la Administración educativa, al profesional enseñante, "... aquí hay gente de clase media que está a favor de la enseñanza pública, pero por miedo al ambiente del centro, porque estos centros se han llegado a convertir en 'ghettos', entre realojados, entre ...".

Ese desprestigio actual del maestro que se acentúa por estar en la zona sur, lo ponen en relación con la función que la sociedad, los padres y en cierto modo la propia Administración da a la enseñanza primaria de 'guardería' y 'almacén' de niños, y con la consideración socialmente admitida de que el maestro tiene pocas horas de trabajo y muchas vacaciones lo que se traduce en falta de profesionalidad: "... lo que dice un maestro no vale nada". De esta forma el prestigio en cuanto indicador de estratificación subjetiva toma un sentido negativo por cuanto el concepto de la profesión de maestro y los procesos de profesionalización correspondientes no se clarifican, un sentido negativo del que este claustro culpa a los padres y a la sociedad, pero también a los propios maestros y ellos mismos en la medida en la que no tienen claro el sentido y los contenidos de su profesión.

Ese problema de 'su' profesión lo sitúan entre un antes vocacional teñido de nostalgia y un después mediado por la Reforma que toma dos caminos internamente conflictivos: la vía profesional de la especialización, la vía profesional de lo vocacional.

*"Antes el maestro era maestro independientemente de lo que daba, se entendía que el maestro debía saber de todo, y no me voy a remontar al tiempo en que lo que decía un maestro era válido aunque no tuviera razón".* Un saber de todo que al propio tiempo convivía con posibles ignorancias que hoy no es posible mantener porque: *"ahora la gente a lo mejor no tiene formación pero si tiene un nivel económico que es mejor que el de hace años, hoy por hoy todo el mundo tiene televisión, tiene video".* Incluso en la zona sur de Madrid y en familias de un nivel cultural muy bajo, la presencia de la televisión en cuanto paradigma de los medios de comunicación que ponen al alcance de cualquiera información sobre cualquier tema (contenidos educativos), dificulta la labor docente de unos enseñantes que al mismo tiempo que resienten su incompetencia frente a esas ofertas: *"... a lo mejor nuestros padres no tenían ninguna formación, ninguna cultura, y hoy ha habido un cambio tan grande a nivel de generación que concretamente a nosotros nos están pillando desde abajo".* Entienden que su actividad no está en dar contenidos sino, sobre todo, valores de convivencia democrática, (también es posible que para algunos esa forma de 'entender' legitime y autorice su ignorancia o quieren que así sea), porque: *"aquí nadie sabe lo que es mejor y lo que es peor, se lo tiene que dar la escuela, en la escuela tenemos que estar para educar, pero también para enseñar, y aquí lo único que haces es educar, decir a los chavales 'no hagas esto', 'no pegues', y luego, claro,*

*viene el fracaso escolar".*

Centrada la vocación en la transmisión de valores como el respeto y la tolerancia democrática que estos maestros consideran que por estar mucho más ausentes en la convivencia de la zona donde se ubica el centro resultan muy necesarios, la reclamación social de que enseñen contenidos se hace muy difícil, cuando, sin embargo, son los contenidos y no la adquisición de valores democráticos lo que determina el éxito escolar. Desde esta perspectiva,

***"Somos (los maestros de primaria) un cuerpo a extinguir como docente vocacional".***

Pese a la nostalgia y aún tomando en consideración que ese sentimiento puede ocultar muchas cosas, este claustro ha apostado por la Reforma y por el perfil de profesional docente que ofrece, otra cosa son las dificultades que asumirlo conlleva, y lo que critica es la forma en la que esa Reforma se ha impuesto: "... no han consultado con las bases", "órdenes teóricas de gente que no ha pisado las aulas y los problemas se ven en las aulas con los chavales", las "cargas de trabajo administrativo y burocrático que exige", "(a la Administración) lo único que les interesa son los datos, 'aquí hay muchos suspensos, aquí falla algo', y no se paran a pensar qué falla".

Enfrentados ellos con la realidad de sus alumnos es su profesionalidad la que ha de dar respuesta a esos fallos que se expresan en el fracaso escolar de este tipo de centros. La primera respuesta busca la razón de esos fallos no en el profesorado sino en los alumnos y en la polémica enseñanza pú-

blica/privada: *"la enseñanza pública nunca puede decir 'tu entras o tu no entras', te viene todo, las privadas cogen lo selecto, lo malo te viene todo a la pública, es un almacén de niños"*. La segunda retoma el problema de la zona en relación con la enseñanza pública, mientras ellos no pueden ni cuentan con profesores de apoyo para contrarrestar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y *"... eso de atender a la diversidad es un camelo", "en la zona norte y noroeste tienen un montón de personal para atender a la diversidad", "es la discriminación de tratamiento dentro de lo público"*. La tercera se centra en ellos mismos, *"... el centro que quiera sacar adelante a sus alumnos es porque hay la labor de los profesores, que lo intentan y que se vuelcan"*. Y frente a ellos está la profesionalidad en su doble vertiente: especialización, generalismo.

Para este claustro la especialización en primaria tiene sentido en el profesorado de apoyo para los maestros, es más consideran que en ese nivel la propia Administración no se toma en serio la especialización, *"... las especialidades las utiliza mientras tenga profesor para cubrirla pero al Ministerio le importa un comino la especialidad, tu eres maestra y te puede mandar, menos a inglés, lo mismo a dar lengua que matemáticas"*

Sin embargo, el generalismo que se expresa en un plan de centro y una organización de trabajo por parte del profesorado para responder a las necesidades específicas de los alumnos, les plantea muchos problemas y en una buena parte relacionados con la formación.

La formación tiene un antes vocacional pero abocado a la profesionalización, a la obtención de nuevas capacidades y

conocimientos que eleven su competencia para asumir la necesaria reforma democrática , descentralizada, que atienda a la diversidad de los alumnos, "... antes (hace unos pocos años) era una formación voluntaria, nadie te lo exigía, te interesaba y aprendías"; y la formación tiene un después, un ahora, profesional pero 'degradado' que se expresa en una formación para conseguir sexenios que "... no forman sino que nos deforman, así de claro: no aprendes nada", coherente con "esa lógica que se impone de valor de cambio más que de valor de uso de las cosas" y a la que culpan a la Administración educativa: ". La formación del profesorado?, qué bonito queda, se está formando incluso fuera de sus horas lectivas, . qué bien. Ahora, míralo desde otro punto de vista, resulta que para cobrar un sexenio te exigen un número de horas de cursos de formación. Con ese planteamiento, . qué hacemos los profesores?, como locos a hacer cursillos para cubrir horas, por supuesto ese curso no nos forma, sino que nos deforma, así de claro, no aprendes nada, pero, . oye , es una forma de conseguir dinero", "es un reflejo de la propia sociedad que estamos viviendo, estamos llegando a unos límites, hay cantidad de instituciones privadas que te ofertan cursos de formación por 30.000 pesetas y tienes 30 horas, justo lo que necesitas, asistas o no asistas, esto es bochornoso".

Frente a esta de-formación y retomando la anterior está la que ellos buscan y no encuentran porque la diferencia entre ese antes de la Reforma que era ya reforma y la puesta en práctica por la Administración de la Reforma no ha traído más que un cambio de lenguaje: "... recreo por segmento de ocio, o algo así, y luego las siglas ... ", no un cambio de actitud en los maestros, cuando el problema, entienden los reunidos, está ahí.

Sin embargo, les resulta difícil concretar en que consiste en la práctica docente ese cambio más allá del compañerismo entre los maestros del centro.

En la práctica profesional algunos de los maestros de la zona sur se encuentran, sin saber como resolverlo con el paradigma de educar-enseñar, *"... como una bola, tengo que educar y enseñar, las dos cosas, pero ha llegado un momento en que sólo educas"*, y eso tiene un peligro: la falta de preparación en contenidos de los alumnos que salen de primaria, y, sin embargo, hay que educar, porque *"... educar es hábitos, son valores, eso en el instituto no se da"*. Pero educar implica una capacidad tanto individual como colectiva de reflexión para planificar, para hacer proyectos, para abordar los problemas concretos de cada centro, tener claros los conceptos de integración, atención a la diversidad y no segregación, que resultan tan difíciles en centros de este tipo: *"Había un profesor más ..., nos lo quitaron, es que no tenemos medios profesionales, yo lo de la integración concretamente creo que es un camelo por la experiencia que tengo"*.

Ante la dificultad de resolver el sentido de su profesionalidad buscan respuesta en la Administración, pero, *"... el año pasado planteamos a un inspector el problema de cómo lograr la atención de los chavales en las clases, la respuesta que nos dio es que dialogaremos entre nosotros y encontraríamos una solución, cuando previamente habíamos dialogado entre nosotros y le dijimos que no la habíamos encontrado y que lo que queríamos es que nos mandaran a alguien o nos dieran algunas técnicas, y nos dijeron 'no, ustedes son profesionales, dialoguen entre ustedes y llegarán a una solución, ante eso, ¿qué haces?'"*.

Así, a este tipo de colectivos de enseñantes de primaria, la Reforma, tal y como se está implantando, les coloca en un círculo vicioso. Ellos, profesionales vocacionales comprenden que hoy, ante los cambios sociales que se están produciendo, la profesión docente reclama de ellos una formación nueva, dicen estar dispuestos a ella, pero ¿quién se la da?, "*... antes de haber implantado esta ley se tenía que haber contado con el personal, va a ser así, así y así, haber visto estas cosas*", haber visto posiblemente su incompetencia para ser los profesionales que la Reforma requiere. Para serlo, estos maestros/as no reclaman recetas, esa es la formación que está ofreciendo la Administración, sino "*... abrirnos a otra reflexión que nos permita ir solucionando el problema, necesitamos personas que desde fuera nos den una discusión, elementos nuevos*", porque es necesario trabajo en equipo, eso lo tienen, pero les faltan 'ideas'.

Ante esa falta, ante esa carencia, ante esa imagen de incompetencia, y la imposibilidad de encontrar ayuda, alguno de los asistentes plantea, en cuanto solución no querida y ahora imposible, la especialización, la profesionalidad técnica, pero una profesión-especialización prostituida: "*... los especialistas no necesitan formación porque para eso son especialistas, cuando la realidad es que has aprobado por un temario, porque ese día tuviste suerte y aprobaste la oposición y se acabó, porque cuando se iba a implantar la Educación Física se hizo un curso de 800 horas y como se necesitaban profesores pues no hubo ni que aprobar la oposición, esos tuvieron la gran suerte*".

Esos profesores de Educación Física y los de idiomas son el paradigma profesional, quizá semiprofesional o de oficio, de unos maestros de primaria que detrás de sus preocupaciones por la inestabilidad para quienes aún no han conseguido puesto fijo y el temor de los definitivos de que supriman su plaza, y, en ambos casos por el problema de los traslados, descubren su incompetencia en lo que otros saben: "**... tu eres maestra y te pueden mandar a dar, menos inglés que lo respetan porque si no sabes inglés no lo puedes dar ...**".

Mejor es no mirarse en el espejo o mirar en el espejo a otros, apostar por la Reforma en estos momentos tiene un precio muy alto.

### **3.2.5. Grupo de Discusión con profesores de Educación Infantil.**

El Grupo se realiza con la participación de profesoras de la etapa infantil que desarrollan su labor en instituciones diversas: escuela municipal, colegio público y escuela privada en régimen de cooperativa, cubriendo el intervalo de edad de los alumnos comprendido entre uno y seis años. El nivel de intervención se 'ordena' aparentemente de forma convencional en función del nivel impartido, la edad y la experiencia; el papel más 'activo', casi de liderazgo, se encarna por quién afirma llevar 25 años en escuelas infantiles y, podría deducirse, ejerciendo en aras de una consolidación progresista de esa, hoy, etapa educativa. Las características apuntadas configuran un grupo técnicamente 'ajustado', del que parece posible afirmar la, suficiente, analogía con su referente social.

La presentación plantea la independencia en la que se sitúa el equipo investigador, y la investigación misma, respecto de la administración educativa que ocupa tan sólo el lugar de cliente. El tema puente ofrecido para abrir el 'discurso' es la "libertad de cátedra", entendida ésta en el sentido de democratización y apertura del aula a la sociedad, a la participación 'real' de todos los 'agentes' sociales implicados en la educación y enfrentada al, tradicional, "aquí mando yo" privatizador, centralista y excluyente.

El 'discurso' se pone en marcha sin dudas, y lo hace produciendo un consenso inmediato entre las dos personas que, prácticamente, llevarán el peso del 'grupo' a lo largo de su desarrollo. En ese inicio parecen condensarse los elementos que caracterizan la representación de la etapa.

*"Bueno, yo no se, pero mi experiencia en infantil... creo que **no se ha dado...** nunca... el "**aquí mando yo**", no se, quizás la historia desde infantil... o por lo menos la escuela de la que yo procedo, que fue la primera que se creó en Getafe, algo así como hace 25 años... pues fuimos **aprendiendo** de la experiencia del día a día y un poco pues que **no teníamos ni posibilidad de** tener la pretensión de decir '**aquí mando yo**'... o sea que íbamos un poco... diríamos **descubriendo...** esto por una parte, luego por otra parte... vamos personalmente pienso que es mucho más rico el... considerarte... como un **profesional** que **ayuda** a un grupo de personas y que... de una forma intencional, eh, y **contando con... los demás...** miembros de... o sea contando (tanto) con los niños como con los padres, que el tener una postura cerrada del '**aquí mando yo**'. Me parece que subyace*

una **idea** de un modo de educación **diferente** en las dos actitudes".

"A mi **también me parece muy relativo...** el hablar en esos términos de 'en mi clase mando yo', porque la escuela y dentro de la escuela, la clase está inmersa en un **contexto...** en el que hay... esa gente además del propio profesor... y de los niños, gente pues que **hay que tener en cuenta**, que **influye** directamente sobre el **sujeto...** con el que tu trabajas y con el que tienes que tener en cuenta un montón de cosas para que eso funcione..."

"Es que a mi **eso me parece imprescindible...** porque vamos... no solo la escuela educa.. o sea que los **elementos externos**, en concreto la familia tiene parte mucho más **relevante** en la educación que lo que... eduquemos en la propia escuela, y una de dos o estableces un proyecto en común o puede estar cada uno... por 'los cerros de Ubeda' .no?"

Los elementos clave quedan planteados. "Es que **ha entrado hace tan poco lo de... la etapa infantil...**". El 'despegue' de la educación infantil se produce paralelamente al de la democratización de la sociedad, y ambos factores, 'primeros pasos' y contexto socio-político, colocan a los profesores de ese nivel en una situación de debilidad frente a cualquier intento de autoritarismo, pero además posibilitan el desarrollo de una actitud colectiva que tiende a la aceptación de la presencia de 'otros significantes' en la acción educativa y de un desarrollo participante y cooperativo de la misma.

"**Son muy recientes las cosas que se saben** de lo importante que es esta etapa". La 'juventud' de la especialidad, que se desa-

rrolla como tal, de una forma generalizada, en ese tiempo de la transición política y social del autoritarismo a la democracia, produce sus efectos, no cabe pensar en esa situación establecer unas relaciones de dominación sobre padres y alumnos sino por el contrario unas de cooperación y respeto. Por otra parte, la 'profesión/especialización' se ha ido desplegando dentro de la biografía de quienes hoy desempeñan esa tarea, por lo tanto, ellos mismos han sido protagonistas personales/reales de esa conformación, que, así, se ha convertido en su propio aprendizaje. Como resultado de todo ello se produce una actitud que permite la aceptación, desde luego matizada, del proceso de reforma. Y, paralelamente, un concepto distinto de las relaciones con el resto de los 'agentes' educativos.

Ha habido que ir aprendiendo lo que no se puede hacer, tanto por que lo que te rodea no lo permite, como porque la actitud a través de la cual se entiende la actividad docente no lo aconseja.

Así, el espejo en el que se miran los maestros de Educación Infantil, al menos en el entorno social y geográfico en el que la investigación se despliega, empieza a parecer diferente del que sirve de referencia al resto de los docentes.

*"A los padres se les sigue teniendo **miedo**... ... hm... a **nivel general** (de los docentes?)... quizás, porque a lo mejor... cuantos más agentes externos tengas... pienses que más te van a **interrogar sobre tu propia práctica** . no?..."*  
Pero, "yo (desde la posición de 'infantil') estoy 'de acuerdísimo' y además me encanta que mis madres... **entren activamente en mi tarea... educativa**, porque además la

gente con quien trabajamos son ellos los que tienen que aportar más cosas que yo, o por lo menos me aportan las cosas... me **aportan una información** que yo no tengo, que yo puedo vislumbrar, pero que puede ser...". Claro que "**ellos tampoco saben** cual debe ser un poco su papel, y entonces... ahí estamos .no?...". En cualquier caso, "tu también **tienes... un cierto poder** en tu clase".

Se acepta, incluso se recomienda, la intervención de los padres (madres) en la clase, pero parece que eso es posible aquí porque la imagen que el espejo devuelve a estos maestros es suficientemente 'clara', 'segura', como para no correr graves riesgos en el envite, los padres pueden aportar algo, pero desde la posición de quienes 'no saben'; el maestro, aquí, tiene todavía la sensación de mantener una cierta cantidad de poder.

"Porque en definitiva **el experto** en educación, la experta en educación, **eres tu...** lo cual no quiere decir que (no) admitas opiniones de fuera, y las exteriores sean válidas, pero... y el resultado del nivel de participación o de implicación de todos se va a dar en función de las **demandas** de los unos, de la **capacidad de apertura** que tengas tu a los padres y al entorno... pero es verdad que **al final es un poco el maestro** el que... **el que pone el límite** a eso".  
"**Se discute** mucho más, también **porque tu lo permites...**".  
"Yo es que lo veo al **maestro** como el **experto** dentro del ámbito escuela, que eso no quiere decir que sea tu verdad absoluta y que tu seas quien tenga que aconsejar al padre lo que ha de hacer desde el nivel educativo, porque yo entiendo que él como **padre**, o como **madre**, **sabe** perfectamente y sabe más que yo, porque para eso es su hijo, de edu-

*car, **pero en otro campo**, lo que pasa es que yo donde veo la cuestión... es decir juntos podremos hacer algo más armónico y menos..."*.

Un espejo casi siempre amable que, con los matices necesarios, configura una imagen positiva.

*"Yo creo que afortunadamente **la sociedad te está empezando a valorar** porque los niños cada vez son más deseados, en ese aspecto creo que nos... que nos beneficia, entonces al ser más deseados valoran más tu **capacidad de acogida** a los niños, **valora todo lo que haces** con ellos... entonces, en eso creo que estamos empezando a tener más suerte"*.

El 'espejo' en el que los maestros se miran se construye en parte sobre el entramado de las relaciones sociales que les sirven de 'base' para el desarrollo de su actividad docente, y que, fundamentalmente, se establecen en tres direcciones: administración educativa, compañeros y padres.

La conexión con los padres parece producirse desde una situación de 'inferioridad' por parte de estos: *"Yo creo que (los padres) necesitan de... vamos la impresión que yo tengo es de que son edades tan tempranas que los padres... y, bueno, cuanto más abajo te vas te das más cuenta, al llevar a un crío a un centro, **los padres se sienten culpables**... y yo creo que es una de las cosas que... que a lo mejor propicia... el inicio de una relación".* Tal vez eso hace que, de entrada, este colectivo "lo tenga más fácil", "después es mucho mayor la presión de los padres sobre el maestro", y acaso como contrapartida "es mucho mayor la resistencia de los maestros a ser cuestionados".

Con estos compañeros, apremiados de manera más clara por las presiones exteriores, la relación cabría significarla como de una 'tolerancia displicente' hacia quienes no son capaces de comprender lo evidente. "Cuento un detalle... y no de un compañero cualquiera sino... de un 'miembro directivo'... Pretendían que la que va a dar clase de psicomotricidad cuando le tocase con nosotros, con los de preescolar, pues **"total como iban sólo a jugar"** pues si había que sustituir pues que fuese a sustituir... es de esto que parpadeas y dices "bueno, me lo estás diciendo en serio?, o sea un compañero puede tener el concepto todavía de lo que es infantil?... y dije "bueno, si es que no es malo que jueguen, si estamos jugando, si es verdad"... **pero tiene un sentido el juego...** Si nos 'cabrea'?, pues mira... llega un momento en que contesto de la misma manera "no si yo de todas maneras estoy en infantil porque es donde menos se trabaja". Es lo de decir "bueno... no tiene sentido pelearte sobre todo por esta... por esta historia"". Sobre todo porque la evaluación pertinente se realiza en otra parte, **"afortunadamente la sociedad te está empezando a valorar"**.

Con la otra parte que evalúa, la "parte contratante", la administración educativa, la relación es, por supuesto, tensa, pero no de total enfrentamiento, sobre todo cuando la reforma planteada ha supuesto la aceptación en parte de las reivindicaciones profesionales del colectivo. **"La regulación que se ha hecho deja mucho que desear..."**, "en general, en la administración están como bastante lejos de entender que eso que la educación infantil y lo que supone... **aunque se ha avanzado bastante"**.

Un entramado que se 'enreda' inextricablemente con los hilos conductores de la investigación, y que, por eso, aparecerán reiterativamente en el tejido/texto del análisis.

Un espejo pues con imperfecciones pero que, con el esfuerzo de quienes lo 'usan', parece estar adquiriendo una superficie razonablemente pulimentada que permite reflejar una 'buena' imagen.

A lo largo de toda la conversación, tal vez como el 'ingrediente' más frecuente, el grupo afirma/marca diferencias entre etapas; entre esta etapa, en proceso de consolidación, y la EGB consolidada. Aparece así la idea de la estratificación, pero, desde luego ligada al territorio interno de la educación. No se produce mención alguna a elementos que remitan a la estratificación social, tal vez porque los procesos de homogeneización en los niveles de ingreso/consumo que se han realizado en ese mismo período, y que incluyen a estos maestros en las ampliadas capas medias-medias de la población española, no conducen especialmente a reivindicaciones en esa otra dirección.

