



Foto: Teresa Rodríguez

El tutor de primaria: reflexiones y propuestas

Sonsoles San Román Gago

Universidad Autónoma de Madrid

Sumario: 1. El tutor de primaria frente al reto de la socialización. 2. Representaciones socio-culturales del profesorado de primaria. 3. Identidades sociales en el profesorado de primaria. 4. Propuestas.

Resumen

Trataré de dar voz al profesorado para conocer cómo piensa y la forma en que se enfrenta a los retos que llegan a la escuela a consecuencia de la marea de remolinos de cambios sociales y culturales acaecidos en España. Mi intención es reflexionar sobre posibles medidas que permitan afrontar los niveles de fracaso escolar.

Palabras clave: tutor, profesorado de primaria, familia, medidas de conciliación, identidades sociales, España, países nórdicos.

Abstract

I will give voice to teachers to know how they think and how they face the challenges of schooling as a result of social and cultural changes occurring in Spain. My intention is to reflect on possible solutions to reduce levels of school failure.

Keywords: tutor, primary teachers, family, measures for balancing work and family, social identities, Spain, Nordic countries.

El tutor de primaria frente al reto de la socialización

Los primeros años que niños y niñas pasan en la escuela son determinantes en su proceso de socialización. Decía Kant que lo primero que un niño aprende en la escuela es a sentarse. En efecto, la escuela es el primer espacio público donde aprende a obedecer normas. No puede levantarse y marcharse y debe usar su tiempo de una manera reglada en el marco de una obligación. Las normas que se introducen a través de la propia escuela persiguen el propósito de alcanzar conductas apropiadas para sembrar los valores que demanda cada contexto social. Familia y escuela son así dos

Los procesos de socialización que se producen en la escuela y la familia deben complementarse y exigen la intervención de un mediador que es la o el tutor.

instituciones claves y complementarias, lugares donde el niño asume valores. Hablamos, pues, de dos procesos de socialización que deben complementarse y exigen la intervención de un mediador entre escuela y familia, que en el caso de España es la o el tutor de primaria. La importancia de esta figura de referencia en el proceso de socialización durante la etapa de primaria ha sido objeto de atención por algunos clásicos de la sociología. Durkheim asignó una función principal a ese maestro, convertido con el paso de los años en el tutor de primaria: adaptar a las nuevas generaciones en los valores de cada contexto social e histórico, homogenizar sus conductas, garantizar la integración y asegurar el orden social. En su opinión, la educación en valores laicos era el objetivo en esta etapa.

Talcott Parsons considera que la etapa de primaria resulta decisiva en el posterior proceso de socialización y rendimiento académico (Parsons, T., 1957). La escuela ofrece la posibilidad de socializar dentro de unos cauces que permiten a niños y niñas emanciparse de la identificación emotiva con la familia, asimilar normas, diferenciarse de los demás por el rendimiento y prepararse para ser distribuido en el mercado laboral. Durante el tiempo que pasan en el aula aprenden a aceptar los valores de la sociedad, forman sus inclinaciones y son educados para tomar una actitud favorable en el desempeño de su función social. Por todo ello, el proceso de socialización que ofrece la escuela es un complemento necesario, pues mientras su grupo familiar no ha sido elegido por voluntad propia, en la escuela puede optar por un grupo de amigos, que abandona o cambia a su antojo.

Representaciones socio-culturales en el profesorado de primaria

En la investigación que finalicé en 2008 traté de comprender la forma en que los cambios culturales habían sido interiorizados por el profesorado de primaria de la Comunidad de Madrid desde 1970 a 2008 (San Román, S; 2009). Tratándose de un espacio de 38 años era preciso hacer contrastes entre espacios histórico-generacionales.