Diferencia/estratificación que parte de la diferente concepción de la educación, tanto desde el punto de vista de su orientación y desarrollo como del de la actitud personal/profesional de los propios maestros.

*"Ya, pero eso es la... un poco la **filosofía** que (quizás) está sirviendo **más en infantil que a nivel general**. Yo creo que a nivel general... por lo menos por la gente con la que yo convivo y comparto tareas educativas... a veces añoran un poco el que... las ingerencias y las intervenciones que la sociedad... está teniendo en la escuela... Yo es que...*

cada vez veo que desgraciadamente hay como más **abismo entre los ciclos** 'pequeños' y los ciclos 'grandes'... todavía no he entendido el por qué. . Por qué?... que nosotros tengamos **otro tipo de motivaciones**, los de infantil, y no por 'echarnos flores', pues es que no se cual es, pero lo cierto es que... la forma en que (ellos) **trabajan** en clase y el **trato** en la clase es **diferente**, salvo raras excepciones..."

La diferencia intentará trasladarse a características 'especiales/esenciales' de sus alumnos/niños pequeños pero la idea se rechaza.

"Los tratas diferente porque es que son diferentes, es que son ciclos **diferentes** y... con **otras necesidades** y otras exigencias y hay que tratarlos... diferente."

"Yo no veo que sea tan diferente, o sea que los niños sean tan diferentes de cuando yo los dejo en cinco años a cuando entran a primera etapa. Yo no veo que tenga que haber tanta diferencia desde que yo les he dejado en junio a septiembre... **En tres meses** mucho han tenido que... para (hacerse mucho) más adultos... Y dices ". como es posible?, si estos chicos y chicas **no han cambiado tanto...**"

Tal vez haya otras salidas, otras razones, que tienen que ver más con la razón (reflexión) que con la biología.

"A lo mejor la cuestión es que en infantil nos **preocupa menos lo académico...** . eh?, y entonces como que valoramos mucho más el **desarrollo global** del niño... y estamos como mucho más pendientes pues eso, de su estado emocional, de

*cómo se relaciona con los demás, nos preocupa muchísimo el que sea capaz de resolver problemas, resolver conflictos con los compañeros es decir que **tenga herramientas...** de **poder vivir** . no?... pues no nos preocupa tanto el que no sepa sumar, el que no lea, . eh?... para mí la diferencia esta ahí . no? en que lo académico te preocupa menos, y sí empieza a tomar una importancia muy fuerte... en primaria, yo no se si por la formación también que se recibe desde el magisterio . Y yo, desde luego, si que me choca bastante porque estoy contigo en que un niño en tres meses no tiene un cambio tan grande como el que se le somete cuando va a primaria".*

Cuando los maestros de infantil miran al espejo, ven un ámbito de actuación claro y diferenciado, aquel en el que los niños aprenden a vivir en sociedad, cosa que en los tiempos que corren no todos los padres pueden producir por sí solos, más probablemente en el caso de los padres de la zona investigada, por razones diversas que van desde su propio nivel cultural hasta el tiempo, subjetivo, del que disponen.

Un valor de uso social que les hace sentirse seguros y satisfechos de su propia actividad en un ciclo educativo y de aprendizaje, diversificado, de desarrollo de capacidades propias y adquisición, por los alumnos, de herramientas que permitan la producción de estrategias personales de supervivencia, frente a los que luego seguirán de enseñanza, integración y homogeneización/especialización en los que los 'intereses' personales del alumno se verán paulatinamente sustituidos por sus/los 'intereses' sociales. Frente a una enseñanza primaria en la que los valores y las actitudes han sido desplazados por los contenidos

'científicos', con la desventaja para los maestros de esta etapa que esos contenidos son lo suficientemente 'elementales' como para estar 'al alcance' de padres y alumnos, lo que les sitúa en una posición de relativa in-competencia, y por lo tanto de inseguridad y rechazo de las presencias exteriores.

En cualquier caso, aquí también se plantean problemas aunque su propia 'consideración', prácticamente, los resuelve.

Y eso tanto a nivel 'interno':

*"Yo si pienso que... estoy de acuerdo en que **es una etapa** de... . como diríamos?... **de segundo orden...** a pesar del reconocimiento de la LOGSE como etapa educativa.. pues bueno, dices "es que infantil lo puede dar cualquiera"... Pero, si haces la lectura de decir ". cual es **la etapa más importante del niño...** de la vida del niño?", cuanto mas pequeño más difícil y más te estás jugando su desarrollo. Con lo cual, a mi **la relación no se me corresponde...**".*

Como a nivel 'externo':

*"Hay algunos padres que si que te plantean de una forma poco adecuada cosas sobre sus hijos en la clase..."*

*"A mi **no me importa...** vamos a ver, un ejemplo... "y cuando salga al recreo, no se te olvide ponerle el abrigo", como una imposición, bueno si... y .pobre! si se te olvida, porque a lo mejor viene una madre y te monta la bronca... Hay como una intromisión en tu trabajo... (Pero, desde luego,) yo **no tengo ningún inconveniente** en ponerle al niño el abrigo o el gorro, la bufanda..."*

Tal vez porque eso también puede entenderse como "parte de (su papel)".

*"Pero curiosamente cada vez que van **subiendo de nivel** los niños y niñas... **los padres opinan menos** sobre lo... lo que estás... lo educativo... Porque, bueno, en preescolar y... en... infantil, total **puede dar infantil cualquiera**, esto lo seguimos oyendo todavía .no? o sea "total para qué, eso lo puede dar cualquiera"... (Claro que) luego no hay nadie que quiera ir a sustituirte si faltas".*

Curiosamente la diferencia no se sitúa en el nivel inmediato sino un poco más lejos: "hablaba yo un día con alguno de **secundaria**, y nadie le plantea... a ningún profesor de **instituto...** . hombre. o se plantea menos "oiga . qué le está dando... qué está haciendo usted con mi hijo o con mi hija?". Parece que (a medida) que se va subiendo en el escalafón se va con... hay una (mayor) consideración (hacia los profesores) y consideran los padres que entienden menos y entonces que pueden participar menos ahí".

Tal vez el espejismo de una reivindicación de no ingerencia que entraría en contradicción con la actitud abierta reconocida generalmente como deseable.

A lo largo de la 'conversación' no se hacen menciones expresas al tema de la vocación, tal vez porque ésta queda incluida en una historia laboral que se resume en una filosofía de actuación a la que, como 'profesionales'/expertos han llegado desde un consenso racional con el entorno.

La profesión si aparece y lo hace desde una posición crítica a

la propuesta que el sistema produce para los expertos.

"A nosotros como **maestros** siempre te han formado, te han **profesionalizado**, en el sentido de **separarte** y de asumir el rol **del que sabe**, el que conoce, el que controla las técnicas, los medios y tal, para **transmitir la cultura**, la enseñanza, la... por otro lado a los **padres**, históricamente, y... vamos... cotidianamente vemos que se les ha enseñado y se les propicia y además se favorece el que se **delegue en la escuela** todo el papel de educador y de... entonces, a mí me parece que todo eso **políticamente** se ha estado favoreciendo hasta hace muy poquito, vamos... hablar de **participación** en la escuela y de abrir la escuela a otro entorno que fuera el de la propia aula, eh, no digo ya en la calle sino el de los compañeros, al trabajar en equipos, en ciclos, en... es algo como muy, muy, muy **reciente**... y yo creo que eso nos está influyendo a todos en la vida cotidiana y en nuestro trabajo..."

Probablemente eso hace que sea difícil, en términos generales asumir ese tipo de actitudes por parte de los profesionales de la docencia, sin embargo, en este caso concreto... "nosotros **en infantil** lo tenemos mucho **más fácil** porque es que lo de los niños pequeños es que **es evidente**... a ti el padre te tiene que contar si el niño... y entonces, es una etapa educativa que **favorece** más la **relación** entre los **profesionales** y los **padres** .no?, mientras que a medida que se va avanzando... entre que aumentan las 'ratios' se hacen los centros mucho más 'macros', pues va habiendo toda una serie de factores que vuelven otra vez a propiciar (la otra) dinámica..."

Lo que parece evidente es que la facilidad y la evidencia son el producto de una reflexión que las legitima y de una práctica que las actualiza en los comportamientos cotidianos. Una práctica que se plantea presupuestos 'modernizados' y que, en coincidencia con las propuestas de la reforma educativa, los asume como propios.

*"Y, vamos, a mi me parece que incluso toda la enseñanza, **por encima de lo académico** debería de **primar la persona** como tal..."*

Ellos los profesores de 'infantil' "lo tienen más fácil" porque a su formación profesional inicial como maestros han añadido lo que han considerado necesario para un desarrollo razonable de su actividad, configurándola de paso como algo con una utilidad clara en el contexto social en el que se desarrolla.

*"En cuanto empiecen a verse resultados, que... casi... se están viendo (ya), pues entonces es cuando... **la gente...** lo va... **lo está valorando** más porque... Resultados pues... como personas, vamos, un niño que empieza a ir al colegio a los seis años, luego a nivel... personal y todo son personas diferentes... yo creo que son **resultados** de lo que se está haciendo".*

Un 'añadido' que procede de su propia labor de reflexión, "hacer una lectura del por qué (se dan determinadas) situaciones o por qué (surgen determinados) comportamientos con respecto a ti, cómo estás planteando esa... esa clase, que 'clima' has establecido, que distribución tienes, cómo propicias las relaciones para que... bueno pues hacer un poco el **análisis de**

**tu propia tarea...**"

El espejo devuelve una imagen casi siempre positiva; en este caso, la de una persona que se plantea su actividad desde un cierto nivel de reflexión y que es capaz de asumir las nuevas formulaciones que de esa reflexión se deriven.

Si la comunicación 'profesional' con la 'sociedad civil' se describe como aceptable, la que se mantiene con la administración parece más tensa, tal vez en sus resultados provisionales, pero relativamente equilibrada (tal vez porque los resultados se consideran provisionales).

*"(Por parte de) los colectivos de 'infantil', en el momento en que se estaba discutiendo la LOGSE, que **hubo posibilidad de participar** en el plan experimental y demás, (la importancia de esta etapa educativa) fue un hecho que siempre se denunció; lo que pasa es que es un colectivo muy pequeñito y... nos saltaron por encima de lo que nos saltaron, pero no porque el personal de infantil no defendiera la etapa con toda la dignidad y con toda la importancia que tiene, y con todo lo que conlleva de **profesionalidad**, lo que pasa es que no se ganó la batalla sino que se perdió totalmente..."*  
*"Es verdad que ahora mismo se está en un momento de desencanto como si se hubieran agotado las palabras, . no?, lo cual no quiere decir que no las haya... pero si que es cierto (que) una cosa es lo que ha 'hablado' la LOGSE y como se hablaba a la hora de estructura el sistema educativo y la importancia de la etapa de la educación infantil y, bueno, **quizás ese sea el gran valor: el que han hablado** en la LOGSE y **se ha reconocido** formalmente como el primer*

*tramo del sistema educativo y otra cosa es en que se ha concretado eso... que no se corresponde con las expectativas de los profesionales que trabajan en la etapa... que siguen siendo **mejor que lo que había antes**, porque antes era la anarquía y la no reglamentación de nada . no?, pero si que estamos en una etapa un 'poquillo'... que con quién **únicamente** nos podemos cabrear es con los compañeros cuando... no lo admiten..."*

La lectura del 'espejo' discursivo habla más bien de 'una batalla' no ganada de forma absoluta pero tampoco, aunque se diga, totalmente perdida.

La imagen de este profesional 'asalariado' muestra con cierta nitidez sus perfiles, de un lado en sus relaciones con el 'patrón' que le reconoce, dentro de las limitaciones habituales, un marco legítimo de atribuciones y, por otro, en relación con sus clientes que, mayoritariamente, valoran y reconocen también la utilidad social de su labor docente.

El espejo de la competencia es múltiple, articulado sobre los, fundamentalmente, tres significados que el concepto 'recubre': las atribuciones otorgadas, las capacidades resentidas (y/o reconocidas) y los competidores advertidos. Desde todas esas 'ópticas', el maestro situado en la educación infantil se observa bien: tiene competencias, es competente y puede competir.

En el primer nivel, 'la cosa' está 'fresca'; la LOGSE acaba de reconocer formalmente a la educación infantil como el primer tramo del sistema educativo. Eso hace del colectivo un grupo,

"como un niño con zapatos nuevos", con competencias recién estrenadas y por lo tanto con una visión sobre sí mismo optimista. Más precisamente, solo relativamente optimistas porque sus expectativas no se han cumplido absolutamente, pero asumiendo lo que no se ha cubierto como una tarea pendiente que es posible abordar.

El flanco de la competencia personal en el ámbito de la actividad docente parece también cubierto...

*"A nivel pedagógico, pues yo creo que se admite más la competencia... **no se cuestiona la competencia** del profesional en la educación infantil.. tu dices que no se cuestiona 'arriba', yo creo que, ahora mismo, en primaria se está cuestionando en parte al... otra cosa es que se diga o no, pero en infantil yo creo que **si que se valora, por parte de los padres** el que saben lo que se hace con el niño, el que, aunque no lo entiendan en muchos casos y que a veces no lo compartan, pues si que **se respeta el nivel de competencia del profesional**; y entonces es eso unido a que **hay un interés por parte de la institución y de los profesionales** por no imponer sino por llegar a consensos y acuerdos, no se, yo creo que lo tenemos más fácil que... que el resto."*

La comparación con sus compañeros de docencia en otros niveles, sobre todo el inmediato de 'la primaria', queda ya marcada, estos "lo tienen fácil". El "juego" de la educación infantil tiene, desde el punto de vista social que el discurso del grupo representa, "sentido" y eso "favorece la relación" con sus 'clientes', "familias que dicen "como echo en falta el poder charlar contigo y tal, porque ahora me encuentro de frente a una maestra que dice "no, no, no..."". Los maestros de infantil,

además de "la formación que se recibe del magisterio", de "lo que se estudia en los libros", han asumido que "lo fundamental es hacer determinados aprendizajes, lo importante es acoger a los chicos... en relación a otro tipo de actividades, entonces eso también **hay que aprenderlo**" y han ido "aprendiendo" y "descubriendo", de la experiencia, de la actualización cotidiana de su actividad. Actitud esta hacia la que otros colectivos de enseñantes parecen más remisos, encerrados en actitudes 'profesionales' de transmisión de contenidos académicos.

En el terreno de la concurrencia con los padres de los alumnos, la ventaja podría tener su punto de partida en el 'complejo de culpa' que se les asocia, pero probablemente también en un buen posicionamiento 'táctico' en el juego de "liberación/sumisión" en el que coloca a ambos la educación de los niños.

El colectivo está más abierto a la (ingerencia/)participación de los padres en la tarea educativa del maestro, pero, aparte de que parece orientada hacia el campo habitual de lo extraescolar y lúdico, es el maestro el que "se lo monta", el que, en última instancia es el "experto en educación", el que "pone el límite". Sin embargo, junto a esto, los profesores de educación infantil saben, y asumen, que "no tienen otra historia", otra posibilidad, que ir, ellos mismos, "desarrollando estructuras para que haya participación", de manera que "es otra dinámica y otro planteamiento en relación a los padres, no es la institución la que marca las pautas sino que hay un planteamiento de mayor flexibilidad, de entender que... bueno pues que hay que respetar los intereses y las necesidades...".

Una competencia desleal porque en esta etapa los maestros además

de educar a los niños perciben, y parece que se acepta, que tienen que "enseñar a los padres cómo son sus hijos". Una competencia en la que, al parecer incluso los niños se ponen de su parte: "hay veces que las madres se sienten...hay un cierto nivel de **competitividad con el educador** a nivel de... pues de decir "lo hace mejor que yo" o "esta que a mi me monta unos cirios y aquí..." pero el profesional de la educación infantil lo entiende como algo natural dentro de la etapa, lo entiende como una necesidad de la madre y lo resuelve en esa línea, desde la educación infantil se entiende, prevés que va a pasar porque es normal, una madre que ha tenido... ha sido la... el todo para su hijo en año y medio . cómo va a poder integrar a una chiquita que "mira tu... y va el niño y se queda bien con ella?".

Un espejo básicamente benévolo, en el que los maestros se pueden mover sin miedo a 'caerse' de la imagen.

"A los padres se les sigue teniendo **miedo**", pero esto se sitúa, claro, "**a nivel general**", tal vez porque, en el peor de los casos, "**ellos tampoco saben** cual debe ser un poco su papel" o porque, se es consciente de tener "un cierto **poder** en la clase". "Nuestra experiencia por ejemplo ha sido, desde, **igual que todos los demás, tener un pánico atroz a... a los padres** a ir poco a poco descubriendo que **no pasaba nada** no había **nada que ocultar** a nadie..."

La imagen en el espejo es la de un colectivo que se mueve con tranquilidad en un territorio casi virgen y en le que prestan su ayuda, socialmente aceptada y requerida, tanto a niños como a padres.

En este último sentido, y como componente de esa aceptación social, eminentemente adulta, es posible identificar en la educación infantil un valor de uso 'personal' para los padres que incluye desde luego cuidados de tipo material que muchas parejas no pueden ofrecer por razones laborales, y que algunas madres descargan con satisfacción en la escuela y en los maestros infantiles. Tareas que, desde ese punto de vista, adquieren un carácter 'familiar' más inmediato que las que suponen otras etapas educativas, que plantean resultados a mucho más largo plazo y que podrían tener un receptor/destinatario más claro en los alumnos que en los padres por ejemplo la, futura, inserción profesional de aquellos.

Los maestros de educación infantil recorren, en su discurso, un camino satisfactorio, "de menos a más"...  
Desde una posición sistémica en la que **"la primera infancia no es una etapa valorada, pero no es valorada porque no vota y no es valorada porque no... porque no existe"**.

A una situación social en la que **"la etapa (de la educación) infantil... la gente la está valorando... afortunadamente la sociedad te está empezando a valorar porque los niños cada vez son más deseados... valora todo lo que haces con ellos... entonces, en eso creo que estamos empezando a tener más suerte"**.

En el espejo un grupo afortunado al que la suerte del reconocimiento social sonríe. Afortunadamente, un grupo que, de acuerdo con las normas, encuentra la suerte porque, además, en alguna medida, la busca y la produce.

### **3.2.6. Análisis del Grupo de Discusión de maestros de EGB.**

#### **3.2.6.1 Introducción:**

El grupo se realizó en unas condiciones materiales razonables, participaron cinco personas; la reunión se desarrolló con normalidad, interviniendo todos en la construcción del discurso grupal. Todos son titulados de magisterio y desempeñan actualmente su labor profesional como maestros de EGB en Centros de la zona sur de Madrid. En cuanto a la variable sexo hay una mayoría de hombres frente a una mujer, resultando así descompensada la variable sexo en relación al universo analógico.

El tema puente que es el mismo que en los otros grupos funciona como punto de arranque de la reflexión grupal.

#### **3.2.6.2. Caracterización de los miembros del grupo:**

(1) Varón con 17 años de experiencia en la docencia. (2) Mujer con 14 años de experiencia docente, actualmente desempeña la función de jefe de estudios de un Centro. (3) Varón con 14 años de experiencia en la enseñanza, tiene la particularidad de que ha sido durante unos años asesor de un CEP de la zona sur de Madrid, participó en la difusión y explicación de la Reforma a los claustros de profesores de infantil y primaria, y actualmente es maestro en un Colegio. (4) Varón con 14 años de experiencia. (5) Varón con 12 años de experiencia.

### 3.2.6.3. **El discurso del grupo: un discurso cromático**

Desde el comienzo de la reunión el discurso grupal se caracteriza por una tensión cromática de ideas vertidas en la reflexión y opiniones expresadas en la discusión, reflejo de una dinámica grupal que recorre el eje paradigmático vocacional/profesional sin desprender modelos puros, tamizado por una posición enunciativa de tipo reivindicativo y demandante.

El discurso grupal, producido desde posiciones ideológicas comunes en el origen/pasado y divergentes en el 'aquí y ahora' que les coloca la puesta en práctica la Reforma, deriva hacia un consenso, asentado en una frontera difusa, al precio de encubrir y ocultar actitudes y significados que enturbian la armonía del grupo y que cada cual se guarda en la trastienda. El grupo va a llegar al consenso para no desgarrarse en las diferencias, y no va a ser difícil porque en definitiva lo que emerge de los discursos manifiestos es salvar la identidad con la 'enseñanza' a la que imaginariamente se sienten ligados, atados a un juego de metonimias, enseñanza/magisterio y enseñante/maestro.

El cromatismo discursivo del grupo se extiende a los registros de altura en graves del **discurso profesional**, versión **funcionario** docente, cuyo representante más coherente es el 1, y en los agudos del discurso **vocacional histórico**, en versión funcionario **implicado**, que representan los miembros 2,3,4 y 5. La participante 2, que como ya señalábamos es jefa de estudios, juega un papel de compromiso institucional con la Reforma, por su pertenencia a un equipo directivo, representa el referente

histórico de una vanguardia que se está quemando haciendo la reforma desde las instituciones, relación compleja que obliga a tener un discurso, sujeto del enunciado, que oscila entre el escila de la vocación y el caribdis de la profesión, conflicto entre el 'ser' y el 'deber ser'. De su discurso se desprende los aspectos más vivos que suceden en su Centro como consecuencia de las distintas voluntades existentes entre el profesorado en relación a la reforma, dificultades de entendimiento con la Administración, y una complicada comunicación con los padres. Su discurso manifiesto desbroza una imagen desgarrada y rota entre el colectivo de enseñantes, sugiriendo unas relaciones conflictivas con la Administración, y una demanda, expresión de un síntoma que late en su discurso: la defensa del año sabático para los maestros. Quizá porque confundida, se está apurando ella misma consumiéndose en el 'fuego' de la Reforma.

El ex-asesor (3), se sitúa en una posición de representante de la Administración, o de persona 'experta' que conoce las dificultades, resistencias y angustias del profesorado por su experiencia en los inicios de la Reforma, ello le da una distancia frente al grupo atribuyéndose un poder de experto basado en la experiencia que el grupo no va a poner en cuestión, y que utilizará permanentemente en sus intervenciones. La significación del habla (4) marca una gradación reformista crítica hacia una percepción más comprometida, legitimación educadora del referente maestro que permite proyectar su discurso y reconocerse en el que enuncia la Reforma.

La vehemencia, expresividad y emotividad con que interviene el número 5, produce en el grupo un cierto revulsivo, por cuanto que enfila directamente a los problemas vidriosos que el resto

del grupo pretende orillar, perfilando una reflexión que dosifica en el grupo un grado de tensión que van a tener que soportar algunos miembros, incluso legitimar ante una demanda latente del grupo de poner en entredicho determinadas posiciones reflexivas que son juzgadas de dudoso valor pedagógico por algún miembro. Mantiene en la reunión una posición crítica-radical, coherente con los postulados de la Reforma, crítico hacia las posiciones profesionales trufadas de funcionarismo.

El participante cuya habla apunta al discurso profesional, es quien de forma indirecta va a ser más cuestionado por el resto del grupo. La mayoría de los miembros del grupo sostienen un discurso más implicado, y con gran habilidad discursiva va rellenando los huecos de un discurso grupal de contornos difusos, ensamblando un discurso cuya trama va ser pacientemente tejida por todos los participantes. Por la cara del texto tejido no hay rupturas o descosidos, éstos sólo se pueden apreciar en el reverso del tejido, en la otra cara, en las latencias que emergen de los actos o expresiones mal encadenadas que reflejan sentidos y efectos distintos a los previstos en el uso del habla. Reprimidos, ocultos, terminan por aparecer en la superficie del texto, en las identificaciones, transferencias, y disfunciones del lenguaje y de la significación, desajustes entre lo que piensan, dicen y hacen los miembros del grupo.

El análisis del grupo está contextualizado por una variable que interviene activamente en momentos clave de la discusión, se trata de la evaluación del sistema educativo, y de la intervención de los padres y en definitiva de la sociedad en su actividad docente.

Los temas que el colectivo desgrana comprenden el tipo de relaciones que tiene con el resto de los actores sociales directamente implicados en su trabajo de enseñantes: Administración, padres, alumnos, a los que se unen las nociones o conceptos problemáticos que cuestionan su actividad o campo profesional: profesionalización, especialización, vocación, implicación, funcionarización, reforma, LOGSE, Educación, horario, responsabilidad civil, año sabático, formación, reciclaje...

#### **3.2.6.4. La difícil construcción de un "nosotros" enseñante. Del más acá de la vocación al más allá de la profesión:**

El trabajo del grupo proyecta sobre el eje cronológico un referente ideológico 'utópico' presente/ausente a lo largo de la reunión, del que se va a defender trazando una frontera, un antes y un después (de la LOGSE). Colocan en el antes todos aquellos comportamientos que el grupo entiende guiados por una lógica vocacional, frente a las actitudes y los comportamientos que a su juicio demanda el sistema educativo, interpretación restringida de una competencia profesional demandada ambiguamente por ellos mismos, por la sociedad, o por un imaginario que esconde una baja estima en la función de educar y enseñar.

El grupo trabaja con una mirada que pretende ver a todo el colectivo, no son ellos los que se encuentran en la imagen, son, lo comprenden bien, todos los maestros a los que la Reforma les está haciendo vivir una experiencia profesional difícil y compleja. El escenario se construye a partir de la vida de los Centros, de la experiencia con sus compañeros maestros, experiencia común de compartir una profesión sometida a la dura

prueba de la Reforma. El participante 3 inicia la reflexión entrando de lleno en una mirada cegadora:

*"Oye por romper el fuego, has dicho una cosa que parece contradictoria "el aquí mando yo" y ahora no oigo nunca eso y sin embargo sí he oído libertad de cátedra y además con la boca bastante llena, y es que la gente que está hablando de libertad de cátedra, o cierta gente que está hablando de libertad de cátedra está en realidad diciendo: 'aquí mando yo', . eh es una forma de decirlo. Sí, si hay unas programaciones y unos objetivos, hay un plan de centro, hay un proyecto educativo, hay un montón de cosas, pero también se reconoce la libertad de cátedra, y yo llego a mi clase y yo puedo plantear esto como yo estime, como yo crea oportuno...." (3)*

Es un primer planteamiento de salida para llegar a una 'verdad' a voces que no siempre se escucha:

*"...yo estoy en un proceso en el colegio después de un proyecto de muchos años pues se va deteriorando con respecto a ese proyecto, creo que sí, desde mi punto de vista personal, creo que se va deteriorando toda una serie de relaciones, de objetivos, y entonces bueno la visión que podía tener hace ocho años de la educación y la que tengo ahora mismo es totalmente distinto estando en el mismo centro y considerando que es un buen centro de todas formas . eh pero es muy difícil. Y creo que hay gente que utiliza esa especie o esa libertad de cátedra para en realidad no hacer ciertas cosas y para seguir haciendo lo que ha estado haciendo, incluso leer el periódico en clase."(3)*

Extremo o límite de un haz de luz tenebrista y cegador que desprende esa mirada en lo que ve, matizada por la única participante mujer que ostenta el cargo de jefe de estudios en su Centro:

*"... yo sin llegar a esos extremos que tú planteas en clase me parece que es cierto lo que dices, en el colegio que estoy trabajando pues prácticamente todos los años en el mismo centro: doce años y bueno pues también ha habido diversas etapas y de un proyecto que empezamos con una serie de gente, ha ido cambiando los docentes por una serie de circunstancias, y también nos hemos encontrado casos de personas que en sus clases hacen lo que les parece y prácticamente es muy difícil intervenir ahí, yo soy jefe de estudios en este centro donde estoy, pero te encuentras un poco atada de pies y manos porque incluso planteando a la inspección problemas de este estilo muchas veces la inspección tampoco actúa y por otro lado estamos en una dinámica de grupo que esperamos trabajar en equipo y tampoco nos apetece ni nos interesa tener unos enfrentamientos así frontales o directos con determinadas personas..."(2)*

Miradas que inicialmente confluyen en el colectivo enseñante, o en una parte del mismo del que se detecta y enjuicia actitudes y comportamientos poco cooperativos y democráticos, ajenos al perfil de enseñante que reclama la Reforma, conscientes de que son cuestionados (y se cuestionan) su competencia para ejercer la profesión. Así añade,

*"bueno yo cuando empecé a trabajar en la Reforma y consi-*

*dero que he procurado estar al día o al hilo de las innovaciones que el Ministerio ha estado planteando y de lo que yo pensaba que era la educación, pero hay cantidad de maestros que siguen trabajando, que sí han tenido que pasar por esta Reforma pero que no les han dado ningún tipo de instrumento para que realmente se reciclaran y para que realmente esa calidad, ese papel que se les ha pedido, en un momento de una manera... en nuestro Centro, por ejemplo, que creo que en ese sentido que está bastante al día y que hay un grupo de gente maja..."(2).*

Las hablas hacen conjunto en la demanda a la Administración imputando la falta de medios, falta de cursos de reciclaje, la falta de formación en los maestros, la falta de previsión en la organización de las plantillas y de los colegios, el desconcierto y la incertidumbre en que sume a una parte del profesorado esta falta de planificación. La falta de entendimiento con la inspección parece convertirse en un obstáculo insalvable para unos, para otros asumible funcionalmente, olvidando quizá que en un pasado no muy lejano muchos maestros y estudiantes de magisterio formaron parte de un proyecto de cambio del sistema de enseñanza que movilizó y entusiasmó a un sector del colectivo y de la sociedad. Hoy los Centros educativos donde desarrollan cotidianamente su labor los enseñantes, conforman un fragmentado 'imaginario' sujeto del enunciado, soporte del sujeto de la enunciación que ostenta el sistema educativo, y resultado de un proceso que se salda con la cesión del protagonismo del enseñante hacia la Administración educativa.

El discurso que representa el número 4 de profesional crítico

encaja con esta percepción que envuelve al grupo:

*"Yo estoy de acuerdo contigo (se dirige a la 2) en determinadas cosas, yo creo que el Ministerio no ha sabido vender la reforma, porque ha planteado una reforma **sin contar con, bueno ha contado con** los profesores, porque si hiciera un sondeo, bueno hubo un tiempo en que estuvo abierto a las sugerencias (...) el primer comentario es **.esto es lo mismo de siempre.** y no es nada nuevo, yo tengo unas publicaciones que el ministerio me facilita, de las editoriales, de proyectos curriculares, etc. etc. y voy a copiarlo, entonces llega la inspección para evaluar el proyecto curricular, y claro te dice cosas evidentes, o sea **no aterrizáis, esto está copiado, y la gente se indigna** -. pero cómo me puede decir esto ..."(4).*

Y continua generalizando un tono crítico hacia la actitud del profesorado, hacia la cultura de 'quitarse el muerto de encima'

*"... yo pienso que sigue habiendo un tanto por ciento muy alto de profesores que no toman ninguna **iniciativa** a la hora de elaborar, no es abierto, somos un colectivo muy **reactivo a las innovaciones**, todos tememos saber que se están metiendo, que están evaluando nuestro trabajo, que están viendo a ver si lo hacemos bien o a ver si lo hacemos mal ... "(4).*

La respuesta del 1 es paradigmática del discurso profesional, hay dos elementos importantes que desvelan el contenido de este discurso. Uno es marcar una distancia de desconfianza ante el Ministerio. El otro elemento crucial se produce sobre la consta-

tación de que no ha habido un proyecto desde los mismos enseñantes,

*"... hay siempre profesores que se salen un poco de la norma general, pero es una mezcla de ilusión por un lado por intentar cambiar las cosas que no nos satisfacen como están, pero de desconfianza ante lo que propone el MEC ya por experiencias anteriores... bueno la gente participa y se toman siempre los acuerdos intentando consensuar posturas y demás aunque ha habido una cosa y es que no habido quizá un proyecto desde nosotros porque nadie ha querido asumir directamente o de hecho la dirección (...) yo lo que si creo con todos estos temas y que echamos en falta mucho en el centro para poder hacer bien estas cosas y pensarlas y demás es la falta de tiempo, es decir me parece fundamental que si **quieren** hacer cosas bien hechas, bien habladas, con las reuniones suficientes como para dejar las cosas claras y no irlas dejando hilvanadas nada más, es tiempo, pero **tiempo profesional**, es decir, no el hecho que por las tardes me haga tres horas de cursillo y no se qué, sino tiempo dentro del centro donde se pueda disponer de hablar tranquilamente sobre un tema, se pueda llegar a conclusiones y no pues, falta, porque se ha acabado el tiempo, que hay que reunirse otro día, ya desconectas y demás..."(1).*

Para hacer bien las cosas es necesario tiempo, tiempo profesional, reconocido en su valor de cambio. La cadena de habla que inicia el significante "tiempo profesional" se encadena a un discurso que manteniendo en común con los otros discursos la calidad de sujeto para la **Enseñanza**, asume plenamente el papel que le atribuye la división técnica y social del trabajo, en

definitiva el papel funcional que le asigna la organización del sistema social.

La reivindicación de cumplir el horario, y la defensa de que la formación o las actividades comunes y colectivas del Centro deben realizarse en horas lectivas levanta en el grupo controversias que se van a ir escalonando en las farragosas intervenciones en que se utiliza con vehemencia una lógica más comprometida y reflexiva que se reconoce en el pasado, un pasado que forma parte de la memoria histórica, y es actuante en tanto que es recordado pero no visualizado en la mirada que dirigen de la que sólo perciben la "radiación de fondo negro", y la lógica profesional cuyo substrato comprende un replanteamiento de los condicionantes sociolaborales y una crítica a la forma como se está aplicando la Reforma, que termina poniendo en cuestión a la misma Reforma.

La reacción del miembro ex-asesor es larga y termina llegando hacia al punto de encuentro que ha propiciado su intervención referente a la reivindicación del horario,

*"... unos centros, un poco no voy a decir modelo, pero pioneros tanto en Getafe como en Parla y se han hecho bastantes cosas en la que el tiempo pues lo quitábamos un poco, lo cogíamos de digamos de lo que es nuestro tiempo libre o lo que es la séptima hora... nos quedábamos una tarde, que podía ser una tarde al mes, al principio nos quedábamos pues prácticamente una tarde por semana ya, poco a poco **la euforia se fue pasando**, una tarde cada quince días, una tarde al mes, hasta que apareció lo que yo llamo el **funcionario de carrera** que dice .ni una hora más. y ahora no se hecha ni una hora más... entonces yo la sensa-*

ción que tengo y lo veo no sólo con la gente que ya se ha desilusionado o se ha desanimado, o a la que íbamos llevando a rastras cuando movimos un montón de proyectos, es que la gente que viene detrás, la gente que se va incorporando, están 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**".

El debate sigue abierto y en el transcurso de la reunión se suceden algunas escaramuzas entre los miembros para dejar más clara sus posiciones ante el horario de trabajo, que no hace más que complicarse a cada vuelta de rosca.

"... es que yo no he dicho que no se trabaje, vamos a ver si puedo explicarme. Yo no niego que un profesor con la enseñanza más tradicional trabaje, pero a la hora de decir: voy a hacer un proyecto curricular, voy a abrirme a una reforma, y nuevas cosas, no voy a ser un **reaccionario** . no , un poquito **liberal** . no? (...) en lugar de venir y decir: bueno a ver que me cuenten aquí, que me lo han contado ya doscientas veces, sino, de todo lo que me han contado, pero a lo mejor este tío me abre una vía nueva, y eso no lo hace la gente... o por lo menos en la mayoría de gente que yo conozco no lo hacen, es decir, es vamos a las reuniones: **esto es lo mismo de siempre con otras palabras** (...) hoy en el Centro donde yo estoy se ha planteado, estaba yo con la directora, el secretario y entonces: -bueno pues habrá que hacer el proyecto educativo, las palabras del Secretario: - eso es una chorrada como una catedral, sin saber lo que es el proyecto educativo... y esa **actitud**, y ese tío trabaja

*muchísimo y tal".(4)*

El discurso camina hacia una terminología de guerra, se significa a la Administración y a los maestros que no quieren colaborar en los Centros como enemigos, pero también son enemigos de sus enemigos las "voces discordantes", llega un punto en que el discurso gira sobre sí mismo, ingrátido, sin poder formular simbólicamente el análisis adecuado a los fenómenos sociológicos y al enfrentamiento de posturas y comportamientos que afectan y atraviesan al colectivo.

No se manifiestan discursos puros, así no habría un discurso dicotómico profesional/vocacional, este eje se matiza por el grado de implicación individual y colectiva, y el discurso progresista o reaccionario en relación con la Reforma. Pero el sentido de las hablas se recoge de los retazos discursivos, y posturas ambivalentes, también de quienes adoptan posiciones desde un puesto de responsabilidad, que manifiestan quejas que nos muestran el deterioro del equipo docente, pero también la mella que en el campo de las opciones personales hace en las personas que comprometidas en la reforma, no encuentran una salida reflexiva a los problemas, y se van funcionalizando desde posiciones utópicas o vocaciones. Traslación discursiva que va a permitir al grupo ampliar el campo de reflexión social, esbozando un tímido intento de analizar las relaciones del colectivo con la sociedad y con los padres de sus alumnos.

#### **3.2.6.5. El Centro/matriz de los maestros:**

La número 2, jefe de estudios, aplica el resorte del cambio discursivo:

*"Trabajamos normalmente a una ritmo bastante vertiginoso, y hay gente que se desengancha, que se quema, que todo el rato, bueno nos está planteando **demandas** y cosas y procuramos **dar respuesta** a todo... que se da informática, y luego por otro lado con los padres, y en fin es una dinámica que necesita bastante, ya no solo tiempo, sino de estar **volcados**, un poco en esa cuestión... y creo que el voluntariado tiene un peligro, y es que te puedes quemar totalmente, en realidad, no quiero saber nada, porque por otro lado a veces los resultados a lo mejor no responden a la cantidad de trabajo que tú pones en eso, o las expectativas que tenemos a veces son excesivas con respecto a lo que podamos conseguir".(2)*

interviene el 5, su habla se despliega desde una posición muy crítica con la Administración, con los profesores y con los padres, priorizando la relación docente con los alumnos, y en el marco de una actitud crítica a cómo se está poniendo en marcha la Reforma.

*"Yo lo que creo que en mi Centro se está llevando adelante la reforma a pesar de la Administración... yo no comparto la opinión de la que la gran mayoría del profesorado sea inmovilista, sí creo que hay mucho profesorado quemado y precisamente la reforma, lo que está llevando adelante, es por una parte un cambio justísimo al cual no estamos preparados, la Administración resulta que yo creo que está **planificando** desde **arriba** sin pensar en **abajo** con lo cual lo*

único que hace es cargar de trabajo al profesor, además trabajo burocrático no práctico, el profesor sigue teniendo un compromiso prioritario con el alumno que creo que antes con el sistema **tradicional** lo tenía, y ahora con la **nueva reforma**, en otro sentido también lo sigue teniendo, y resulta que ahora entra también en juego el aspecto social, la sociedad también entra dentro de la escuela, los padres también entran, pero el problema es que creo que tampoco es ni que estemos preparados para abrirles la clase, ni ellos están preparados para poder entrar en los planes, en el plan de centro, entonces ahí está el problema de que por ejemplo **sí hay miedo**, yo sí reconozco que le tengo miedo precisamente, muchas veces a explicitar pues qué es lo que se hace en las clases . porqué? porque yo lo que temo del padre no es la colaboración que es lo que deseo sino muchas veces lo que hay es . ah hacéis esto. pues él enseguida va a criticar..."

En esta intervención, la crudeza de las afirmaciones que se vierten en relación a los padres, descubre miedos, inseguridades, desvela como opera regresivamente en la conciencia de los maestros. El doble principio democrático, que la sociedad y los padres entren en la escuela, y la apertura de la organización y funcionamiento de los Centros a esa participación, con el objetivo general de favorecer la calidad de la enseñanza, no se piensan desde posiciones de sujeto colectivo. No se reconoce un sujeto en el maestro, ni individual ni colectivo, y en tanto no se produzca ese sujeto por parte de los enseñantes, no se podrá articular relaciones. Las hablas son elocuentes, desde el extremo de la descalificación:

*"... se han permitido (los padres) el lujo de decir: - oye, que estás dando muchísimas matemáticas, que en matemáticas no hay que darlas hasta en sexto... o sea que se meten en algunos conductos que yo creo que ni ellos están preparados para hacerlo, ni nosotros estamos preparados siquiera para tampoco intentar hacer un acercamiento común"*

La dinámica grupal trabaja sobre nuevos significantes que se incorporan al consumo productivo del grupo, y en ese proceso de asimilación, se desatan inseguridades, miedos, fantasmas que refleja la máscara que al ocultar muestra. Incapacitados en construir un nuevo sujeto colectivo, solo queda refugiarse en una conciencia imaginaria, e imaginar demonios y fantasmas, la relación con lo real rebasa la relación profesor/alumno, esa relación es la que tratan de defender como coto vedado frente a los 'ataques de la sociedad', no ya porque consideren que los padres, cegados por su pasión de padre les lleve a posiciones histriónicas, nó. Primero se imaginan la posición crítica de los padres como una realidad ontológica, como si la misión de los padres fuese criticar, y criticar su actividad educativa. Desde ahí ya no es posible entenderse, y surge la respuesta irracional, regresiva, del miedo como forma de defensa. De pronto la tarea se parece a la de Sísifo, una tarea imposible, pero si algo es necesario y se muestra imposible habrá que cambiar las reglas del juego. Nadie llega hasta ahí, en el mejor de los casos se describe una relación que no funciona, generalmente problemática y de alto contenido de crispación. Una posición crítica que termina llegando a **victimizarse** para desprender compasión y solidaridad:

*"Yo creo que la Reforma se está llevando **a costa** del es-*

*fuerzo personal de los **profesores**, a costa del interés, a costa de muchísimo esfuerzo y de implicación personal, y bueno si la reforma sale adelante es porque hay un **grupo** de personas que lo están haciendo, poniendo más tiempo y más ganas de las que verdaderamente se les va a reconocer nunca, porque ni la Administración reconoce, ni la familia reconoce, y porque los chavales nos interesan, sino desde luego estaríamos aferrados en nuestras clases, y ahí nos olvidaríamos de todo"*

Nueva distorsión de la imagen, pero aquí hasta de la mirada, es una mirada hipostasiada, alimentada por la esperanza mesiánica de que 'alguien' nos resolverá los problemas, que muestra la incapacidad para enfrentarse activamente al complejo entramado de relaciones sociales y profesionales que atraviesan esta actividad, pasividad semejante a la del consumidor que espera de la oferta (Administración) la satisfacción de sus necesidades, y en definitiva la resolución de sus problemas porque no está en sus manos la posibilidad de producirla. Es el medio, la Administración, la sociedad, quienes con su mirada hacen imposible la labor docente, contextualizada por la actual Reforma del sistema educativo.

#### **3.2.6.6. La otra cara del maestro.**

El vacío discursivo ante la falta de un significante primordial (sujeto colectivo) que articule la actividad enseñante, el perfil profesional y los objetivos de la Reforma, el discurso grupal se deriva hacia una apelación continua de queja y demanda a la Administración. Ante la imposibilidad de consensuar nosotros mismos nuestros intereses, nuestras prioridades, y de

llegar a acuerdos en los Centros sobre la Reforma, tenemos que recurrir a la Administración/padre para que nos ponga de acuerdo y nos obligue a aquello que por nosotros mismos no estamos dispuestos hacer. Es sintomático que en la intervención última, justamente en el párrafo que reclama de la Administración una intervención imperativa en relación al tiempo de verano, la mayor parte del grupo se muestre conforme, lo que indicaría el grado de inmadurez de un colectivo que es incapaz de ponerse de acuerdo y de debatir, analizar y planificar su actividad profesional desde su mutuo acuerdo y responsabilidad en el ámbito educativo.