Metodología

El material empírico procedía de cinco grupos de discusión y diez entrevistas abiertas que se correspondían con tres espacios histórico-generacionales. El diseño se realizó combinando:

- El criterio por edad o generacional de los asistentes de acuerdo a los tres modelos educativos que se han producido desde 1970. Para diseñar la muestra elegimos a profesoras y profesores nacidos en el 76-85 (LOE), de 30 años y menos; entre 56-76 (LOGSE), de 35 a 50 años y entre 41-56 (LGE), de 50 y más edad. Pusimos esta variable en relación con tres episodios legislativos: la Ley General de Educación (LGE), 1970, la norma aprobada en 1990- Ley Orgánica General del Sistema Educativo- (LOGSE) y, más recientemente, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE).
- Escuelas públicas, privadas y concertadas.
- Ubicación geográfica de los centros: zona centro, el noroeste y el sureste.

El diseño del trabajo estuvo centrado en los siguientes grupos de discusión:

-Grupo 1: compuesto por maestras de generaciones LGE, LOGSE Y LOE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 2: compuesto por maestras de generación LGE y LOGSE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 3: compuesto por maestras de generación LOGSE Y LOE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 4: compuesto por maestros de generaciones LGE, LOGSE Y LOE de centros públicos, privados y concertados de la zona centro, noroeste y sureste.

-Grupo 5: compuesto por maestras y maestros de la generación LOE procedentes de centros públicos, privados y concertados.

Identidades sociales en el profesorado de primaria

Familia y sociedad

Se observa en los grupos un fuerte consenso al destacar el alto desprestigio que sufre la profesión y los efectos que de ello se derivan en unos docentes que padecen los efectos del desprestigio por el saber y la cultura (paradójicamente, el efecto contrario del perseguido por la Ley; inexplicable contradicción que exige mirar por el retrovisor de la cultura general de un país en el que ha faltado un cierto altruismo cultural, produciendo un déficit de prestigio por el propio saber, atmósfera que llega al aula y afecta al profesorado, creando desmotivación y agobio).

Mientras en el alma de la evolución científica europea se ha dado una concepción altruista por el saber, en el caso de España no ha sido así.

El profesorado ejerce en un país en el que, por un lado, la gente se ha acercado a la cultura con cierta precaución y miedo de salirse de lo convencional (Weber, M., 1969 y Elias, N., 1991), por otro, la ausencia de desarrollo industrial ha dejado la huella histórica de una falta de desarrollo de carácter técnico y práctico. Así, mientras en el alma de la evolución científica europea se ha dado una concepción altruista por el saber, en el caso de España no ha sido así.

Lo cierto es que para comprender cómo funciona una escuela, es preciso tener muy en cuenta cómo afecta al profesorado este proceso de cambio social vertiginoso que demanda el aprovechamiento inmediato del conocimiento, situación que ha modificado la organización social del trabajo, reto para el sistema educativo y disfraz a desenmascarar para conocer cómo piensa el profesorado.

En este sentido, la idea de consumo se ha extendido en la infancia hacia el campo de la educación. Estos retoños escuchan de sus padres los rumores del poder del dinero frente a la debilitada cultura. Como efecto de la cultura del ruido, la enseñanza se convierte en lujoso consumo de clase en esa amplia gama de oferta de privados y concertados. Detrás de este panorama hay una sociedad que demanda consumo de cultura por intereses de prestigio y status. El grupo de la generación LOE devuelve en su discurso una imagen que distingue la enseñanza en centros privados y concertados, pues en la privada los niños llegan a amenazar a sus profesores: sus padres pagan y mandan.

... lo que escuchan de los padres... el año pasado... te venían los niños y decían: "Pues mi padre no te va a pagar". Ante eso, ¿qué puedes hacer? Claro, eso lo escuchan en casa. (LOE, G5).

Que yo creo que es una profesión en la que ellos se creen con derecho a opinar. Ellos no van al médico y le dicen: "Pues yo creo que debería de tomar esto, o no me debería de operar porque me encuentro bien. (LOE, G5).

Desde la pública se marcan pinceladas que dibujan un panorama distinto en la zona centro, noreste o sureste.

... yo sí que noto ahí la diferencia en el público, en sitios donde bueno, el nivel sociocultural es bajo y cuando es alto. Cuando es bajo la figura del maestro está muy valorada; pero no os lo podéis imaginar hasta qué punto, lo que te quieren los alumnos y los padres lo que te respetan. Porque yo muchas veces me sentía como si fuera una trabajadora social... los padres te piden consejo de muchas cosas,... tenías que hacer además una labor con los padres... ellos respetaban mucho tu opinión..., es verdad que después habrá otros centros que no. (LOE, G5).

Una fuerte identidad aparece en los grupos al denunciar el desprestigio que viene de fuera y se encarna en familias y sociedad. La situación termina por afectar su actividad en el aula.

Una fuerte identidad aparece en los grupos al denunciar el desprestigio que viene de fuera y se encarna en las familias y en la sociedad. Su crítica se centra en el status del saber de la sociedad en general, las familias y la escasa consideración que sufren, encargados de cosechar en un tiempo pausado los frutos de la cultura.

...los médicos, los maestros y todos los profesionales que estamos relacionados con el trato humano, indirecta o directamente, han pasado de un exceso o un abuso de poder... a tener una actitud un poco reticente y temerosa porque muchas veces los padres toman una actitud que bueno, a lo mejor consigues llegar a un entendimiento pero otras veces no. Ven un agresor en vez de un educador. (LOGSE, G3).

Los efectos del desprestigio llegan a la escuela impregnados por los modelos culturales de la sociedad y se observan fuertes dosis de desmotivación y agotamiento, situación que afecta a las relaciones entre centro y familia.

...hay que lanzar un mensaje a la sociedad que diga saben lo que hacen, son profesionales, están formados. Y yo creo que ese mensaje ayudaría también. (LOGSE, G3).

Familia

Las tres generaciones muestran una fuerte identidad al consensuar la referencia a un entorno familiar que al tiempo que delega en la escuela, desconfía del profesorado.

Curiosamente es en el grupo de maestros donde aparece con fuerza la necesidad de la disciplina en la etapa de primaria: marcar horas de dormir, comer, jugar, etc. La escuela es un complemento, pero no puede sustituir a la familia y es necesaria la colaboración. No obstante, las críticas apuntan hacia un modelo social con padres permisivos que buscan el sillón para descansar cuando llegan a sus casas y dejan a sus retoños ocupar el tiempo a su gusto. Usos del tiempo desordenados, sin normas, que producen conductas sin rumbo donde los valores se evaporan. La mezcla descafeinada llega a una escuela que es incapaz de acometer sola esta tarea. Las tres generaciones muestran una fuerte identidad al consensuar la referencia a un entorno familiar que al tiempo que delega en la escuela, desconfía del profesorado.

... las normas hay que ponerlas desde que ha nacido el niño; poco a poco vas estableciendo una política y unas normas... los niños a cierta edad, sobre todo cuando son pequeños, viven a base de rutinas..., a ellos les da seguridad, les da confianza tanto en el colegio, como en casa, como en todos los sitios, en toda su vida. (LGE, G4).

A las escuelas llegan erróneos hábitos de protección que perjudican a unos preadolescentes acostumbrados a llevar la razón y con un difícil perder que pagarán caro en el peaje hacia el futuro. Se trata de una generación cada vez más individualista y poco acostumbrada a competir ante la permeabilidad de los padres en un ambiente familiar marcado por el consumo y en el cual crecen como hijos únicos o con el referente de uno o dos hermanos. (Es ésta una diferencia notable con el tipo de modelos familiares con el que se adecuaron sus padres al tener que competir con un buen número de hermanos, luchar por las libertades y pasar penurias al independizarse de sus familias, casarse y asumir la responsabilidad de tener hijos).

El tutor de primaria

... la verdadera resolución es integrar al alumno en el aula y esa integración del alumno en el aula no la puede hacer nadie externo al aula, la tiene que hacer el tutor. (LOGSE, G3).

En los últimos 38 años la mujer se ha incorporado al mercado laboral cualificado y la infancia ha alcanzado un protagonismo que ha venido acompañado por una pérdida de autoridad que afecta al maestro.

Los niños que presentan un sentimiento de soledad buscan afecto en la o el tutor, figura de referencia estable.