*"... yo sigo diciendo . ojalá el mes de julio nos obligaran a quedarnos en los colegios reciclando (se escuchan varias síes de aprobación) y que nos dieran actividades de formación y así tendríamos tiempo para debatir y no sé cuantos ..."*

Un poco más tarde, abordado y orillado a continuación el problema de quienes están obstruyendo la Reforma, se coloca este balón acusador en el tejado de la sociedad y de los padres. Sorprende la claridad con que termina expresándolo otro miembro, el 5,

*"... uno de los grandes enemigos de la Reforma es la propia sociedad... en el sentido de los padres eh , yo lo que veo es que hay muchos padres, por una parte lo que quieren es meterse, introducirse en el colegio cuando no están los cauces de cómo hacerlo, y por otra parte también dicen que lo que no quieren son innovaciones, que ellos lo que quieren es que sus hijos, que lo importante es que tengan mu-*

*chos conocimientos... entonces lo que quieren es que haya ahí un conocimiento, y esos pues te vienen a preguntar, entonces con planteamientos paternales... y por otra parte en los aspectos de que siempre están poniendo en entredicho el sistema educativo, resulta que bueno estamos un poco descolocados también, yo también, y ya hablo a nivel personal, no sé exactamente donde situarme dentro del esquema educativo, no sé dónde, porque por una parte tengo una responsabilidad frente a la sociedad, pero mi primera responsabilidad que tengo claro es frene a los chavales..."*

Esta intervención es matizada por la 2, que replica desde una actitud más comprensiva hacia los padres, en su interés por la marcha en los estudios de sus hijos, y si no se preocuparan -dice- diría bien poco en su favor. Pero tras las primeras frases, su habla va desliziéndose de forma significativa a señalar los momentos en los que se identifica con el interés de los padres,

*"Los temas que más les obsesiona a los padres es que cuando van a acabar una primaria, una secundaria, y aun un instituto que debe ser un palo bastante grande..."*

... y termina estableciendo una homología con la actividad del maestro en el aula y el rendimiento que el sistema educativo va realizando retrospectivamente a medida que avanza por el propio sistema,

*"... entonces todas esas reformas que nosotros estábamos llevando a cabo en la escuela de EGB, con una metodología distinta, un tipo de enseñanza que no va al conocimiento*

*sino al proceso, a la forma de aprender y demás, llegaba al instituto o donde fuera (al instituto) y allí era solamente, pues no sabe este niño pues de historias sociales no ha estudiado el último período del siglo XIX la historia de España, y entonces es que son unos zopencos..."*

Una voz añade solapándose con la anterior "**o como nos llamaban a los maestros, o que somos unos ineptos**". Valoración negativa que pasa al "debe", el maestro sometido a sospecha generalizada por parte de la sociedad, y hasta de compañeros de otros niveles profesionales del sistema educativo, sus compañeros de medias que no entienden la metodología que se aplica en primaria, quizá porque están en otra historia, historia dentro de un sistema educativo estructurado por niveles y etapas que se van secuenciando en un proceso sobre el eje de la parcelación y división del conocimiento, de la profesionalización disciplinar, y desde ahí es muy difícil entender y participar de un proceso de conocimiento en el que predomine y se garantice lo comprensivo, pero también es la influencia de la sociedad, y ésta lo que parece valorar más o lo que a juicio del grupo prestigia es la profesionalización/especialización, porque el sistema social necesita especialista para reproducirse ampliamente.

El análisis sobre la relación maestros (enseñanza)/padres (sociedad), relación construida, ayer sobre encuentros y solidaridades frente a la Administración educativa, etapa de luchas y reivindicaciones de maestros y padres de alumnos frente al Ministerio, refleja hoy desencuentros e insolidaridades. Conseguidos los objetivos de la igualdad de oportunidades y de la escolarización, las relaciones se tornan frías y aparecen mutuas incomprensiones y emponzoñamiento. Cuando el objetivo es

la calidad de la enseñanza y del interés común se pasa a un interés individualizado como es el de la diversidad de los alumnos, abandonado este objetivo a la imprevisible relación privatizadora del profesor/padre/alumno, sin una perspectiva común y de progreso entre los actores sociales que den sentido a proyectos educativos enraizados en una calidad entendida en el desarrollo progresivo e integral de las capacidades de los alumnos, los intereses corporativos y de poder delimitan la calidad de las comunicaciones.

La incapacidad teórica de fundamentar una nueva cooperación entre padres y alumnos, se pone de manifiesto en el discurso que teje el grupo, tema sobre el que acciona como una piña sus intereses comunes y 'profesionales'; sobre la representación simbólica que van construyendo, producen un sujeto 'paciente' el colectivo de "enseñantes" enfrentados a la sociedad, a las familias, al Ministerio, y paradójicamente el único actor social que salvan de la 'mascletá' son los alumnos.

**"Se demanda a la escuela aquello que la sociedad, la familia no es capaz de cumplir"**, la escuela, metonimia del maestro, es colocada en el exterior del sistema social, aislada, sitiada, atacada por todos los lados, imagen regresiva, incapaz de articular razonablemente en el discurso los actores sociales presentes en la escuela. Incapaces de producir una dinámica transformadora, es asumida por la Administración interviniendo en la vida de los Centros, reforzando así la reticencia y el desinterés de comportamientos 'perversos' de muchos enseñantes, incapaces de invertir la relación.

*"Se está pidiendo a la escuela que cambie la manera de*

*actuar y de pensar de los chicos cuando la escuela es incapaz de contrarrestar el resto de la influencia que recibe la persona empezando por la familia".*

Están de acuerdo, y no pueden escurrir el bulto de una relación conflictiva, y más allá de lo manifiesto, se alienta un metalenguaje que permite al analista trabajar el discurso con el sentido último que le da la frase concluyente de uno de ellos

*"lo que pasa es que nosotros tenemos que ser conscientes que quienes sabemos de educación somos nosotros y que teóricamente sabemos más que ellos"*

Aclarado que es en el campo profesional dónde se decide teóricamente las competencias profesionales que atribuye para cada profesión el sistema social según los criterios de la división social y técnica del trabajo, se despeja el campo de competencia en el que el sujeto de saber de ese campo de actividad es el enseñante, la participación que queda a los padres es sancionar el protagonismo de los enseñantes, o demandar de la escuela un papel activo, como consumidores, de la formación y educación en conocimientos y valores.

*"... algunas personas (padres) llegan allí porque piensan que la forma de trabajar es la adecuada y tal, y tú tienes que intentar convencerles de que realmente es la mejor, pero creo que normalmente no se conoce o se conoce muy poco lo que se hace en el Centro o en el Colegio y de esos somos muy responsables los profesores, en la mayoría de los casos se les recibe un poco así. Cuando es en plan de reivindicativo, reivindicar cuestiones materiales, pues que hay que*

*reivindicar un valla y no se qué, o tal, muy bien; pero otros que ya se basan en tu trabajo o en otro tipo de cosas ya hay un poquito más, a lo mejor, de reticencia".(2)*

La mayor parte de las intervenciones pretenden definir 'territorios' trazar 'fronteras'

*"Ocurre que hay un grupo de padres que ayudan a desvalorizar la escuela"(5)*

*"El valor es el que tenga dinero, entonces además como el profesor está muy devaluado económicamente comparado con cualquier otra diplomatura, entonces cada vez tenemos menor capacidad para poder llevar adelante la educación".(1)*

Vuelven a aparecer los tópicos como fantasmas a los que se agarran para apuntalar una identidad desvencijada, irrealidad y máscara de otra realidad que muestra mientras se oculta. El discurso victimista aparece en la confrontación con las competencias económicas y profesionales de los padres y del resto de la sociedad, incluso hoy ya, la diplomatura, como carrera universitaria de grado medio, se resiente como de bajo prestigio social.

No hay alternativa discursiva y apuntan a la necesidad de cambiar de imagen, de reforzar la imagen pública del maestro, campaña, que como las rogativas tienen mucha expectación, pero tiene el defecto de seguir confiando en la 'voluntad divina'.

El Ex-Asesor, quizá, siendo consciente de que el discurso grupal deja fuera muchas experiencias y voluntades, unas timoratas y otras implicadas, asume el papel de llegar a un consenso con la Reforma, y en los últimos minutos de reunión, tiende un puente

salvador.

*"...por un lado yo lo que decía es que estoy en parte de acuerdo con lo que comentaba (se dirige al preceptor), que por ejemplo ni la inspección, ni nadie se va a poner en contra de un Centro que lleve un proyecto que está aprobado por los padres y no haya pegas..." y añade "... . qué es lo que ocurre? pues mucha gente que viene con sus recelos, muchas veces fundados, que es verdad que lo habéis comentado y es verdad, pero también hay muchas veces que incluso nuestro punto de referencia cambia, entonces nosotros antes nos metíamos en unas cosas, hacíamos los proyectos de innovación, los talleres, el proyecto de integración, el proyecto mercurio, el proyecto Atenea... o sea cantidad de cosas nos metíamos y bueno pues nos tirábamos, oye que hay que terminar esto, bueno pues yo lo termino en mi casa, y cosas así de ese tipo, y 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".*

Es el discurso telonero de apertura a un cambio en la significación y el sentido social de la actividad del maestro, sobre un fondo de crisis de identidad que se detecta y refracta en el espejo social del maestro. 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. No hay una posición colectiva de defensa 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 unos 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.

En el transcurso de los últimos minutos del grupo, éste muestra sus debilidades y contradicciones:

*"Es que el voluntariado y demás se puede mantener durante un cierto tiempo, pero no permanentemente" (2)*

Recuperar un poder perdido, pero que aún reside en las atribuciones de los profesores, toma de decisiones personales que no quieren ceder a ninguna organización colectiva, aferrarse a un poder personal para dominar unas relaciones que sólo creen posible ejerciendo ese poder

*"... vas valorando un poco la relación esfuerzo/rendimiento, y cuando a lo mejor llega un momento que **constatas** que el esfuerzo que realizas con respecto al rendimiento que obtienes no es satisfactorio, pues puedes decidir que a lo mejor ese esfuerzo no es útil, o no es, yo creo que nos se trata tampoco de que digas yo me voy a acomodar y tal, sino que vas regulando"(1)*

Formulan demandas de apoyo y de reconocimiento social tanto de

los padres como de la Administración, que esconden el despojamiento de la condición de sujetos de la enunciación, derivando hacia posiciones regresivas psicofamiliares:

*"Yo creo que nuestra profesión es la más conductista de todas, en el sentido de que al tratar con personas necesitamos refuerzo, como no haya refuerzo, desde luego sí que ocurre eso, como nos estén **machacando**, cuanto más nos machaquen, desde luego ahí la gente más se quema, por eso es de los colectivos en los que hay tanta gente quemada, gente valiosísima"*

La dinámica del grupo se desplaza y describe una estructura discursiva de 'fuga per augmentationem', parecen no conformarse con lo dicho y retuercen sus explicaciones ampliándolas hasta donde es posible a la búsqueda de un sentido que fije sus comportamientos

*"Yo pienso que soy maestro pero no soy 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 no, y a la Administración le hemos dado muchas cosas, les hemos bailado mucho el agua como hemos bailado y hemos hecho el juego porque e n unos momentos políticos...."*

Cierre de un discurso legitimador que huye de los elementos duros del discurso vocacional para instalarse en un discurso de profesionalización progresista, con una actitud de implicación buscando un equilibrio que le salve a ella como persona y al maestro como actividad. Posición implicada, donde toma nuevo sentido la innovación, las nuevas pedagogías como arranque de búsqueda de otra identidad de maestro, que lejos de estar constituida, se ha de estructurar sobre unos ejes de pensamiento distintos a los que tradicionalmente ha asumido el referente maestro.

### **3.2.7. Grupo de Discusión de maestros/licenciados.**

El título de la investigación: "El maestro se mira al espejo" es en si mismo atractivo por su potencia evocadora, un alguien que se mira en una superficie que le devuelve su propia imagen, una propuesta que va desde el trágico Retrato de Dorian Grey a la imagen bucólica del adolescente que en la superficie cristalina del agua descubre que ha madurado. Pero como en tantas ocasiones, aunque aparentemente el peso de lo que se propone gravita sobre las términos fuertes, maestro y espejo, son aquellas otras que matizan su relación las que dan sentido al conjunto, en este caso el "al" que media entre el maestro y el espejo. Un "al" que no es un "en el" y por ello da profundidad al espejo y a quien en él se mira, porque ese mirar toma el sentido de asomarse para redescubrirse o en la visión terrorífica de la verdad compleja de Dorian en un lado del espejo, o en su otro lado, en la deseada y deseable imagen en la que el cambiante acontecer de una vida se desvela en sorprendente belleza.

El espejo que ha de devolver la imagen ante él expuesta no es en este caso un lienzo ni la limpidez del agua, sino, según se desprende del subtítulo de la investigación, la propia profesión docente que propone la Reforma en curso del sistema educativo en su capacidad de cuestionar desde expectativas ya imposibles, las de Dorian, y desde expectativas por cumplirse, las del adolescente, las que hoy tiene el profesorado de EGB.

Sin embargo, la Reforma es una superficie tan plana como bien rugosa, el profesorado es tan uniforme como ciertamente heterogéneo, y analizar las expectativas que hoy suscita ese encuentro es el objeto del Grupo de Discusión realizado. El tema - puente que se propone a la discusión del Grupo es la disyuntiva entre 'en la clase mando yo', un antes que uno de los asistentes expresa en términos de: "... cada uno tenía su librito y no quería que nadie supiera lo que hacía" y la 'libertad de cátedra' incluida en el marco de un proceso hacia la democratización del sistema educativo en el que es la libertad y no la cátedra el término fuerte. Una libertad entendida en cuanto: "... el contar con esta libertad (Reforma), como todo, tiene su parte positiva y su parte negativa, parte positiva: formar parte de un colectivo que va a decir qué tipo de centro, qué tipo de metodología quieren hacer..., entre todos hemos decidido ..., y luego es llevarlo a cabo teniendo en cuenta el contexto en el que te mueves: los intereses de los alumnos en este centro van a ir por aquí, y entre todos se buscan..., ya no es el decir : hago lo que me da la gana, en el momento en el que te saltas a la torera esas decisiones que hemos tomado, tu, ya no estás llevando a cabo el bien de tus alumnos, de los objetivos que te has marcado".

A partir de ahí, el eje encadenado de análisis que las palabras de los miembros del Grupo desprenden, lo ofrece la variada perspectiva desde la que los reunidos miran y se asoman al espejo de la Reforma. Una Reforma que se les ofrece en dos planos contrapuestos cuando no contradictorios: su teoría y su práctica, lo que dice y lo que hace. Unas perspectivas de encuentro y desencuentro en el transcurrir del grupo -compuesto por 9 maestros de EGB con título de licenciados- que se producen en consonancia con las distintas situaciones personales y profesionales en presencia -mujer (8) u hombre (1), en secundaria (4) o en primaria (5), en la enseñanza pública (8) o en la privada (1), fijos (8) o interinos (1), etc-; y también en relación con otras miradas: las de los padres, las de la Administración, las de los compañeros, las de la inspección, las de la gente. A todo ello se suma, un mismo y compartido contexto referencial, la zona sur de Madrid.

Así, los distintos discursos grupales que emergen en la reunión, la ambivalencia que acompaña a la propia puesta en marcha de la Reforma, y la incidencia que operan sobre discursos 5 y Reforma las variables de situación explicitan, a través de las distintas expectativas en que ese proceso se resuelve a lo largo del tiempo que dura el Grupo, lo que el maestro de la zona sur de Madrid, en cuanto colectivo plural, ve cuando se mira al espejo, una superficie sobre la que además confluyen otras miradas que cuestionan al maestro y ante las que el maestro se ve cuestionado.

#### **3.2.7.1. Diacronía de los "discursos grupales" y Reforma.**

De los asistentes un grupo mayoritario (5) se declara "**adelantado**" de la Reforma en un triple sentido.

Adelantados por su experiencia en centros piloto antes de que se promulgara, "... yo estoy en un centro de proyecto desde hace muchos años y yo diría que los que ayudamos a la Reforma fuimos los que empezamos a innovar hace muchos años y de esas innovaciones salió el marco teórico de la educación (la Reforma), yo con el marco teórico estaría muy de acuerdo, creo que la filosofía es estupenda".

Adelantados porque desde que la Reforma intenta abrirse paso, no sin dificultad en los centros, hay otros que "... jugamos con ventaja porque durante dos años las tardes de los miércoles las hemos tenido dedicadas a elaborar el proyecto educativo, hemos tenido bastante tiempo para consensuar y dialogar muchas cosas"; "... yo he tenido mucha suerte he estado en centros con proyecto educativo (...) sobre todo la satisfacción de trabajar en algo con alguien en el mismo lenguaje con el mismo entusiasmo y con ganas de hacer cosas y cambiar ..."

Adelantados porque se quería y se quiere estar ahí y no se está, "... conozco esos centros con proyecto y sois los privilegiados que siempre me habéis dado envidia", se dice desde la pública y desde la privada, "... yo cuando me miro a un espejo como enseñante veo soledad, inculpación desde un centro en el que la Reforma te pilla de lejos, te vienen las cosas que tienes que dar y cada uno está en su aula y la enseñanza es tremendamente tradicional".

Por su parte, la **perspectiva técnica de la profesión** docente y

su racionalidad que aceptando -en este caso dando por buenos- los fines, se plantea que su profesionalidad se centra en el análisis y la puesta en marcha de los medios apropiados y que estén a su alcance para conseguir unos fines previamente determinados por otros, cohabita varonilmente -en boca del único varón presente en el Grupo- y desde la secundaria, con la perspectiva 'adelantada': *"Yo en mi centro, la libertad de cátedra..., yo en mi clase hago lo que me da la gana, nos reunimos por departamentos y unas veces estamos de acuerdo y otras no, esas cosas que se proponen, porque en mi colegio no son vinculantes y si los otros no se vinculan (...), yo soy una especie de filtro que deja pasar a mi aula lo que me parece conveniente y mis compañeros hacen lo mismo. Sería mejor tener mas horas de reuniones, todo eso es precioso, pero (...) . si no tenéis tiempo cómo lo hacéis?"*.

El tiempo, ese bien tan necesario para implantar la Reforma y que ella misma a través de sus normativas y disposiciones convierte en angustiosamente escaso para quienes se esfuerzan denodadamente en seguirla, es uno de esos 'medios' que el profesional ha de medir técnicamente bien para no perderse en el voluntarismo inútil y frustrante.

Cuando esos dos discursos se han exployado y discutido durante un buen rato por los presentes, sale a su encuentro (nos) / desencuentro (habéis) el **discurso de clase**, *"... Lo que me preocupa es que esa Reforma en la que habéis puesto nuestras esperanzas de pasos atrás, ya dio uno: la LOGSE respecto a la LODE. (...) Los mayores niveles de calidad se planteaban en la LODE y en ese espíritu de mayores niveles de formación, de competencia, de autonomía del profesorado, de mayor capacidad de*

*trabajo en equipo para dar respuestas ajustadas a las necesidades de nuestros alumnos del cinturón industrial (...) Las orientaciones que da el Ministerio para el desarrollo de los proyectos curriculares no son nada adecuados para nuestros alumnos, los "alumnos LOGSE" son los hijos de familias bien situadas económica y socialmente, ese es para mí el problema grave".*

Ante esta intervención el grupo enmudece, se ensimisma, el silencio se espesa ...

***"... En la LOGSE caben todos lo que pasa es que la LOGSE es imposible llevarla a efecto ..."***

Esa imposibilidad de la Reforma en el sentir del Grupo toma una doble dirección: de una parte, imposibilidad que deviene de su 'letra', propone un cambio en el subsistema educativo que resulta teórico y utópico en relación a los planteamientos de otros subsistemas sociales, concretamente el familiar y de trabajo, "... es un poco contradictorio, salen reforma muy democráticas donde todos tenemos que ser respetados, todos tenemos que tener un lugar, se aceptan todo tipo de diferencias, pero estamos en una sociedad sumamente competitiva, donde sólo gana el que sabe, donde sólo es válido el alto, rubio y que, por favor, no tenga deficiencias, llega el chaval a casa y el padre le dice: tu, hijo, lo que tienes que hacer es prepararte bien porque vas a tener que competir con ..."; de otra parte, imposibilidad derivada de las normativas que desprende la Reforma y que se considera están en profunda contradicción con su discurso mismo, "... sale la Reforma y el inspector nos dice que hay que empezar con los proyectos curriculares, los claustros como locos, una bronca, en 15 días vienen los 'sabios', nos reúnen a los maestrillos de a pie, nos meten en una sala y ahí

*nos hablan de currículum oculto, de currículum no se que, la gente alucinaba, pero había que hacerlo. como que te quitaban la plaza, que la gente tenía miedo de quedarse sin curro".*

A esa problemática se añade la que ambas disyuntivas plantean a los maestros tanto en su profesionalidad como en su quehacer en los centros y, consecuentemente, en sus expectativas.

Para unos cumplir la 'letra de la Reforma: "... eso es teórico, tendríamos que estar todos muy coordinados para tener un plan conjunto de dinámica con los chavales y tu sabes que eso es bastante teórico en la práctica y que cuesta muchísimo". Para otros, "... ahora vamos a tener muchas más oportunidades de llevarlo a la práctica que antes, la Reforma exige que los maestros estemos más coordinados". Se trata de una exigencia que resulta en muchos centros "... una grandísima ayuda, en las clases se sigue haciendo cada uno lo que le da la gana, pero por primera vez nos obligan a reunirnos y cuando la gente dice: NO, le respondes: lo dice la LEY. Se abren puertas, hay intercambio, los maestros se paran a reflexionar".