En el discurso del profesorado de privada, pública y concertada se hace referencia a cambios importantes en la infancia que apuntan hacia la falta de afecto en unos niños que presentan un sentimiento de soledad y buscan afecto y apoyo; algo que al tiempo que da más firmeza a la figura de la o el tutor, figura de referencia estable, agobia al profesorado por el exceso de responsabilidad que recae sobre esta figura:

... eres un elemento más en medio de una vorágine de cosas... Ves problemas en los niños..., el orientador viene una vez por semana...; pero son equis horas las que pueden estar con ellos, y aquello nos desborda; no puedes hacer más. Y bueno, pues es un problema familiar... donde se forja la convivencia es en la familia. Parece que el colegio es todo. (LGE, G2).

El profesorado asiente al considerar que la labor de la y el tutor es clave para conseguir la integración en el proceso de socialización que acomete la escuela, pero es preciso buscar medidas, apoyos a esta figura.

Esa sensación de ser la única figura estable de la vida de un niño, eres tú: la maestra. Eso es tremendo. (LOGSE, G3).

Nosotros no somos San Dios... Es el padre, madre, educador... Todo..., tienes que ser San Dios desbloquear al niño, desmontar esas ideas prefijadas, muchas cosas que nos exigen a los maestros. (LOGSE, G3).

Medidas de conciliación

La falta de asistencia de las familias a las tutorías les lleva a solicitar medidas. Las empresas deberían respetar con la misma importancia que contemplan la ausencia para una consulta médica u otros fines, esa asistencia de los padres a las tutorías.

En el caso de la pública, además, el problema de atención hacia los hijos se hace mayor para unos padres que tienen un horario comercial de 10 a 10 y trabajan sábados y domingos. El horario laboral de los padres es determinante y las medidas para conciliar son necesarias. Hablamos de un país que tiene la costumbre de emprender las reformas a coste 0 y cuenta, por otro lado, con jornadas de trabajo muy por encima de la media europea.

Hay niños que están desde las seis de la mañana hasta las seis de la tarde cargados de actividades, de todo..., la familia fuera, y nosotros somos los que tenemos que solucionarlo. (LOGSE, G5).

La presencia en el grupo de maestros de la generación LOE con experiencia en otros países, permite comparar situaciones en el grupo.

... yo he vivido en un país anglosajón dos años y la verdad es que entrábamos a las nueve y terminábamos a las cinco. Y las escuelas terminaban a las tres, pero había extraescolares para acabar a las cinco para los que trabajaban ... Normalmente los horarios eran de nueve a cinco, en Inglaterra... Pero es que aquí hay familias que terminan a las siete, a las ocho. (LOE, G5).

No es la escuela lo que hay que potenciar, sino la familia. Ese es el núcleo, la tierra firme que hay que pavimentar para que los jóvenes se atrevan a tener hijos en un país que presenta una de las tasas de natalidad más bajas del mundo. Las medidas de conciliación son necesarias y está en manos del poder acertar con ellas.

España cuenta con jornadas de trabajo muy por encima de la media europea, lo que dificulta que las familias asistan a las tutorías. Las medidas de conciliación son necesarias y está en manos del poder acertar con ellas.

... habría que potenciar horarios para que los padres y madres que tienen hijos puedan acoger a los hijos cuando el niño vuelve de la escuela..., no trasvasar a la escuela todas las responsabilidades y que les den el desayuno..., a las cuatro de la tarde está harto de estar allí, y de ir a comer también. (LOGSE, G3).

... las cosas parece que van solamente en potenciar más la escuela, dar más tiempo..., de las siete de la mañana un niño que va allí y que se coma el desayuno. El Estado tendría que hacer reformas para potenciar la familia, no para potenciar la escuela... potenciando el que un niño tenga un referente cuando llegue a casa..., en mi colegio montones de niños solamente tienen una sola persona, y que encima trabaja y el niño está todo el día en la calle. Pues para algunos es totalmente imposible; ya ves a lo que van abocados... (LOGSE, G3).