Sin embargo, las puertas que se abren conducen a los **mínimos** y a la **burocracia**, y también al **desconcierto**. "Te obligan a que lo escribas (plan de centro, etc.), pero . te obligan a que lo realices?, luego viene la realidad, aunque es verdad, por lo menos escribirlo, por lo menos dialogarlo; luego yo hago, !hombre!, algunos mínimos sí, por los menos los criterios de evaluación", precisa la perspectiva técnica arrastrando con su racionalidad a una buena parte de los 'adelantados' precisamente a quienes llevan tiempo trabajando e innovando en sus centros: "... después de tantos años de estar en un centro de proyecto tengo

*muchísimas dudas con respecto a la coordinación, al trabajo en equipo, estamos cayendo en burocracias, en rellenar papeles, estamos un poco cansados", "La Reforma no se puede hacer a toda pastilla, necesitamos tiempo de formación, tiempo de reflexión..."*.

Un tiempo de reflexión que desde los centros de privada concertada que hay en esta zona es innecesario: " ... como en mi centro no ha cambiado nada, no hay problemas", pero que, sin embargo, sume a quien se plantea que "... en el espíritu de la Reforma está que las personas tienen que ser libres y hay que tomarlas como son y que tienes que educar así, y con el compañero nada, no hay consenso, ni tan siquiera un espacio en el centro para reunirte", en la frustración respecto a lo que no hay en su centro y también respecto a lo que hay, "... aquí (zona Sur) el colegio privado es sinónimo de 'salvación', ¿más calidad que en la pública?, no, no es por cuestión de calidad sino de **disciplina y control**, desde el punto de vista de los padres lo que la sociedad demanda es más que nada control".

Mínimos, burocracia y desconcierto en los centros públicos, disciplina y control en los privados, el discurso de clase toma la palabra: "A mi lo que me preocupa es que la enseñanza pública desde el desarrollo de las normativas va a ir en esa dirección, yo lo que me temo es que las medidas de calidad tienen una concepción de calidad basada en el control y la eficacia, parece que van a dar pasos hacia atrás en vez de hacia adelante, en vez de dar formación al profesorado y por tanto mayores niveles de autonomía y de competencia, me parece a mi que la ausencia de recursos y la evaluación externa, esa evaluación externa del Instituto de Evaluación, lo que va a significar es mayor

control, lo mismo que todas esas medidas que estáis diciendo de tipo burocrático que lo que buscan es controlar; yo creo que el control no da mayores niveles de calidad (...); al fracasar tan rotundamente la Administración (LODE) por ese camino ha dicho: no puedo ir por esa vía, pues ahora por narices vamos a llegar a un tipo de centro, a un tipo de enseñanza".

Y, además, el tiro de gracia: "El desarrollo de los proyectos curriculares lleva aparejado el desestimar esa enorme cantidad de contenidos inútiles (normativa) para poder desarrollar las capacidades que se plasman en los objetivos (Reforma), (contenidos) que están siendo una rémora tremenda para dar una respuesta, una respuesta a nuestros alumnos, **. qué hacemos con nuestros alumnos del cinturón industrial que no alcanzan los objetivos mínimos establecidos en los decretos?**".

Esta vez la reacción es inmediata: "**... .en primaria?, .en primaria?, pero, .cómo no van a llegar si estamos eliminando tanto que...?, lo que pasa es que en la zona sur hay mucho tomate, se está patrimonializando la inmediata puesta en marcha de la Reforma, se está politizando ...**".

Sin embargo, "a mi me queda muy mal sabor de boca ... Es lo que pasa con los muchachos que ahora recogemos (repetidores) que a mi me parece recogerlos, ni más ni menos. . A costa de qué una enseñanza obligatoria hasta los 16 años?, a costa de los maestros y a costa de sus compañeros, los chavales no es que no lleguen a los mínimos es que ya no les interesan, tienen una actitud totalmente negativa, yo creo que la escuela tiene que ser compensatoria, no quiero quitar toda la culpa al profesorado, muestra culpa es muy gorda ..., ante esos chavales

*yo me siento ..., no creo que la escuela sea la culpable, la Administración ha fracasado y el sistema educativo no es para este tipo de chavales, están fracasados".* La cuestión de *qué chavales, los repetidores o los chavales de la zona sur?, queda ahí, sin aclararse, la patata caliente salta a otro tejado: el profesorado de secundaria.*

### **3.2.7.2 Sincronía de problemas/expectativas: miedos, deseos, frustraciones, esperanzas.**

La confluencia de la Reforma en su letra, -la LEY,- y su práctica, -las normativas-, con los tres discursos grupales que han quedado señalados concluyen en las expectativas actuales de los maestros/as, pero resultan inseparables de las que hace unos años, cuando la Reforma estaba en sus prolegómenos, suscitó en determinados enseñantes.

Pero antes de entrar en el tema es preciso tener en cuenta que la práctica totalidad de los asistentes a este Grupo de Discusión son maestros que en principio y posiblemente por 'principios' deseaban reforma, de ahí que la problemática y las expectativas de los maestros cuya referencia sea la Reforma en las exigencias que va desprendiendo su implantación efectiva en los centros en los que trabajan no pueden deducirse de este Grupo.

Las expectativas para quienes dentro del Grupo se 'adelantaron' a la Reforma trabajando en centros en este sentido pilotos, sus expectativas actuales se ven muy mediadas por esa experiencia que toma una doble dirección según sigan o no en ese tipo de centro.

Las expectativas de quienes en el Grupo siguen en 'centros con proyecto' son positivas aunque se encuentran con la dificultad de dinamizar en la práctica y cotidianamente ese proyecto que se expresa sobre todo en términos de falta de tiempo para coordinación, para trabajar en equipo, etc. Por debajo, a nivel latente, está el que ese esfuerzo colectivo que hace el profesorado en esos centros, valoriza y prestigia sobre todo a éstos. El proyecto colectivo, el trabajo en equipo, la capacidad de coordinación del profesorado en la toma de decisiones y su puesta en práctica, etc., esto es, cuanto reclama la puesta en marcha de la Reforma es 'el centro', y ahí se pierde el esfuerzo individual, la aportación personal, el reconocimiento del hacer de cada uno, un prestigio profesional de carácter individual que si daba la enseñanza tradicional, *"eras mejor maestra porque no compartías por eso de la competencia"*, y siguen dando los centros privados *"cada uno está en su aula, ahí se consigue el prestigio profesional, pero eso está un poco contrapuesto con el espíritu de la Reforma"*. **(Sentido individual/colectivo de la profesión docente)**

Para quienes después de ese tipo de experiencia han pasado a centros no experimentales y en los que está *"todo por hacer"*, junto a la satisfacción por la labor realizada está la insatisfacción porque esa labor no les ha sido reconocida, aspecto éste que se refuerza por cuanto consideran que el proceso actual de la Reforma ha venido a recortar el carácter innovador de aquellas experiencias y, en consecuencia, a desvalorizar su trabajo, es 'plus' de profesionalidad que necesitaron para arriesgarse mediante una 'comisión de servicios' a diseñar y poner en práctica una nueva forma de ser maestro, *"la gente que ya lleva*

*muchos años trabajando en Reforma está un poco cansada porque no ve muchas compensaciones por parte de la Administración, mucho prestigio, todo lo contrario, por ejemplo a nivel de integración, esos centros iban a ser la panacea porque eran centros que partían de la diversificación (de los alumnos) y se los han cargado, y ahora todos son centros de integración, y ni integración ni nada, aparece un profesor de pedagogía terapéutica que va unos días y ya está".* **(Reconocimiento profesional)**

Para este grupo, cuanto en su momento fue "suerte", "posibilidad de hacer lo que a uno le gusta", "cosas bonitas", "la satisfacción de trabajar algo con alguien, con entusiasmo y con ganas de hacer cosas y cambiar" hoy son agravios y quejas sobre todo hacia la Administración educativa, "... la gente que llevamos mucho tiempo anticipando la Reforma, yo me siento un poco como abandonada, no reconocida, como que el Ministerio ..., no es que tenga que hacer algo a fulana, sino que salió el proyecto de integración y nos dijeron que nos iban a conceder la permanencia en el centro y ni eso nos hizo, ni siquiera nos agradeció el haber sacado los proyectos, ni tan siquiera tuvo la delicadeza de decirnos pues en su currículum lo vamos a dar 0,5 puntos que es una miseria", "con otra cosa, que cuando entramos en un proyecto entramos en 'comisión de servicios' y cuando vas a decir: ahora me echáis porque ya no me necesitáis, te dicen que bastante suerte has tenido, ni decirte: !gracias!", "es que si te dieran algo ..., porque yo también estuve y como tenemos tan mala fama los que estamos en 'comisión de servicios' porque te dicen: !estarás enchufada, .no?, cuando vas a tu destino no lo puedes comentar, se le ocurre al Ministerio darnos algo y, bueno, nos matan", "es que hay una cosa en la imagen del profesorado que como le den algo a tu compañero y no te lo den a

*ti ... , es un colectivo muy dividido y no se si con esto va a cambiar". En definitiva, por debajo de hacer en y como a uno le gusta, del trabajo en equipo y la puesta en marcha de un proceso de pedagogía activa en los centros, está una estrategia personal que entiende la profesión de forma individualizada y encaminada a generar un currículum personal que podríamos llamar de 'élite', no el que se consigue haciendo sexenios en los cursos de formación de los CEPS. (Formación y currículum)*

Por su parte, el actual proceso de implantación de la Reforma sume el deseo de quien trabajando en la privada la ha hecho suya por las posibilidades de cambio que ofrece su discurso en la contradicción. En un centro en el que no hay problemas, ella los tiene todos, los derivados de la incongruencia entre la teoría y la práctica de la Reforma y los que devienen de estar en un centro privado al que la Administración no le exige nada, *"... todavía más frustración, la soledad, porque si se plantea algún proyecto es un proyecto competitivo, cosa que choca con el espíritu de la Reforma, . cómo me pueden hablar a mi de Reforma cuando hay una serie de condicionantes externos (en el centro), cuando no hay consenso con los compañeros, no hay ni lugar de reunión, las tutorías las tienes que hacer en tu tiempo libre. Me siento como una persona muy individual y muy solitaria ... , no se si será general". (Competitividad/competencia)*

El 'discurso profesional técnico' posibilita posturas, que no expectativas, menos comprometidas y escasamente angustiadas, con capacidad de sobrevivir al *"... total desbarajuste que hay ahora mismo. La ley da un marco en el que nos tenemos que mover y si no lo hubiera muchos maestros que tienen una manga bastante ancha ... ; viene muy bien (para esos)",* pero 'un bien' que por

ahora se limita a que el profesorado por lo menos enseñe los conocimientos mínimos y acepte un común criterio de evaluación, el tiempo dirá el resto.

Sin embargo, esas limitaciones para quien desde una postura abierta a la Reforma está en un centro con un profesorado que *"... ni la querían, ni la quieren"*, se resiente como 'un gran bien', *"yo estoy en un centro en el que los funcionarios son siempre funcionarios y siempre seguirán siendo funcionarios, y la Reforma es una grandísima ayuda, a las reuniones van 3 o 4, a los demás con lazo, pero como te obligan y lo tienes que llevar (reflexiones sobre el proyecto de centro) y tienes que entregarlo ..."*. De esta forma se pone en relación la resistencia de los maestros a la Reforma con su mentalidad de funcionarios a lo que se añade la dificultad de que quienes viven así la profesión docente cambien de actitud frente al cambio educativo que se está poniendo en marcha. **(Funcionarios)**

El 'discurso de clase' calla y espera, cuantos más cuestiones, más problemas, más contradicciones se planteen, mejor, porque quedará más evidente y clara la potencia de su discurso.

Las dificultades que las distintas situaciones de trabajo y de percepción de ese trabajo plantean a los reunidos van confluendo hacia el tema de la enseñanza secundaria y de sus profesionales que en la nueva estructura que inaugura la Reforma reduce, invade, acorrala a una enseñanza primaria y a unos maestros que han sido los que hasta ahora han hecho todo el esfuerzo: *"... esa fue la trampa en la que caímos, escribirlo (proyectos curriculares) y no exigir a la Administración una formación inicial, nos pusimos todos a trabajar como locos y*

. qué pasa con la secundaria?, este año que a mi, de verdad, me ha parecido de agravio comparativo grave, en la Zona Sur se adelanta la Reforma, pues en Leganés los (centros) de ESO que quieren, no es obligatorio, reciben formación todos los miércoles en horario lectivo, . por qué?, porque los señores del instituto se han negado a anticiparse a la Reforma y como a los de instituto lo que piden se les da, yo ahí si que me siento mal, a mi me parece muy fuerte, te hace sentir mal el que de alguna forma te sigan tratando así.", "... los licenciados parece que son otra familia aparte ...". **(El profesorado de secundaria - agravio comparativo)**

El problema no es tanto que parezca una familia aparte o que el Ministerio haya abusado de los maestros porque es un colectivo mucho más fácil de lidiar, sino en que el contenido fuerte de la Reforma se va a resolver en la enseñanza secundaria obligatoria. Tras el esfuerzo de los maestros que va desde aprender un lenguaje o mejor convertir en lenguaje lo que ya hacían "... llegaba el inspector y decía: 'programación de aula', 'preconocimientos' y la maestra no sabia que hacer; pero, . bueno!, si lo estás haciendo todos los días aunque no lo tengas escrito, como que les asustan las palabras ...", hasta reunirse, discutir, preparar los proyectos, asumir contextos, áreas transversales, "... yo que se, muchas cosas, hasta dietética", pasando por 'tutorías', 'padres', 'exclusivas', etc.". Todo ello se resiente como los prolegómenos de un cambio educativo que en términos de eficacia del sistema y de profesionalidad de sus agentes se va a jugar en el campo de la ESO dando a ese profesorado todas las facilidades posibles para que acepten y pongan en marcha "... criterios básicos, mínimos de evaluación que desembocan al final del ciclo de la ESO en unos objetivos

*cumplidos". La cuestión está clara para quien lleva ya dos años en ese ciclo 'adelantándolo' como antes 'adelantó' en primaria, "... por ahora no saben llevarla adelante, pero está muy clarito lo que hay que hacer, en eso de los repetidores, la Eso da soluciones, habla de trabajos adaptados y habla de unos grupos de diversificación para chavales que han tenido problemas que en vez de asignaturas van a dar áreas globalizadas, y esos chavales resulta que pueden obtener su graduado de secundaria de otra forma, porque lo que no puede ser es que repitan una y otra vez en las mismas condiciones ...".*

**.Si los trabajos adaptados, las áreas globalizadas, la diversificación, pasa a ser objetivo de la ESO qué queda en primaria?.**

#### **3.2.7.3. El sueño de la enseñanza infantil.**

Para uno de los asistentes verbalmente y posiblemente en la latencia de la mayoría de quienes trabajan en primaria, está el ensueño del preescolar, "*... en la infantil todo es juego y se pasa tan divertido y no se hace nada ...*", "*... en infantil se programan más valores y actitudes y nada más, y no contenidos*", el ensueño del maestro generalista y de la instrucción pública, de la no especialización y de una profesión no propedeútica sino finalista.

#### **3.2.7.4. La difícil profesionalidad del maestro.**

Por debajo del sentimiento de desconcierto y también fracaso de estos maestros: "*... o la Administración está fallando o fallamos todos*"..., "*cada uno tiene ...*", "*faltan medios y tiempo*", "*yo no tengo complejo de culpa, pero otra cosa es reflexionar*

sobre lo que está ocurriendo, reconocer lo que hacemos mal no es reconocer que nos sentimos culpables, pero es que muchas veces derrochamos energías inútiles, nos esforzamos y resulta que no somos eficaces ...", está la dificultad de precisar los contenidos y funciones dentro del proceso de Reforma de la enseñanza primaria y de los maestros, entre la transmisión de valores y actitudes del ciclo infantil y de sus profesionales, y una secundaria en la que la actividad docente se centra exclusivamente sobre conocimientos y contenidos, sobre la especialización en un área de conocimiento cuando no en una materia, "... su materia es lo más importante, no es importante el alumno, es lo que él da (lo que yo debería dar para ser un buen profesional) y no cómo lo recibe el alumno (no es esa la función del maestro)", "el prestigio de tu asignatura (el suyo propio que en primaria se pierde?)", se encuentran estos maestros de primaria que se resienten tan incapaces como desasistidos para responsabilizarse de ese pasaje entre el ciclo infantil y la enseñanza secundaria, "... **es que tenemos ahí un vacío, la EGB es un vacío**", "estamos agobiados y muchas veces porque no sabemos qué hacer ...".

#### 3.2.7.5. **La alternativa de clase: la profesión de maestros en la zona sur.**

Para alguien es llegado el momento de ofrecer una alternativa no a la enseñanza primaria y sus maestros, sino a estos maestros, a estos maestros de la Zona Sur porque en su caso el enseñar ahí es lo determinante. La imagen educativa que ofrece de la zona es bastante escalofriante: una zona donde se acumulan los alumnos que no llegan a los contenidos mínimos, los repetidores, los que no entienden, los que llegan a 8º de EGB sin saber leer ni

escribir; de ahí la inadecuación y la rémora de las normativas y orientaciones que da el Ministerio porque esa situación reclama, *"... dar una respuesta, una respuesta ajustada a las necesidades de nuestros alumnos (...) y esa respuesta se rompe con los criterios de mínimos, porque si los niños no llegan a esos mínimos que establecen los decretos: . qué hacemos con ellos?, . qué hacemos con nuestros alumnos del cinturón industrial que no alcanzan los objetivos mínimos establecen en los decretos? (...). Cojamos los proyectos de mínimos, echémoslos a la papelera y hagamos un proyecto para el centro teniendo en cuenta las necesidades de nuestros alumnos"*. Aunque la visión ofrecida en su generalización sea exagerada y un tanto perdida en el tiempo, a los reunidos les resulta difícil substraerse de esa reclamación de 'toma de conciencia', porque para ellos como maestros y piensan que también en el espíritu de la Reforma, el cambio profundo del sistema educativo que viene reclamándose desde la Transición enlaza, confesadamente o no, con ese discurso y con esa toma de conciencia de clase respecto a la función de los maestros en relación a los hijos de obreros. La contradicción entre ese planteamiento y el desarrollo normativo de la propia Reforma y la exigencia misma de calidad, que pasa, entienden, por la selección del alumnado, la especialización del profesorado, cuando no por el requerimiento de los padres de la imposición del control y la disciplina en las aulas y los centros, son cuestiones que no pueden obviar.

A la superficie rugosa de la propia Reforma, a esos clarooscuros que desvelan intenciones políticas que llevan a adelantar la Reforma en la Zona Sur, *"... como interesa hacerlo en la Zona Sur no se por qué cuestiones políticas ..."*, aflora un resentimiento histórico, *"... parece que aquí tenemos más conejitos (alumnos),*

*somos más conejitos (maestros)".*

#### **3.2.7.6. Otras miradas: las familias de los alumnos y la sociedad.**

Las expectativas de las familias de los alumnos: "*... desde el punto de vista de los padres lo que la sociedad les demanda es a veces más que nada control y contenidos (que los exijan a los profesores)", "porque en la sociedad en la que vivimos tiene que haber una titulación y unos niveles de conocimiento y salen unos que van a bachillerato, otros a cuestiones técnicas y otros que no van a hacer ... (nada)",* vienen a enturbiar aún más las aguas. "*... no entendemos del mismo modo (que los padres, que la Administración), que los propios alumnos) nuestro papel de maestros, de lo que hacemos ..., olvidándonos un poco de la consideración social que podamos tener, porque casualmente no es demasiado buena ...*", deseos de enclaustramiento, de encierro en sí mismos y en un quehacer docente en los centros de primaria sin más problemas que los que ya tiene, y, si es posible, remitir a los siguientes niveles educativos la responsabilidad de los repetidores y a otros profesionales y profesiones los alumnos problemáticos: "*la media y lo demás no podemos", " a mí que no me digan nada, yo he hecho lo que ..."*.

#### **3.2.7.7. Los extremos de lo latente y de lo manifiesto.**

En lo más profundo deseos del padre de tener sólo un hijo, Abel: "*... en la práctica cuando llega un chaval que molesta mucho y es muy malo(él es) te lo apruebas para quitártelo de encima (tu lo rechazas)", ". qué pasa, que suspendes a otro que en una maravilla (para quedártelo)?"*.

Y, al mismo tiempo, este grupo posiblemente selecto en sus trayectorias docentes y en su capacidad reflexiva para problematizar en profundidad su situación, a lo que posiblemente no es ajena su condición de licenciados, asumen en tanto expectativa grupal y personal las posibilidades alternativas que ofrece la Reforma en cuanto discurso e incluso en su desarrollo normativo y de práctica en los centros. En su momento hicieron una apuesta por el cambio en el sistema educativo y, aún sin premio, siguen apostando.

**4. Análisis conclusivo realizado sobre el vertido de los siete precedentes (segundo campo de análisis) sobre una estructura temática en la que ya se encuentran los análisis efectuados (primer campo de análisis) para conformar la 'tipología discursiva'. (1)**

La estructura temática que disciplina la profundización en el conocimiento en que consiste la actividad investigadora, muestra, en cada paso que preside, el precio reduccionista que hace pagar este mecanismo 'disciplinario' al conocimiento, ya que inevitablemente consiste en expulsar de la reflexión sobre la información recogida, todo cuanto ha sugerido al análisis de la etapa precedente y no se ajusta a la temática de los objetivos previamente señalados, sacrificando, en aras a la profundización, posibilidades y caminos que anuncian la complejidad casi infinita en su diversidad en que está enraizado el objeto investigado, mostrando que la limitación se sitúa del lado del analista, de su capacidad cognoscitiva y que la pretensión de Verdad que encierra toda 'disciplina científica' es, sobre todo, ejemplo del desmesuramiento ideológico/imaginario del antropocentrismo que caracteriza la actividad de la especie frente al medio.

#### **4.1. El estrato social de los maestros.**

En la estructura temática, el 'estrato social de los maestros' se despliega a partir del 'estrato familiar de origen' y el

---

<sup>1</sup>. Los números entre paréntesis después de las citas señalan el análisis de la técnica del que está tomada: epígrafe al que corresponde. Cuando se trata de una cita tomada del primer campo de análisis también se sigue el mismo criterio.

'estrato propio de los maestros' para estudiar la relación entre ambos que muestra la movilidad social que han vivido, concluyendo sobre las expectativas de movilidad, bien de sus propias familias, bien las que tienen respecto a sus hijos en relación con las propias.

Esta estructura, cuya lógica disciplina la profundización de uno de los elementos conformadores de la imagen de los maestros, da, sin embargo, por resuelto el problema previo de la confusión entre 'clase social' y 'estrato social' que contiene el posible elemento perturbador de la 'conciencia de clase' y su incidencia en la imagen de los maestros, por eso y a modo de apéndice, aún cuando quizá debería ser prólogo, en la temática sobre estratificación se ha añadido como último tema la 'clase social de los maestros'.

#### **4.1.1. El estrato social de la familia de origen.**

En los análisis de las técnicas del trabajo de campo y en las hablas de los distintos maestros/os intervinientes que les sirve de referente, sólo aparece una mención casi expresa al estrato social de origen:

*"El origen familiar es, probablemente con una frecuencia muy alta entre los profesores de EGB, una 'marca de fábrica'; en el caso concreto del discurso reflexivo de este colectivo, una de las participantes dice: '... yo tengo muy claro que si mis padres hubieran sido ... pues yo maestra no hubiera sido, y lo tengo muy claro, fueron las circunstancias familiares ...', y nadie (del grupo de trabajo) se*

*desmarcó." (3.2.3)*

Conclusivamente parece que hoy puede afirmarse que cuanto se dice sobre el "estrato familiar de origen" de los maestros en la **tipología discursiva** (3.1.1.3) continúa vigente: el estrato social de las familias de origen de los maestros significativamente pertenecen a los estrato 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 predominantemente 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.

Sin embargo, en las técnicas de campo aparece una aportación interesante a este problema cuando se aborda el estrato social propio de los maestros.

#### **4.1.2. El estrato social propio: el estrato social de las familias de maestras/os.**

*"El espejo, su componente simbólica, ejerce implacable su función: según me ven, me veo; posiblemente, detrás, trabaja la componente imaginaria: según creo que me ven, me*

veo. *La estratificación, en términos generales, toma el cariz de 'clasificación': la sociedad frente al maestro.*"  
(3.2.3.)

Podría pensarse que el estrato social subjetivo, el estrato al que cree que pertenece el maestro es el resultado de reconocerse en la imagen que les devuelve el espejo, imagen que no es la suya cuando se mira en el espejo para reconocerse, sino el resultado de otra mirada: la de los demás cuando le/s mira/n. Esta pluralización del maestro en tanto objeto observado por los demás está ya en la cita referente del análisis, "... *socialmente ... yo me veo infravalorada, como maestra, creo que no se **nos** valora socialmente (...) ... . cómo **nos** ve la gente? ... **nos** ve fatal ...*", 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 crees 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, cosa que, por otra parte, se encuentra en las citas referentes utilizadas en su prolongación textual: "*Dices que cómo nos ve la gente ... nos ve fatal; . cómo te ves tú?, pues yo ... no lo hago mal, pero con todas estas cosas no me puedo ver muy bien . sabes?*". El que no se vea 'muy bien', estrato social subjetivo, no es la consecuencia sólo del estrato social objetivo que como imagen le devuelve el espejo pues en ese caso se vería 'fatal', sino de la relación de ésta con el reflejo de su propia imagen, ciertamente positiva ('yo no lo

hago mal ...'), es decir, que el estrato social subjetivo está cargado consustancialmente de una condición de inmerecimiento sólo explicable por la presencia de otro estrato social mejor, al que realmente 'sabe' pertenece la maestra que habla y del que injustamente se siente excluida.

Con la única excepción del Grupo de Discusión de maestras/os de infantil, en la totalidad de las técnicas empleadas aparece esa percepción subjetiva de los maestros/as de ser infravalorados por la sociedad, generalmente identificada en los padres de los alumnos y por la Administración Educativa, lo que supone, desde luego, esa presencia de un estrato social subjetivo más elevado de aquel en el que son clasificados por la sociedad los maestros, en el que se esconde un agravio comparativo con los enseñantes de las etapas secundaria y superior. La valoración económica, los sueldos, el prestigio que se otorga a la profesión que se ejerce y la titulación que acredita un nivel de cultura y de competencia, elementos que sirven para la clasificación 'objetiva' del estrato social, situados todos ellos uno o más puntos por debajo de sus escalas respectivas que las del resto de los enseñantes y sobre la apreciación de que todos ejercen la misma profesión de enseñar, sostiene el drama que se produce en los maestros frente al espejo, ese expresivo *"... no me encuentro muy bien . sabes? ..."*.

*"La posición social actual de los maestros que señalan es de 'desprestigio' y la ponen en relación con los procesos de movilidad ascendente que desde hace años se viene produciendo de forma generalizada en la sociedad española, mientras que los maestros siguen ocupando el mismo lugar en la escala social, lo que comparativamente implica un proceso*

*de movilidad descendente: '... ha habido un cambio tan grande a nivel de generación que concretamente a nosotros nos están pillando desde abajo que es donde más se nota ...'." (3.2.4).*

En ese 'desde abajo' del texto referente del análisis citado no están sólo los estratos familiares de los alumnos del centro donde se realiza la "Reunión de Trabajo" con su claustro de profesores, centro situado en la zona Sur de la Corona Metropolitana de Madrid de asentamiento tradicional de la clase obrera, sino también y quizá a un nivel de mayor profundidad en estado de latencia, las familias de origen de los maestros y, puede pensarse, que es ahí donde en realidad 'les duele', ya que es ahí, en la movilidad ascendente de los estratos de sus propias familias más rápida que la suya, donde más se nota y donde se percibe como inmovilismo su ritmo más lento. El maestro, situado en una estructura de actividad donde no hay ascensos por méritos o por el paso del tiempo, donde el maestro puede perpetuarse como maestro, ni otras mejoras económicas que las que pausadamente se producen al ritmo medio en que se sitúa el nivel económico de los funcionarios, ve como el obrero, su padre, llega a ser primero capataz y luego jefe de taller y aún quizá empresario, ve como el campesino familiar, su padre, ha podido vender sus tierras y quizá enriquecerse aprovechando una coyuntura especulativa favorable, como el pequeño negocio familiar se ha hecho grande en tanto que él sigue en la escuela y tiene la sensación de que la vía que ha tomado y por la que circula es la más lenta, en tanto que los que han seguido por la que él ha dejado se escapan, mientras él desespera.

#### **4.1.3. La relación entre los estratos familiar y propio o la movilidad social de las maestras/os.**

Ciertamente del estrato bajo o medio bajo de las familias de origen de los maestros, al estrato propio de estos profesionales de la enseñanza, situado en las capas bajas del estrato medio, hay una movilidad social ascendente, pero lo que descubre el párrafo precedente y cuanto se constata en los análisis de la tipología discursiva, por otra parte, confirmado en el trabajo de campo, que, en general, las expectativas personales de los que hoy son maestros cuando eran alumnos y después estudiantes se vieron truncadas en la carrera competitiva en que les situó la igualdad de oportunidades que disfrutaron, y ellos mismos forzados a optar por esta salida/llegada que algunos analistas califican de "vía de amortiguación", cuando no de 'fracaso', permiten pensar que el ascenso social puede subjetivamente resentirse como una movilidad descendente motivo profundo de insatisfacción y de queja.

#### **4.1.4. Los maestros, aún aquellos que se emparejan entre sí y forman una familia de maestros, no quieren que sus hijos sean maestros.**

Este hecho que constatan los analistas a través de las contestaciones que dan los maestros encuestados a sus preguntas, en el trabajo de campo y en las técnicas cualitativas utilizadas desaparece de los discursos y de las hablas. Ni las maestras, ni los maestros hablan de sus hijos, pero hablan con angustia de los hijos de los otros: de sus alumnos y ... de sus padres.

"Un poco más tarde, abordando y orillando el problema de quienes están obstruyendo la Reforma ... otro miembro del grupo dice: '... uno de las grandes enemigos de la Reforma es la propia sociedad ... en el sentido de los padres . eh!, yo lo que veo es que hay muchos padres (...) que no quieren innovaciones, que lo que quieren para sus hijos, que lo importante es que tengan muchos conocimientos ...'. Esta intervención es matizada por otro que replica desde una actitud mas comprensiva hacia los padres: 'si no se preocupan, diría bien poco en su favor. Los temas que más les obsesionan a los padres es que cuando van a acabar una primaria, una secundaria y aún un instituto que debe ser un palo bastante grande ... entonces todas esas reformas que nosotros estábamos llevando a cabo en la escuela de EGB, con una metodología distinta, un tipo de enseñanza que no va al conocimiento sino al proceso, a la forma de aprender y demás, llegaba al instituto y allí pues no sabe este niño ... y entonces es que son unos zopencos'. Una voz añade solapándose con la anterior 'o como nos llaman a los maestros, o que somos unos ineptos'. Valoración negativa que pasa al debe. El maestro se ve sometido a la sospecha generalizada por parte de la sociedad y hasta de sus compañeros de otros niveles (...) que no entienden la metodología que se aplica en primaria, quizá porque están en otra historia, historia dentro de un sistema educativo estructurado por niveles y etapas que se van secuenciando en un proceso sobre el eje de la parcelación y división del conocimiento, de la profesionalización disciplinar, y desde ahí es muy difícil entender y participar en un proceso de conocimiento en el que predomine y garantice lo comprensivo, pero también es la influencia de la sociedad, y ésta lo que parece

*valorar más o lo que a juicio del grupo prestigia es la profesionalización/especialización, porque el sistema necesita especialistas para reproducirse." (3.2.6.6)*

Esta larga cita que incluye el análisis y las hablas referentes de algunos de los componentes del grupo de discusión, se reitera en la casi totalidad de los análisis. Los padres lo único que quieren es que sus hijos lleguen a ser unos buenos profesionales especialistas tal como los necesita el sistema social en el que viven, se quejan los maestros profesionales generalistas de otra cosa, que se resienten así desvalorizados por los padres. A un cierto nivel de análisis, cuando se buscan las latencias que las hablas esconden, cabe que nos preguntemos si el drama no tiene también otro escenario distinto donde el maestro asume el papel de padre de alumno, enemigo de la Reforma y que es desde allí desde donde se desvaloriza su profesión generalista y desde donde nacen sus expectativas para sus hijos.

#### **4.1.5. Clase/estrato, confusión entre los conceptos. La clase social de los maestros.**

En la tipología discursiva se constató que en la terminología empleada en las investigaciones que se analizaron, la ambigüedad de los términos clase social y estrato alcanzaba también, en algunos casos, a los conceptos. El drama que se perfila en el último párrafo del epígrafe anterior tiene aquí una emergencia insospechada.

La procedencia 'popular' de los maestros y su actual situación media, puede entenderse de dos maneras: la primera enraizada en

la estratificación social, focaliza la dinámica de este grupo para constatar, como ya lo hemos hecho, cómo su movilidad social es una de las vías que vacían los estratos bajos y populares engrosando los estratos medios hasta que, desde una forma piramidal, la sociedad se configura como un rombo donde las 'clases medias' son mayoritarias. En esta manera de ver las cosas se ha constatado también cómo la vía que han tomado los hoy maestros no es precisamente la más rápida. La segunda manera de mirar el mismo fenómeno lo focaliza desde una conceptualización clasista. Los estratos bajos originarios de los maestros, aunque populares, no conforman en su generalidad el proletariado: ni los campesinos familiares, ni las familias con pequeños negocios propios, de los que mayoritariamente proceden, pertenecen a la clase obrera y éste es un primer punto de 'sospecha' que no deja de constatar alguna de las investigaciones analizadas. A partir de ahí y en el proceso de su dinámica de cambio aparecen elementos para todos los gustos y susceptibles de significaciones diversas: 1º, se trata de un proceso de salarización que puede interpretarse como de proletarización; 2º, el cambio está impulsado por la aparición de la Instrucción pública en la que los maestros aparecen como adelantados en la liberación del pueblo de la ignorancia que le sujetaba a su explotación; 3º, su trabajo es un trabajo intelectual y no manual; 4º, este trabajo se realiza en un aparato ideológico del Estado y no en el sector productivo de la sociedad; 5º, la vocación de los maestros, unida a la presencia de la escuela pública, es también una forma clásica de alienación; 6º, 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 en la lucha de clases.

En una buena parte de los estudios que hemos analizado se re-

cogen y se interpretan estos elementos y en unos casos se significan desde un discurso "clasista" y en otros como indicadores de estratificación, también en el trabajo de campo, de una u otra forma, todos ellos están presentes y manifiestos u ocultos y latentes en el drama que se representa sobre dos escenarios:

. En las escuelas de los barrios y municipios obreros de Madrid, los padres de los alumnos exigen la profesionalización especializada de los maestros para que sus hijos asciendan en la estratificación social y los maestros resienten que se pierde todo el sentido libertador de su actividad pública de enseñantes con la que se sienten identificados.

. En las familias de los maestros, éstos en general asumen la posición de padres de alumnos y quieren para sus hijos la vía rápida de la movilidad social ascendente que tiene poco que ver con lo que significa para ellos su posición de maestros.

En el análisis del Grupo de Discusión de maestros/licenciados (3.2.7) se señala cómo el discurso radical y de "clase" de uno de los componentes del grupo rompe la plácida armonía en que hasta ese momento se estaba desarrollando un diálogo nostálgico aunque favorable a los objetivos de la Reforma, en la que, por otra parte, los reunidos estaban implicados.

*"Lo que me preocupa es que esa Reforma, en la que habéis puesto nuestras esperanzas, de pasos atrás (...). Las orientaciones que da el Ministerio para el desarrollo de los proyectos curriculares no son adecuados para nuestros alum-*

*nos. Los alumnos LOGSE son los hijos de familias bien situadas económica y socialmente, ese es para mí el problema más grave" (3.2.7)*

Para esos enseñantes, todos los componentes del grupo, en la periferia sur de Madrid, hábitat tradicional de la clase obrera de la Capital, y antiguos militantes de los Movimientos de Renovación Pedagógica, el discurso de 'clase' que viene a romper el consenso, forzando a la memoria de los reunidos a recordar que las 'esperanzas' compartidas en la Reforma tenían como razón su creencia de que se incluía en el progreso de la 'escuela pública' y en tanto reivindicación de la lucha de la 'clase' obrera a la que pertenecían sus alumnos, lucha con la que ellos mismos se consideraban comprometidos. Situarles ante el hecho, para el que interviene evidente, de que el conjunto de medidas con las que la Administración educativa está implantando la Reforma obedece a criterios de enseñanza privada, la enseñanza de los ricos, de la 'otra clase', les enmudece.

En contraste con este discurso de 'clase', en la Reunión de Trabajo con representantes de los Sindicatos mayoritarios de la zona sur (3.2.1), aunque se parte de la definición 'clasista' de que los maestros son 'trabajadores de la enseñanza' y de que "*un sindicato con una línea ideológica de izquierdas debe ser el ojo crítico de la Reforma y de la situación de la enseñanza*", la reflexión se desliza sobre una línea meramente reivindicativa: mejoras de salarios, promoción, seguridad del empleo, exigencias de mayor profesionalización, quejas sobre la escasa afiliación y reconocimiento sindical, etc., sin ninguna alusión de fondo a los objetivos de clase de la enseñanza.

#### **4.2. La profesión de los maestros.**

La profesión de los maestros es el elemento central de su imagen y por ello de esta investigación, ya que tanto la 'estratificación social' como su 'competencia' son componentes derivados de la profesión.)

Este apartado de la estructura temática no es, en este punto conclusivo de la investigación, un lugar vacío, ni siquiera lleno sólo de hipótesis y de dudas, la 'Tipología discursiva de la profesión de los maestros' (3.1.2.3) producida constituye un sólido elemento conclusivo sobre el que aquí, en el progreso de la actividad investigadora, se añaden las aportaciones de los análisis de la información recogida en el trabajo de campo. La profesión de los maestros ha quedado ya definida en la etapa documental e incorporada sin variación a sus conclusiones, lo que aportan sobre este punto las técnicas empleadas en el trabajo de campo es principalmente cómo en estos momentos los maestros viven y entienden la profesión que ejercen, el elemento interactivo que aparece en la metáfora del espejo que sirve de título a la investigación y que la describe.

Se trata de la distorsión, constituyente de la imagen, producida por el encuentro perturbador que produce el mecanismo social por el que se impone la identificación de las personas, en este caso de las maestras/os, con la profesión que ejercen o el rol que la sociedad y el sistema social les atribuye.

La distribución temática de este apartado difiere de la que sirvió para disciplinar el vertido de los análisis de los tra-

bajos en el primer campo, ya que en aquella ocasión se estructuró sobre los problemas conceptuales que se planteaban y que el análisis terminó resolviendo, en tanto que en esta ocasión esos problemas se dan por resueltos, y los que aquí se añaden son los que sobre la imagen de los maestros plantea el proceso de su identificación social con la profesión que ejercen, por ello en este epígrafe sólo existe un apartado:

**Los componentes vocación y profesión en la identidad y en la imagen de los maestros.**

*" ... lo que la gente quería, lo que ha querido era el cambio porque se vivía una situación de fracaso (...) La imagen que tenía el profesor frente al espejo era muy mala porque el profesor pasó a ser uno de los ... de tener cierto halo maravilloso a ser una persona totalmente distinta ... a mí me sienta muy mal eso de 'voy a ser maestro', porque sigo sin encontrar un halo arriba, quisiera ser de verdad un profesor ... prefiero la profesionalidad al magisterio ...", "... como maestros lo vamos asumiendo todo, nos lo van echando todo, lo vamos cogiendo sin nada a cambio, no hay una ley de profesionalización, ni de implicación, ni de alternativa". "Yo soy un trabajador de la enseñanza, me pagan, doy mis horas, y a eso se llama profesionalización." (3.2.1.3)*

Maestro, trabajador de la enseñanza, profesor (profesional enseñante). En el discurso sindical que desprende esta Reunión de Trabajo, al que no puede negarse un carácter significativo a pesar de la escasa implantación de los sindicatos en los enseñantes, el 'maestro' era todo 'vocación' y ésta un 'halo

arriba', es decir una suerte de alienación producida desde arriba, desde el poder, por implicarle en la función social de la Instrucción pública (liberación del pueblo de la ignorancia que le sometía a la explotación), una identificación pasada y al menos sospechada como de engaño, a la que sucede, o quizá oculta, la cruda realidad que expresa el término 'trabajador de la enseñanza', alguien que entrega horas al patrono para que éste consuma en ellas su capacidad de trabajo a cambio de un salario.

El punto de flexión, al menos a nivel de 'toma de conciencia' por parte de los trabajadores hasta aquel momento alienados en tanto maestros, se sitúa en ese discurso sindical, cuando la escuela pública abandona su objetivo finalista para aceptar un objetivo propedeúutico, etapa de un proceso que se prolonga en la enseñanza secundaria y superior que hace posible que aparezca el 'fracaso escolar' y que éste fracaso se lo carguen a los maestros. Es a partir de esta situación y ante las medidas de la Administración que ensayan corregirla 'profesionalizando' a los maestros, desde donde y cuando aparece la reivindicación sindical sobre un doble discurso: en tanto trabajadores de la enseñanza, si el patrón necesita especializar a los maestros, reciclarlos, que lo haga en tiempo de trabajo, por sus propios medios, o que se lo paguen, y que pague después lo que corresponde a un trabajo de especialistas ('y a eso se llama profesionalización' ironiza uno de los componentes del grupo de trabajo); o bien, un discurso reivindicativo que reclama una ley de profesionalización, de implicación y de alternativa, es decir, un cambio profundo de estatus, ya que se acepta en cuanto objetivo a alcanzar el que desprende un concepto residual de profesión, la 'profesión de rasgos' (ver la tipología discursi-

va) tal como la disfrutaban los abogados, los médicos y, quizá, los catedráticos de los niveles educativos superiores, reivindicación cuyo carácter elitista, que contradice la condición de 'clase', y su condición cronológicamente desfasada no pueden negarse.

Cada uno de los elementos que se señalan en ese discurso sindical aparecen y reaparecen en las hablas de los enseñantes que participan en las demás técnicas empleadas en el trabajo de campo, aunque en ninguna de ellas terminan conformando un discurso grupal consensuado, la copia analógica de un colectivo (el colectivo de los maestros de la zona periférica sur de Madrid), ha mostrado su operatividad al permitir profundizar sobre la interacción de lo múltiple que en este colectivo ha provocado la Reforma sobre el eje de la profesionalización.