Posturas frente a la medida de la LOGSE al acortar la etapa de primaria de 6 a 12 años

En el discurso de las tres generaciones, la referencia a la LOGSE fue constante. En las representaciones sociales de los grupos se observa una referencia a la o el tutor al considerar que el corte de primaria en doce años podría ser una de las posibles causas de fracaso escolar, que se acrecentaba en el caso de la pública al tener que cambiar a niños y niñas de barrio, amigos, entorno, etc.; hecho que favorecía una mejor acogida en la concertada y posiblemente un menor choque en este paso decisivo que coincide con la adolescencia.

Las representaciones sociales de las maestras de la generación LOGSE quedan divididas. Mientras un bloque cierra filas en favor de una ley que potenció un modelo cultural más centrado en la afectividad de una atmósfera maternal y emotiva, que les quitó un peso de encima al deshacerse de esos conflictivos preadolescentes entre 12 a 14 años, generando una sensación de alivio en el profesorado:

Un descanso..., yo recuerdo cuando daba clase a 7º para mí era un curso bastante difícil... , el profesorado lo hemos vivido como una liberación el que se los llevaran. (LOGSE, G3).

Otras entienden que esa decisión hizo descender los niveles de profesionalización en primaria, empobreció a los centros y fue una de las grandes carencias de la Ley, un fracaso que a estas “alturas nadie se atreve a reconocer”, una medida que afectó a la profesionalización de las y los maestros de primaria, desfavoreció a la enseñanza pública (los institutos no estaban ubicados en la misma zona geográfica) y favoreció a la concertada, con edificios contiguos.

... cuando se fueron yo bajé a Primer Ciclo”... pasaron de ser los mayores a ser los pequeños”, a encontrarse allí con esa gente que necesita todavía la cercanía del maestro. (LOGSE, G3).

La misma identidad se aprecia tanto en el grupo de maestros como en el de LOE. El consenso en el grupo de maestros es absoluto, pues entienden que es “una metedura de pata que la enseñanza obligatoria empezara con once y doce años”:

Mi hermana es profesora, maestra en un colegio público y está asustada. Primero y segundo de la ESO dice que es un caos. (LOGSE, G4).

La joven generación de LOE muestra la misma identidad. Su testimonio es muy válido en este sentido porque se han puesto los zapatos para caminar en las dos situaciones (alumnos y profesores) y son testigos de excepción del antes y el después que marca el cambio del discente al docente (la mayoría en su primer o segundo año de experiencia).

... en Primaria normalmente el tutor les suele dar pues Matemáticas, Lengua... Los conoces mucho, estás mucho con ellos... Y no dejan de tener 11, 12, 13 años. (LOE, G5).

Propuestas

Comparando bases culturales: el caso de los países nórdicos

No creo que la financiación ni la dotación de ordenadores erradiquen un fracaso escolar que entiendo cultural. De hecho, no todos los países que salen bien calificados en Pisa son los que más invierten en educación. En España hay un déficit en función del conocimiento por el conocimiento, algo que no existe en países más desarrollados, como es el caso de Alemania, Gran Bretaña y Francia. En nuestro país, con un exceso de interés tecnocrático por la cultura, ha faltado altruismo cultural, prestigio por el saber; las huellas de esta situación macro se reflejan en el discurso del profesorado. La historia de este país pesa, frenando el desarrollo cultural, todo ello produce una falta de acercamiento al profesor como persona competente que representa los principios del trabajo y el saber educativo.

En los países nórdicos los modelos culturales y educativos están asentados en la base de un respeto hacia la cultura y el trabajo, en un contexto en el que la escuela pública consigue los niveles de cohesión y solidaridad que garantizan el orden social.