En la Reunión de Trabajo con asesores de diferentes CEPRs de la zona (3.2.2), se muestra otra cara del mismo problema que descubren los sindicatos:

*" ... no se quiere descubrir hasta donde llegan las exigencias de profesionalidad (de la Reforma) ..."*

*"La Administración no facilita las cosas, pero tampoco las impide, hay márgenes de libertad que ya quisieran para sí otros colectivos, y no se aprovechan."*

*"El problema no está fuera, sino dentro, en ese no querer mirarse está que el maestro acepta de antemano su propia derrota profesional frente a la mirada de los demás, porque desconfía de sí mismo y de su capacidad profesional."*

El hilo conductor de esta derrota está en la relación vocación-profesión en su conexión con competencia-incompeten-

cia. La Reforma *"acaba con la perspectiva vocacional y propone la perspectiva profesional, y desde esta nueva perspectiva se descubre la propia incompetencia, las lagunas profesionales que tenemos para enfrentarnos con la realidad de una sociedad compleja y cambiante. Sin la Reforma hubiéramos seguido en esa incompetencia de una forma inconsciente. De una persona vocacional resulta muy difícil saber si es competente o no, pero del profesional sí, porque incluye tareas concretas a hacer que se pueden medir."* (3.2.2)

El punto de ruptura entre vocación y profesión: la Reforma y su objetivo de calidad que supone terminar con el 'fracaso escolar', es el mismo que señalan los sindicatos, pero la divergencia está en que mientras éstos hacen mediar el concepto de 'trabajador de la enseñanza' como distinto a la 'profesión' que proponen como alternativa, los asesores señalan que la Reforma permite a los maestros un margen de libertad suficiente como para que encuentren su 'profesionalidad' específica y que sólo porque aceptan su derrota o su incapacidad, es la Administración la que va a terminar imponiéndoles una condición que puede definirse como de 'trabajadores de la enseñanza'.

*"A mi me parece que con la Reforma se tiene más autonomía que nunca, y, sin embargo, es cuando hay mayor dependencia, menos innovación, menor ejercicio de la libertad ... yo me refiero a la contradicción entre reclamar la autonomía del profesorado y la reclamación constante a la Administración de que nos den documentos, materiales, de que me den todo hecho...". "Impotencia ante lo que se tiene que hacer y no se sabe hacer ..."* (3.2.2)

Aún cuando en la reunión no faltan quienes apuntan a la Administración como culpable de que el maestro no asuma desde sí mismo el proceso de su profesionalización aprovechando los márgenes que se ofrecen en la Reforma, y se pone como prueba algo que también aparece en las demás técnicas del trabajo de campo, el hecho de que muchos maestros antes de la Reforma ya habían asumido una profesionalidad nueva a partir de la vocación (los Movimientos de Renovación Pedagógica) y que ha sido la Administración la que, al asumir desde arriba e imponerlo, ha destruido esta posibilidad, se señala que *"hay un clima de descompromiso, vivimos una época de cada uno a lo suyo, hay muchos compañeros que han dedicado muchas horas a la escuela en centros con direcciones colegiadas y ahora te dicen 'yo soy un profesional' y eso significa: déjame que cumpla mis seis horas de horario, que haga lo estrictamente necesario."*, sin embargo los asesores terminan ensayando una definición de la profesión de los maestros distinta a la 'profesión de rasgos' que reclaman los sindicatos como alternativa.

*"... la competencia antes se ponía en el saber, pero hoy el alumno aprende desde muchas perspectivas, no es posible basarse en la ignorancia de los alumnos"*. A partir del reconocimiento de que el enseñante no puede ni debe centrar su labor en la transmisión de contenidos, se propone la profesionalidad de educador, no de enseñante, en términos de: *"acompañar al alumno en su proceso formativo"* Esta propuesta puede ser entendida en términos vocacionales e implicar una desprofesionalización del maestro, pero para quien la plantea significa su opuesto, implica asumir que tanto la enseñanza primaria como la infantil es un proceso de aprendizaje para el alumno que reclama del educador la

difícil tarea de buscar y encontrar los procedimientos, los mecanismos, las formas y en su caso los conocimientos precisos para que cada alumno vaya desarrollando sus propias capacidades, dejando para los enseñantes de los ciclos posteriores la especialización, la preocupación por los 'productos', por alcanzar los objetivos, en definitiva que la primaria haga suya y sin complejo, muy al contrario, que su profesión es propedeútica y generalista.

Resulta difícil oponerse a semejante planteamiento, a esa propuesta de pedagogía activa, sobre todo porque está en perfecta línea con la Reforma, sin embargo por los demás se señala su utopismo por una parte, que la encierra en mero discurso teórico *"eso indicaría un grado de madurez asombrosa en el profesorado porque su objetivo sería que el profesorado fuera innecesario porque el alumno está en condiciones de aprender por sí mismo"*, y, por otra, la enorme dificultad que opone a su puesta en práctica el que no pueda ser asumida de forma individual, sino que reclama ser asumida colectivamente, algo que, por su parte, la Reforma exige. (3.2.2)

Este 'nuevo' concepto de profesión que aparece en la Reunión de Trabajo con los asesores aunque calificado de 'utópico' y casi de imposible, por otra parte, se acerca al que se define en las conclusiones de la Tipología discursiva sobre este tema (3.1.-2.3) y, de una u otra forma está presente, manifiesto o latente, en los resultados y análisis de las demás técnicas.

*"La diferencia entre maestros y profesores está en que nosotros somos un poco profesionales y un poco padres",*

*"La palabra maestro no sólo es enseñar conceptos, es en-*

*señar muchas cosas más, es enseñar actitudes ... todo. Es estar conviviendo con esos niños, sabiendo de que pie cojea cada uno, conociendo a su familia, no tiene nada que ver con el término profesor. Para mi profesor es el que tiene unos conocimientos, vale mucho y llega allí, suelta el rollo y .maravilloso!, se marcha a su casa y es un genio en su materia. No, nosotros los maestros somos otra cosa, enseñamos conceptos pero somos unas personas que conviven (con los alumnos) y tienen la responsabilidad ..., pero mucha responsabilidad, porque además los padres cada vez nos la dan más ..."* (3.2.3)

En la Reunión de Trabajo con este claustro de profesores de un colegio de EGB la diferencia entre la profesión de los maestros y la profesión de los profesores (secundaria y superior) la sitúan: primero, en que los maestros 'enseñan' no sólo conceptos, sino también 'actitudes' ... 'todo', segundo, en que los maestros, además de su trabajo en el aula al que se limitan los profesores, 'conviven' con sus alumnos, con cada uno de ellos, 'sabiendo de que pie cojea cada uno'. Lo curioso de esta diferencia es que colocan la profesionalidad en lo que les es común a ambos, 'enseñar', la actividad en el aula, aunque cambien los contenidos que se 'enseñan'.

*"Yo sobre todo destaco el trabajo de la gente como profesionales que somos y que cuando nos metemos al aula, estaremos muy cabreados ... y un día estaremos más cabreados que otro, pero creo que al final somos muy profesionales"*

*"Hay una gran mayoría del colectivo que, una vez que se mete en 'su' aula, creo que funciona como profesional, y que se olvida de todos los rollos y ante todo es un profe-*

*sional ..."* (3.2.3)

La palabra clave que define lo que tiene de profesional el maestro, según este colectivo, es la actividad de 'enseñar' con todo lo que significa de relación entre el que sabe con el que no sabe que caracteriza a las profesiones, y el lugar donde se es profesional es el aula. Se trata, desde luego, de la 'profesión de enseñante' común a maestros y profesores, aunque los primeros, además, son otra cosa que identifican no con una profesión sino con un rol social (padre).

La profesión de enseñante tiene ahí un referente que le acerca al concepto de la 'profesión de rasgos', aunque en el caso de los maestros haya perdido alguno de ellos:

"En gran medida lo que hoy 'se es' socialmente se pone en relación con la profesión que se detenta. De ahí la generalizada tendencia hacia la 'profesionalización' de todos los colectivos presentes en el mercado de trabajo a la que los maestros no son ajenos.

Desde luego que en ese proceso de generalización la profesión ha perdido alguna de sus características (rasgos) que, en un pasado próximo, la definían: saber exclusivo sobre un campo definido/acotado/apropiado del conocimiento; poder sobre el cliente, tener intereses corporativos, autonomía/-control independiente, prestigio social, y reconocimiento legal y público." (3.2.3)

La otra mitad del maestro la que se constituye sobre su identificación con un rol social y no con una profesión, aparece unida a la vocación, lo cual no deja de ser interesante desde un

punto de vista conceptual.

*"Yo pienso que sin vocación nuestra profesión es imposible"  
"Cada persona 'nueva' que llega a esta profesión trae sus propias inquietudes, sus ilusiones su vocación ... trae su vocación ..."*

*"Yo creo que soy una persona que hago la enseñanza con mucha vocación. El problema es que, claro, pasan los años y dices 'bueno, ¿qué pasa? la gente se mueve un poco por ... rutina y ... ¿qué hago yo aquí?, y ... hago esto y ... ¿por qué hago yo esto y el otro no lo hace?' entonces llega un momento que dices 'bueno sí, yo tengo mucha vocación pero tampoco quiero ser el tonto del lugar'..." (3.2.3)*

Esta presencia de la vocación en el quehacer de los maestros se cierra en el discurso del colectivo por su conversión en profesión gracias a la mediación de los científicos y de la ciencia. Uno de los componentes del grupo ironiza sobre esa mediación en la que incluye al equipo de investigación presente en la reunión y a su función de científicos al servicio de la Administración educativa:

*"Nos lo venden de una manera, nos dicen: 'para que la enseñanza sea reconocida como ciencia y vosotros subáis de nivel y seáis lo que siempre habéis querido ser ... entonces hay que ponerse a escribir. Toda ciencia tiene un método, este método ¿qué es? ...', lo que hacéis vosotros ahora (se dirige a los investigadores presentes en la reunión): recoger unos datos, analizarlos ...bueno, así ¿no? que así nosotros somos los que vamos a hacer ciencia de nuestra ... es que tampoco nos han dicho para qué, ni cómo ...unas*

*pautas, . no? ... . me explico? ... " (3.2.3)*

"A lo largo del discurso que se produce en esta reunión de trabajo, el concepto de profesión, esa 'mosca perseguida por amor de lo que vuela', de lo que vuela alto en su valoración social, va acumulando sentidos: hacer bien lo que se hace ... lo que se hace tiene importancia ... lo que se hace 'supera' la mera transmisión de conocimientos, cubre actitudes y valores ... lo que se hace es científico, es decir objetivo/objetivable y, por lo tanto, cierto, 'seguro' ... no tiene que ver con la tarea 'familiar' del cuidado, como lo puede hacer cualquier madre ... requiere cualificación académica (titulación, carrera) y técnica ... se hace con responsabilidad contractual ..." (3.2.3)

El lugar donde se sitúa la queja/reivindicación de los maestros ante esta reconversión de su mitad vocacional en quehacer profesional para convertirlos en profesionales de cuerpo entero, se encuentra "en un mercado jerarquizado y opaco, en el que los maestros se encuentran como demanda sumisa de la producción administrativa, donde la capacidad de ser sujetos parece limitarse (sujetarse) a rellenar, burocráticamente papeles, es decir a decir sin pensar ni hacer, lo que no es fácil de asumir." (3.2.3)

Queda sin desvelar, sin embargo, en este proceso de producción de una profesión a partir de un rol social, tanto el pasaje desde el rol social de los padres a la vocación de los maestros, como la función de los propios investigadores interpelados en el pasaje desde la vocación de los maestros a la profesión de los enseñantes, quizá porque ambos elementos se dan por conocidos o evidentes.

Los padres cuando recibieron la atribución (rol) social de cuidar de sus hijos (por cierto absolutamente derivada de su apropiación), se les olvidó pronunciar la fórmula mágica de 'Santa Rita, Santa Rita, lo que se da no se quita', y el 'cuando quiera te lo quito' que se atribuye a San Agapito, le sirvió al Sistema Social para privarles de la propiedad sobre sus hijos y para expropiarles del rol social que se les había atribuido en favor, al menos parcialmente, de los maestros, que lo asumieron como vocación de servicio público (la Instrucción Pública como actividad pública que suple la incapacidad de los padres para educar a sus hijos cuando esta incapacidad está producida por su situación socioeconómica y ésta se resiente como injusta).

La función de la ciencia y de quienes la construyen y después la ejercitan en el pasaje desde la vocación de los maestros a su profesión de enseñantes, corresponde también a otro proceso de expropiación equivalente al que sufrieron los artesanos de su 'saber hacer' para incorporarlo a las máquinas (la técnica), proceso unido por otra parte a su transformación de artesanos en asalariados. En este punto, la utilización por los reunidos del verbo 'enseñar' cuando se refieren a su actividad en el aula y en relación a sus alumnos resulta clarificadora del proceso de profesionalización y del papel que en el mismo juegan cuantos contribuyen a hacer de la Enseñanza una ciencia y de los enseñantes los profesionales que la ejercen.

En la Reunión de Trabajo realizada con un claustro de profesores de un centro de EGB elegido porque se había adelantado a la Reforma, el problema de la profesionalidad se centra sobre el previo de educar o enseñar íntimamente unido para este colectivo

a la vocación o a la profesión.

"Ese problema de 'su' profesión lo sitúan entre un antes vocacional teñido de nostalgia y un después mediado por la Reforma que toma dos caminos internamente conflictivos: la vía profesional de la especialización, la vía profesional de lo vocacional." (3.2.4)

Este primer punto del análisis abre los resultados de la reunión sobre una doble vía interesante y prometedora.

El punto de flexión se sitúa en la Reforma que, para solucionar el 'fracaso escolar' producido por la inclusión de la escuela pública en el Sistema de Enseñanza como su primera etapa general, común y obligatoria, lo que supuso destruir los obstáculos discriminatorios que excluían del Sistema a una parte mayoritaria de la población, estableció la profesionalización de los maestros como uno de los mecanismos para la solución de ese problema, y esa profesionalización se sitúa sobre una doble vía alternativa:

- La profesionalización se realiza siguiendo el criterio de la especialización que es el que preside la construcción/producción/formación del cuerpo docente en el Sistema de Enseñanza existente antes de su unificación y que sigue presidiendo esa construcción/producción/formación de los profesionales de la enseñanza en las actuales etapas secundaria y superior.

- La profesionalización se realiza siguiendo el criterio de profesionalizar lo vocacional o, dicho de otra forma, se profesionaliza la función pública de transformar la sociedad sobre el referente de la Instrucción Pública y siguien-

do los criterios de los Movimientos de Renovación Pedagógica de los maestros.

La distinción entre enseñar y educar que realiza el colectivo parece atender a esta doble problemática, aún más apunta a su elección hecha por la segunda alternativa, pero de hecho el desarrollo de la reunión no va por ese camino.

*"... aquí (se refiere a la población escolar de la periferia sur de Madrid, sus alumnos) nadie sabe lo que es mejor o peor, se lo tiene que dar la escuela, en la escuela tenemos que estar para educar, pero también para enseñar, y aquí lo único que haces es educar, decir a los chavales 'no hagas esto', 'no pegues', y luego, claro, viene el fracaso escolar."*

*"... somos (los maestros) un cuerpo a extinguir como docentes vocacionales"*

*"Educar en hábitos, en valores, eso en el Instituto no se da" (3.2.4)*

Educar y enseñar se distinguen para este colectivo por sus contenidos, no porque la actividad sea distinta. Educar es dar (enseñar, interiorizar, etc.) valores y hábitos sociales, una actividad similar a la que se realiza cuando los contenidos son el inglés o las matemáticas.

*"... tú eres maestra y te pueden mandar a dar, menos inglés que lo respetan porque si no sabes inglés no lo puedes dar, ... (cualquier cosa)." (3.2.4).*

Las especialidades, para este grupo, son el inglés, la química,

la lengua o las matemáticas. Las dos variantes alternativas de la profesionalización se reúnen, dadas las conceptualizaciones de partida, en la creación de una especialización más, aquella que consiste en 'dar' hábitos y valores, única alternativa a la situación actual de que el maestro es generalista en cuanto a contenidos y por ello no profesional.

Las otras tres técnicas empleadas en el trabajo de campo son Grupos de Discusión lo que sitúa su objetivo más importante en el campo oculto de la latencia, de lo que se encuentra por debajo de lo que se manifiesta y dentro de este campo, próximo al que se refiere el lenguaje educativo cuando habla del "currículum oculto", se busca el discurso grupal, las corrientes subterráneas por las que circulan elementos sociales imperativamente homogeneizadores y constituyentes del universo analógicamente representado en el grupo que habla, elementos que, por decirlo de alguna manera, son 'inconfesables', por cuanto atentan, por no decir que 'derrotan', cotidianamente al 'querido uno mismo' que siempre pretende, en lo manifiesto, ser el 'sujeto' de cuanto realiza, cuando él, en cuanto diferente al 'otro', es el que sobrevive y progresa costosamente, sobre y pese a lo latente, en lo que manifiesta y hace.

En el grupo de maestras de escuelas infantiles las 'hablas' son benévolas y la imagen que se ofrece amable. La profesión que ejercen es rápidamente consensuada en lo que dice la componente del grupo con mayor experiencia (25 años en escuelas infantiles):

*"... pues fuimos aprendiendo de la experiencia del día a día y un poco pues no teníamos ni posibilidad de tener la*

*pretensión de decir 'aquí mando yo' ... o sea íbamos un poco ... diríamos descubriendo, esto por una parte, luego por otra parte, vamos personalmente pienso que es mucho más rico el considerarte como una profesional que ayuda a un grupo de personas y que de una forma intencional, eh, y contando con los demás miembros de .... o sea contando tanto con los niños como con los padres, que el tener una postura cerrada del 'aquí mando yo'. Me parece que subyace una idea de un modo de educación diferente en las dos actitudes." (3.2.5)*

En lo manifiesto casi aparece la profesión ideal de maestro que propone Ángel Pérez: la investigación-acción. Existe, sin embargo, una ligera pista que conduce hacia el lugar oculto donde el 'uno mismo' ha desaparecido como sujeto del comportamiento '... un poco, pues no teníamos ni posibilidad de tener la pretensión de decir 'aquí mando yo' ...'.

Siguiendo esa pista, en el 'por otra parte' con el que sigue hablando, se aprecia cómo el 'una misma' de la que habla se recompone: '... personalmente ... de forma intencional, eh!, ...', advierte para apartar al que escucha de la pista que ha abierto en la frase anterior. Desde ese 'una misma' recuperado define la profesión de maestra de infantil: un profesional que ayuda a un grupo de personas y que cuenta en su quehacer con los niños y con sus padres, que no se coloca en la posición autoritaria del profesor que sabe, que hace suya una educación diferente de la que tienen sus compañeros de primaria. El cabo suelto se ha perdido y sólo el análisis puede recuperarlo sin abandonar el hilo las hablas:

*"Es que ha entrado hace tan poco lo de ... la etapa de infantil".*

*"Son muy recientes las cosas que se saben de lo importante que es esta etapa".*

El que las maestras de infantil no tengan ni la posibilidad de pretender decir 'aquí mando yo', está, posiblemente, en relación directa con la no existencia de una profesión y de unos profesionales formados para que sepan lo que hay que hacer y la ejerzan apoyados en la autoridad que les da la ciencia que hay detrás de cada profesión. Debajo de la armonía hay, quizá/seguramente, un magma de inseguridad, de temor, de ignorancia, y, desde luego, la necesidad del compromiso, del contar con .... Un mundo de un quehacer manifiesto que tapa el currículum oculto y que espera y aún reclama la profesión especializada para sentar sus reales.

El drama que queda oculto es el último acto, o el más reciente, del colosal proceso de expropiación social a las familias de su función de reproducción social por el Sistema de Enseñanza, el 'raptó sistémico de los niños', que como el de las 'sabinas' podría entrar en la mitología, que protagoniza hoy la etapa infantil que arrebató de los brazos de sus madres a los bebés para entregárselos a los de las maestras/os.

*"A los padres se les sigue teniendo miedo (se refiere a su presencia en las escuelas y en el sistema de enseñanza) (...). Pero yo estoy de acuerdísimo y además me encanta que 'mis' madres entren activamente en mi tarea educativa, porque además la gente con quien trabajamos son ellos los que tienen que aportar más cosas que yo, o por lo menos me*

*aportan las cosas ... me aportan una información que yo no tengo, que yo ... puedo vislumbrar, pero que puede ser ..."*  
(3.2.5)

La cita aportada por el analista del Grupo es un texto 'magistral' sobre el proceso expropiatorio. Ahí está prácticamente todo. El miedo que desaparece cuando las madres de los alumnos han pasado a ser 'mis' madres. Si ellas y su sabiduría no entran en el 'lote' expropiado/apropiado las maestras/os no sabrían que hacerse con los raptados. 'Me aportan una información que yo no tengo', el 'yo misma' de quien habla queda otra vez malparado y se pierde en las fugas de los puntos suspensivos donde está, si se sigue la pista, toda la ignorancia sobre lo que tienen en sus brazos, sin embargo, ese 'yo misma' se recupera por el mecanismo de la profesionalización:

*"...porque en definitiva, el experto en educación, la experta en educación, eres tú ..."* (3.2.5)

Los otros dos Grupos de Discusión (3.2.6 y 3.2.7) están conformados por maestros de EGB de centros del sur periférico de Madrid capital, diferenciados entre sí por la titulación académica de los componentes: la de profesores de EGB en uno de ellos, a la que se añade, en el otro, licenciaturas superiores. A diferencia de lo que ocurre con los componentes del grupo anterior quienes, antes de crearse la 'especialización infantil' en las Escuelas de Formación de Profesores de EGB, carecían de una formación específica para la ocupación que iban a ejercer, en estos dos grupos la formación profesional recibida se ajusta, al menos teóricamente, al trabajo que van a desempeñar de profesionales enseñantes de la etapa general y obligatoria,

siendo ésta la diferencia fundamental que aparece entre el desarrollo de estos grupos y el primero en lo que se refiere a la temática de la profesión que ahora estamos considerando.

En estos dos Grupos las pistas en lo manifiesto que conducen a la latencia de los discursos grupales por donde circulan los elementos sociales que los conforman, aparecen en la reiteración obsesiva de expresiones tales como 'quemados', 'desanimados', 'desilusionados', y en la presencia/ausencia del poder en una doble encarnación fantasmal: la Administración Educativa en los términos de 'funcionario', 'burocracia', 'papeleo', la Sociedad en la figura amenazante por su contenido potencialmente evaluativo de los 'padres' de sus alumnos.

Se trata del drama del sacrificio del 'mismo, del 'alma' que anida en el 'uno' ensayando identificarle como sujeto de la actividad que realiza, de la hoguera en la que él, que 'fue maestro', se quema, se funde para 'ser funcionario' y ver con espanto como en la 'ventanilla' que el poder le atribuye reaparece el fantasma del padre que él mismo expropió (inmoló) como maestro en el ara de la Instrucción Pública, fantasma que le pregunta: '..qué es lo que has hecho con mi hijo?!'.

Todo drama social tiene el aire de tragedia griega, quizá porque los griegos vivieron el primer ensayo de la democracia y todo democracia supone la muerte del padre en manos de sus hijos para intentar vanamente constituir la fraternidad entre ellos.

Al 'antes' nostálgico de los 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, les sigue un 'después' irritado de profesor/funcionario que administra la 'igualdad' para que triunfen 'los mejores' en la nueva reproducción sistémica. Ambos Grupos acusan el golpe y dejan descubrir, en su desánimo, en el vago sentimiento de culpabilidad que resienten y en la 'queja' manifiesta a la Administración Educativa, el currículum oculto, el proceso social de la expropiación de su saber-hacer, resultado de cuanto, a partir de la previa expropiación a las madres/padres que ellos realizaron, habían sido capaces de desarrollar con esfuerzo y que anunciaba la aparición de una nueva profesión, la de maestro: toda la pedagogía activa y la sabiduría acumulada de los Movimientos de Renovación Pedagógica para su implantación en tanto sujetos en las escuelas públicas.

La LOGSE les arrebató el protagonismo y su función de 'vanguardia', lugar donde habían colocado el 'mismo' que les convertía en sujetos: es una caída más, entre otras muchas, de los sujetos colectivos de la historia. La LOGSE ensaya hacer desde el Sistema lo que ellos pretendían hacer desde la escuela: profesionalizar, legitimando como ciencia/profesión, el 'rol social' del padre/reproductor del que nace el maestro vocacional. Como en toda tragedia clásica el fantasma del padre/tirano muerto (expropiado) se aparece a los maestros para preguntarles el para qué de su muerte si el destino de sus hijos sigue siendo el mismo (zona sur de la periferia de Madrid, hábitat tradicional obrero).

#### **4.3. La competencia que se atribuye a los maestros y su competencia para desempeñarla.**

En las conclusiones sobre este punto temático de la 'Tipología discursiva', se dice que 'el impacto de la Reforma sobre la imagen de los maestros de la zona sur del cinturón metropolitano de Madrid y el de la implantación de la formación permanente de los enseñantes, es el objeto específico del trabajo de campo'. Al análisis de la información obtenida por mediación de las técnicas utilizadas en el trabajo de campo realizado y al vertido de sus análisis sobre el tema de este epígrafe corresponde la producción de las conclusiones sobre la competencia de los maestros.

El trabajo de campo que se realiza en el momento en que la Reforma se está implantando progresivamente en el Sistema de Enseñanza y cuando, a modo de prueba, la implantación va a ser completa de inmediato completa en uno de los municipios observados (Getafe), asume, en cuanto su objetivo específico, conocer el impacto que este acontecimiento está produciendo en las expectativas y en la imagen de los maestros de la zona sur de Madrid.

En el campo de lo manifiesto todo el proceso de la Reforma se sitúa en una lógica irreprochable:

. Terminada la etapa 'cuantitativa', escolarizada la totalidad de la población infantil hasta los 14 años, y establecidos los cauces de participación de los distintos componentes de la Comunidad Escolar en la vida de los centros, la Reforma se enfrenta con una nueva etapa en la que el objetivo es la 'calidad de la enseñanza' tratando de resolver el problema más importante aparecido en la etapa anterior:

. El fracaso escolar que se manifiesta al terminar la etapa obligatoria y en el pasaje a la enseñanza secundaria postobligatoria, y cómo este fracaso contamina a la enseñanza secundaria y especialmente a la Formación Profesional.

Para ello se establece, por una parte, la 'etapa de educación infantil' y las medidas para su generalización, y, por otra, un tramo en el pasaje primaria/secundaria: la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Este tramo que amplía la obligatoriedad en dos años y que, al propio tiempo, reduce la etapa primaria común en dos años, pretende estructurar y resolver el pasaje a la enseñanza postobligatoria y la contaminación del fracaso en la EGB a las enseñanzas profesionales.

Para que la nueva estructuración alcance los objetivos deseados, se introduce unido a la 'calidad', y sin abandonar el principio de 'igualdad de oportunidades', que ha sido el eje de la escolarización total de la etapa anterior: 1º, el principio operativo de la 'diversidad' de los alumnos, por el que se establece una progresiva oferta de 'optativas' que reduce lo común y que se acentúa a medida que avanzan los alumnos en su currículum, oferta que tiende en la etapa secundaria obligatoria un puente de pasaje a la secundaria postobligatoria o bachiller en la que la opción se abre a vías diferenciadas; 2º, un sistema de orientación a los alumnos que va progresando desde los aspectos psicofamiliares a los aspectos profesionales; 3º, una descentralización desde el Ministerio a los Centros escolares de determinadas funciones (adaptaciones curriculares, proyecto educativo y

pedagógico, aumento de la autonomía en la gestión de fondos) que permite la diversificación de los centros en relación con la diversidad sociocultural de las poblaciones a las que se dirigen sus ofertas educativas.

Para evitar la 'contaminación' del fracaso escolar a la Formación Profesional secundaria, además de ensayar su reducción en el nivel obligatorio por los efectos previsibles de su reestructuración, se establece que sólo puedan pasar a las etapas postobligatorias regladas aquellos alumnos que han alcanzado los mínimos exigibles al final de la ESO, para quienes no los alcancen y que, al tener ya 16 años, pueden acceder al mercado de trabajo y a las enseñanzas ocupacionales, se establece un curso reglado de 'garantía social' que les permite, bien acceder a una prueba de capacidad que en el caso de que la cumplan les abre la vía de la secundaria postobligatoria, bien y sobre todo, acceder a un nivel profesional, aunque mínimo, suficiente para ocupar empleos no especializados.

Por último, como quiera que todo el proyecto tiene que ser realizado por el cuerpo docente y requiere de los profesores la realización de nuevas funciones (nueva atribución de competencias), lo que, a su vez, implica un nuevo perfil profesional que incide en su formación, en sus actitudes y en sus actividades de enseñantes, se plantea la necesidad de, por una parte, complementar la formación recibida y, por otra, su formación permanente sobre el supuesto acertado de que los cambios sociales y tecnológicos no se detienen y que la profesión exige la permanente puesta al día de los conocimientos. Como consecuencia la Reforma establece

un plan de formación permanente al profesorado y una compleja estructura formativa para que lo realice.

Esta lógica de la Reforma en el campo de lo manifiesto y su progresivo 'registro' en la realidad 'Sistema educativo' actúa de 'provocador' en los maestros y profesores de enseñanza secundaria, en el resultado de esa provocación en los maestros es donde ensaya penetrar este apartado.

El primer acercamiento se sitúa también en el campo de lo manifiesto. Las análisis de las cuatro Reuniones de Trabajo nos aportan una síntesis seleccionada de lo que dicen los maestros:

**SI ... :**

*"Lo que la gente quería, lo que ha querido, era el cambio ... porque se vivía en una situación de fracaso ... se le ha dicho que SI a la Reforma porque lo que se tenía con anterioridad era el fracaso escolar ..."* (3.2.1)

*"Aunque es cierto que hay colectivos que ya tenían la Reforma muy conocida y ésta ha venido a legitimar algo que ya hacían, en muchos otros la Reforma pasa por modificar sus actitudes y esa modificación lleva tiempo y no tendremos noticias de cómo ha ido hasta dentro de unos años, una década o así, en que sabremos como acabará esto."* (3.2.2)

*"La Administración no facilita las cosas, pero tampoco las impide, hay márgenes de libertad que ya quisieran para sí otros colectivos, y no se aprovechan,"* (3.2.2)

**PERO ...**

*"La Administración para hacer esta Reforma nos tenía que haber preparado mejor"* (3.2.3)

*"Hace años hablábamos de una gestión democrática, en el sentido de autogestión y colegiada, hoy es un pecado hablar de eso" (3.2.1)*

*"Creo que la LOGSE nos ha querido 'vender' algo que siempre hemos estado haciendo en la enseñanza. Nos quieren vender transversales ...salud, y toda la vida nos han enseñado que antes de comer hay que lavarse las manos ..." (3.2.3)*

*"... la Administración se ha aprovechado de nosotros en el sentido de captar ideas, porque las ideas no salen de los despachos, eh, las ideas salen de la práctica diaria ..." (3.2.3).*

*"... más que Reforma es contrarreforma, maravillosa en sus presupuestos pero no en su desarrollo que es un recortar lo que era tan bonito." (3.2.2)*

*"...la autonomía evoca una relación de igualdad de condiciones, y las relaciones del profesorado con la Administración son de inferior a superior ..."(3.2.2)*

**NO ...**

*"La reforma no se ha consultado con las bases" ... "dan órdenes teóricas de gente que no ha pisado las aulas y los problemas se ven en las aulas con los chavales" ... "todo son cargas de trabajo administrativo y burocrático" ... "lo único que les interesa son los datos" ..."eso de atender a la diversidad es un camelo" (3.2.4)*

*"El trabajo de un maestro ...es un trabajo infravalorado, incluso mal pagado." (3.2.3)*

*"El primer factor denigrante de la propia Administración es la inseguridad e incertidumbre en el puesto de trabajo de mucha gente, profesionales y buenos profesionales de la enseñanza..." (3.2.1)*

*"... . la Reforma ha generado más expectativas de promoción? desde mi punto de vista sí, pero no por la propia Reforma, sino por el miedo a perder la plaza que se tiene y por otra más segura..." (3.2.1)*

*"Me inquieta mucho el que la Administración haya asumido una Reforma en la que no acaba de aclarar que va a pasar con nosotros ... que todavía sigue toreándonos, qué va a pasar con nuestro puesto de trabajo ... y claro yo estoy harta de que se exija ...diseño curricular por aquí, PEC por allá y que a cambio a mi no me mantengan informada de ...vamos, a mí, quiero decir al colectivo no se nos mantenga suficientemente informados de qué es lo que va a pasar con nosotros ..." (3.2.3)*

*"Una Reforma que no acaba de aclarar que posibilidades de promoción tenemos, no sabemos que capacitación necesitamos para movernos dentro de un nivel o de otro ..." (3.2.3)*

*"Como a mí me parece, como maestros lo vamos asumiendo todo, nos lo están echando todo, lo vamos cogiendo sin nada a cambio ..." (3.2.1)*

*" ... supone unos mayores niveles de formación, de participación , y ... eso tiene que llevar compensaciones" (3.-2.1)*

*"Yo exijo que haya un programa de formación, yo exijo un reciclaje, no de 5 a 7 porque yo acabo hasta las narices del horario laboral, y esto no me lo dan a cambio ... (3.-2.1)*

*"También te encuentras con una serie de condicionantes como es por ejemplo el horario; si tu quieres adquirir una formación pues tienes que hacerlo a partir de las cinco de la tarde..." (3.2.3)*

*"Yo como en la empresa privada, hay formación y esto va a*

repercutir en la empresa, en su mejoría, por lo tanto la formación debe ser en horario de trabajo, o pagado ... la empresa necesita que te recicles, pues en horario laboral" (3.2.1)

"... no forman sino que nos deforman, así de claro: no aprendes nada ... ". la formación del profesorado?, qué bonito queda, se está formando incluso fuera de las horas lectivas, . qué bien . Ahora, míralo desde otro punto de vista, resulta que para cobrar un sexenio te exigen un número de horas de cursos de formación. Con ese planteamiento, . qué hacemos los profesores?, como locos a hacer cursillos para cubrir horas, por supuesto ese curso no nos forma, sino que nos deforma, así de claro, no aprendes nada, pero !oye , es una forma de conseguir dinero" (3.2.4).

## **LA INCOMPETENCIA**

"La Reforma acaba con la perspectiva vocacional y propone la profesional y desde esta nueva perspectiva se descubre la propia incompetencia" (3.2.2)

"Sin definir el modelo profesional que quiere, decir profesional enseñante es no decir nada, en cualquier otra actividad saben muy bien y muy concretamente lo que significa ser profesional. ... pero estamos inmersos en una serie de circunstancias en las que yo diría que la responsabilidad menor corresponde al profesor, porque hacer el modelo, tener recursos, etc., es algo que se le escapa ... ) " (3.2.2)

"Es mucho más difícil enseñar a un niño en etapa infantil o a niños a los que tienes que dar instrumentos de lectura y escritura que trabajar con niños de 14 a 16 años, y por tanto como vayamos en función de que los maestros si tene-

mos licenciaturas podemos con ello tener expectativas a ir a la ESO, a las medias, yo creo que se estropea toda la Reforma, para mí la Reforma debe dar una formación inicial igual para todos..." (3.2.1)

"... el maestro acepta de antemano su propia derrota profesional frente a la mirada de los demás, porque desconfía de sí mismo y de su capacidad profesional" (3.2.2)

"Impotencia entre lo que se tiene que hacer y no se sabe hacer" (3.2.2)

"...ese profesional enseñante que la Reforma define bien pero que no nos gusta porque resulta muy exigente ..." (3.-2.2)

"La competencia antes se ponía en el saber , pero hoy el alumno aprende desde muchas perspectivas, no es posible basarse en la ignorancia de los alumnos," (3.2.2)

"La LOGSE dice que da una parte más protagonista al profesor ... se nos exige que participemos en el diseño curricular, se nos exige que participemos en un programa de centros, se nos exigen cantidad de cosas ... y nos han puesto a escribir ... y entonces la mayoría de la gente lo que hacemos, o hemos hecho, o vamos a hacer, es copiar de aquí y de allá, este proyecto parece bonito pues nada, de aquí cogemos esto.... y éste ...pues esto de aquí ..." (3.2.3)

#### **SIN EMBARGO ....**

"Yo me refiero a la contradicción entre reclamar la autonomía del profesorado y la reclamación constante a la Administración de que nos den documentos, materiales, de que todo me lo den hecho." (3.2.2)

"Hay un clima de descompromiso, vivimos una época de que

*cada uno a lo suyo, hay muchos compañeros que han dedicado muchas horas a la escuela en centros con direcciones colegiadas y que ahora dicen, yo soy un profesional y eso significa: déjame que cumpla mis seis horas de horario, que haga lo estrictamente necesario" (3.2.2)*

*"El profesional pide cada vez más que venga el experto, el sabio y cuanto más títulos tenga mejor porque lo que me va a decir tiene más solidez, sin embargo no me fío del compañero que está investigando, que está buscando nuevas vías de trabajo, hace unos años la comunicación de experiencias era un elemento clave en encuentros de profesores y eso ha disminuido radicalmente". "Cuando viene el experto con su currículum de 20 folios, al final se comenta: ha dicho lo que ya sabíamos". (3.2.2)*

El discurso que se produce con el vertido de las frases que cuatro analistas diferentes han filtrado por considerarlas significativas de actitudes colectivas provocadas por la Reforma, y con los análisis que cada uno de ellos ha realizado de una Reunión de Trabajo con colectivos de maestros también diferentes aunque seleccionados para que conformen la representación analógica de las organizaciones en las que se conforman hoy las opiniones colectivas de los maestros (sindicatos, claustros y equipos pedagógicos de los CEPRs), ofrece en lo manifiesto una representación que pensamos ajustada del impacto que a ese nivel de lo que se habla ha producido la Reforma y su progresiva implantación: UN SI PERO NO.

SI, porque 'antes' se vivía en el 'fracaso', PERO se nos debía haber preparado mejor, consultado y contado con nosotros, ya que 'antes' ya estábamos nosotros haciendo la Reforma y ésta nos

debe ideas y experiencia. El no habernos situado en un plano de simetría en tanto colaboradores, produce que la reforma soñada se convierta en la Reforma impuesta, en 'contrarreforma' y por eso decimos NO. NO a la incertidumbre sobre el 'puesto de trabajo', NO a que la mejora del Sistema no abra la puerta a la promoción profesional de los maestros, NO a que se nos exija mucho sin darnos nada a cambio. Si ha matado nuestro entusiasmo (vocación) y nos ha convertido en 'trabajadores enseñantes', que se atenga a las consecuencias, que nos forme a su costa y en el horario de trabajo, y que toda mejora que obtenga el Sistema suponga una mejora para quienes la hemos producido. La nueva profesión de enseñante nos ha colocado ante nuestra INCOMPETENCIA, impotencia y derrota, pero el principal responsable es la Administración ya que además de no definir concretamente el modelo, en una profesión tan difícil debe darnos formación, tiempo y medios adecuados, y no ponernos a escribir/copiar, SIN EMBARGO, no toda la culpa es de la Administración, los maestros pedimos autonomía, pero a la vez exigimos cada vez más la presencia de expertos y que la Administración nos lo de todo hecho, y puede observarse un progresivo descompromiso en el cuerpo enseñante hacia los objetivos de la Instrucción Pública.

Los análisis de los tres Grupos de Discusión sitúan el problema conclusivo de la competencia/incompetencia provocado por la Reforma en el más escondido lugar de las latencias donde imponen su dominio los elementos sociales.

A esta altura conclusiva del análisis que cierra esta investigación la historia que relata el drama de los maestros, rictus de su imagen en el espejo, es la historia sistémica de la permanente relación recursiva de la expropiación del poder perso-

nal, (con el resultado del vaciamiento en el 'ser' de su capacidad actual y potencial, vaciamiento que le sume en la incompetencia), con la atribución de poder sistémico (se le da competencias para desempeñar funciones) desarrollando y produciendo para ello, mediante la formación, su capacidad 'profesional especializada' que le da y le acredita la 'competencia' para desempeñarlas.

Esta relación recursiva se produce sobre el encadenamiento sistémico de diversos grupos (clases) funcionales, de tal manera que puede observarse cómo las competencias atribuidas a, y acreditadas y desarrolladas en, un grupo funcional, son precisamente las que corresponden a las capacidades actuales y potenciales personales del grupo funcional que le precede en el encadenamiento y que les han sido expropiadas por el Sistema, por lo que aparece en el grupo funcional al que se le han atribuido un posible sentimiento de ser ellos los expropiadores o, al menos, los cómplices y aún los beneficiarios del acontecimiento.

El encadenamiento también les afecta, de tal manera que las capacidades actuales y potenciales del grupo también les han sido expropiadas por el Sistema para ser atribuidas al grupo que le sigue en el encadenamiento, por lo que el grupo en cuestión, además de los sentimientos de culpabilidad por la expropiación del grupo precedente de la que ellos se sienten cuando menos beneficiarios, resienten la propia expropiación y de ella culpan al grupo al que sistémicamente están encadenados y sometidos, grupo al que se le ha atribuido el poder a ellos expropiado y la formación/acreditación de sus capacidades.

La aplicación de esta historia, currículum oculto de la historia manifiesta de los grupos sociales, a los maestros, y que coloca a éstos como un grupo funcional al que se encadenan los padres de los alumnos y en el que estos mismos, en el eslabón precedente, encadenan a los alumnos, sus hijos, y que a su vez se encuentra encadenado al grupo funcionalmente adscrito a la Administración educativa, es hacia donde desembocan las pistas y las caídas que aparecen en los discursos grupales analizados, en sus silencios, en los lapsus de sus hablas y en sus contradicciones: el juego de las atribuciones (funciones/competencias) del puesto que ocupan en su relación con la formación y acreditación recibida de sus capacidades profesionales. Los padres de los alumnos y la Administración son los dos eslabones de la cadena a la que se encuentran sujetos (sujetados). Respecto al primero, el Grupo de Discusión de maestros de la etapa infantil muestra el proceso expropiatorio en el que participan estos enseñantes para conformar la profesión que les es atribuida. Respecto al segundo, los dos Grupos de Discusión de maestros de EGB señalan el proceso de expropiación de la profesión que han sufrido estos enseñantes por la Administración, o el proceso de su conversión en funcionarios desde su posición de adelantados o vanguardia del progreso que legitima su relación expropiatoria con los padres.

## **5. La imagen del maestro.**

El vertido progresivo en la estructura temática de las informaciones y de los análisis, resultados de las diversas técnicas utilizadas (las documentales del campo discursivo y las cualita-

tivas del trabajo de campo), por cuanto constituye la disciplina que se impone a la investigación encaminándola a la síntesis conclusiva, permite, en la contradicción paradigmática: 'reducción igual a generalización', afirmar que la imagen del maestro, lo que ve cuando se mira al espejo y que le permite vestirse/prepararse/maquillarse antes de ir a la escuela para que sus alumnos le reconozcan como su maestra/o, es la siguiente:

### **Imagen objetiva:**

. **Estrato medio-medio** (capas bajas del ...). 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.

. Profesión definida:

1°, por **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 tiene que desempeñar, se ha quedado corta e insuficiente;

2°, por **una 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°, por **la ocupación que desempeña de profesor de EGB o de Infantil** en el Sistema Educativo reglado, ocupación que por su propia estructura derivada de la orga-

nización del trabajo de la actividad a la que pertenece no le permite una promoción interna;

4°, porque **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, 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 rigen 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.

. **Competencia/incompetencia** en la actualidad **trastornada por el impacto de la Reforma** que les atribuye nuevas funciones que les imponen un proceso de formación complementaria y previsiblemente permanente.

**Distorsión subjetiva provocada por el currículum oculto:**

. **Los padres (la sociedad) no me quiere, no valora lo que**

**estamos haciendo.** Reflejo de su mala conciencia, sentimiento de culpabilidad por su participación pasiva 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, ... 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.