Los finlandeses, por ejemplo, a pesar del esfuerzo que han hecho por mejorar sus niveles de calidad en educación, se quedaron muy sorprendidos con los resultados del informe PISA (Carabaña, J., 2009). En Finlandia, así como en Suecia, Noruega o Dinamarca, el luteranismo ha echado raíces en los modos de vida de unos habitantes que centran su vida en el trabajo bien hecho y valoran tanto el trabajo intelectual como el manual. En estos países los modelos culturales y educativos están asentados en la base de un respeto hacia la cultura y el trabajo por encima de un prestigio social que no existe en el contexto de una mentalidad donde la ostentación de riqueza está mal vista y la educación es pública. Se trata por otro lado de países con una retención de impuestos de un 57% en algunos casos, pero donde se aprecia un respeto por los políticos y sus decisiones al confiar en que esos ingresos están bien empleados y garantizan una buena sanidad, una sólida educación pública, una ayuda a la natalidad con un sueldo por hijo hasta que cumple los 18 años (edad en que suelen dejar de vivir con los padres), una política social de ayuda a la incorporación laboral de la mujer con un permiso por paternidad de casi 12 meses en los hombres para asegurar la responsabilidad paternal en la tarea de socialización de sus hijos y ayudar a escapar de esa falsa imagen de la maternidad social de la mujer que tanto perjudica su realización profesional y cierra las puertas al mercado laboral. Por ello, utilizar los mismos parámetros de calidad en países asentados en modelos culturales, sociales y políticos tan distintos no parece el criterio más acertado.

Si tenemos en cuenta que lo que mide Pisa no son los conocimientos adquiridos y sí la capacidad del estudiante para resolver problemas en una situación real y potenciar así el desarrollo de habilidades, la primaria, etapa donde se gestan las habilidades, se convierte en el lugar de análisis privilegiado para conocer las razones del fracaso o el éxito escolar. ¿Cómo no van a ser distintos en España y en Finlandia los niveles de comprensión y posterior aplicación de los conocimientos adquiridos por los discentes en las diferentes asignaturas impartidas en la escuela con el telón de fondo de ese desprestigio que sufre la escuela pública y los profesores en general en nuestro país, agentes e instituciones sobre los que recae la sospecha de las familias y la sociedad? El bagaje cultural en estos países, su base histórica y el modelo religioso del luteranismo están determinados por toda una herencia histórica y religiosa donde el prestigio del saber, el respeto por la educación, la cultura y el profesorado es una máxima incuestionable. Resulta curioso que en el parque más famoso de Noruega, el parque que expone las esculturas de Gustavo Videland, la puerta principal se encuentre adornada con farolas cuadradas elegidas por el escultor para simbolizar el acceso al parque a todas las creencias religiosas.

Este contexto y bagaje cultural influye muy favorablemente en la buena marcha de un capital económico y cultural clave para un desarrollo económico. De todo ello se deduce que la escuela pública en el nivel de primaria (en estos países no existe demanda de privada) consigue los niveles de cohesión y solidaridad necesarios para garantizar el respeto por diferentes culturas y religiones, que docentes y discentes comparten valores y creencias, que el orden social está garantizado.

Es importante destacar que en esta atmósfera de prestigio por el saber no se orienta a los estudiantes hacia carreras con más prestigio o salida laboral, pues tanto arquitectos, economistas, albañiles, etc. deben tener una sólida formación cultural y universitaria (Hace unos años, un estudiante obtuvo la nota máxima en los exámenes de selectividad en nuestro país. Sorprendida quedó la prensa al conocer su elección por la carrera de Filología. En este país el consumo de cultura no se percibe como rentable). No es eso lo que sucede en España, donde sólo el 40% de los estudiantes que cursan la Secundaria sabe los estudios que quieren realizar. El otro 60% elige a la deriva esperando su nota de selectividad o escuchando los ecos que les llegan de su entorno para acertar con un trabajo que ofrezca una buena salida laboral. Los niveles de frustración en estos estudiantes, futuros trabajadores que quedan atrapados por su formación académica en los usos de un tiempo laboral que no se corresponde con sus intereses y capacidades, salpicarán la textura del mercado laboral. Sería conveniente investigar a fondo en este asunto para conocer cómo orientan profesores y familias los itinerarios a seguir por los estudiantes en el ciclo de secundaria, laguna de investigación que quisiera abordar en los próximos años.

Posibles medidas

Hablamos ahora de posibles medidas que exigen buscar nuevas vías en la medida de las posibilidades de cada país y sobre la base de su capital cultural.

1. Inclusión

Ante la realidad de esos niños que no manejan el idioma, salen del aula hasta que alcanzan un nivel de comprensión o andan a tropezones para comprender lo que se dice y se hace en el aula, EE.UU. entre otros países, ha tomado medidas. El tutor de primaria es allí acompañado por profesores inmigrantes: cuatro, tres..., todo depende del número de nacionalidades por aula (en la que también hay profesores de educación especial). Es decir, un docente de aula y docentes especialistas pasan tiempo dentro de varias aulas. También existe una figura llamada “paraprofesionales”, que no son docentes pero ayudan en el aula y suelen ser del barrio. El objetivo es garantizar la identificación de los discentes con sus modelos culturales de origen, potenciar el seguimiento del aprendizaje del nuevo idioma y asegurar un mayor rendimiento escolar.

2. Motivación

El conocimiento cerrado que supone el aula en esos espacios de poder, donde las y los niños interaccionan entre ellos y con sus profesores, podría abrirse a nuevas experiencias. Evidentemente el experimento tiene fortalezas y debilidades, pero resultaría interesante abrir las puertas del aula al hilo del curriculum a personas que entren para potenciar el interés por ciertos temas. Escuchar a un matemático una conferencia didáctica con un

lenguaje que llegue a los discentes podría ser de utilidad para lograr mayor motivación en la redacción de un tema, potenciando su interés por la lectura y la escritura.

3. Colaboración

El aula tiene unas características de interacción específicas que exigen un filtro de selección para acertar con el perfil que mejor interaccione con niños y niñas. Teniendo en cuenta estas exigencias, sería conveniente pensar en la posibilidad de contar con un personal de voluntarios, jubilados, abuelas y abuelos, etc., que podrían acudir durante unas horas al día a leer un cuento o ayudar a organizar talleres de diversas temáticas. De hecho, algo parecido se está haciendo en Francia y otros países.

4. Modelos culturales

Los modelos culturales del aula chocan en más de una ocasión con unos discentes que entran en la escuela con unos usos del tiempo y el espacio marcados por las nuevas tecnologías de la información; esta situación de desajuste cultural puede producir dosis de frustración en el profesorado más veterano. Teniendo en cuenta que en el aula están presentes tres generaciones de docentes (LGE, LOGSE y LOE), podría resultar acertado mezclar a las generaciones más jóvenes con las otras para aportar energía y juventud a la clase y crear un clima de contrastes que potencie una mayor identificación de los estudiantes con los modelos culturales que se imponen a través de los sistemas educativos, cuestión de la que depende el rendimiento de los estudiantes.

5. Identidades de género

Entiendo que tan importante es mirar hacia la cúspide, solicitando la participación igualitaria de la mujer en el mercado laboral, como hacia la base de la pirámide del sistema educativo, etapa feminizada. En la mediada en que en la etapa de infantil y primaria se produce la formación de las primeras identidades de las y los niños con sus agentes educativos, la presencia de ambos géneros en estos niveles podría ser tan necesaria como en otras parcelas laborales ■

Referencias bibliográficas

- CARABAÑA, J. (2009): "Bologna: rectificar a tiempo", *El PAIS*, 25 de mayo de 2009.
- HARGREAVES, A. (2005): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Editorial Morata, 5ª edic.
- ELIAS, N. (1991): *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Barcelona: Península.

PARSONS, T. (1957): "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 29, pp. 181-195.

SAN ROMÁN, S. (dir.), (2009): *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las maestras del nivel de primaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.

WEBER, M. (1969): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

Breve currículum

Sonsoles San Román Gago es Catedrática E.U. de Sociología de la Universidad Autónoma de Madrid, es pionera en los estudios sobre los procesos de feminización docente. Con la publicación de *Las primeras maestras* cubre una laguna de investigación en España que será seguida con interés en el ámbito internacional. En 2002 publica *La maestra en el proceso de cambio social hacia la transición democrática*, que recibe el reconocimiento internacional. En 2006, es coordinadora y autora de *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, libro que aborda una visión internacional sobre los procesos de feminización docente. En 2008 publica los resultados de su última investigación: *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria*, donde se aborda por primera vez la evolución de los modelos culturales asimilados por el profesorado en los últimos 38 años.