

Historias de Vida del Profesorado

El estudio de caso español

Proyecto Europeo

PROFKNOW. Professional Knowledge in Education And Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe. (FP6-CITIZENS-2- 506493)

Instituciones participantes: Universidad de Gothenborgm (Suecia), Universidad de Brighton (Reino Unido), Universidad de Atenas (Grecia), Universidad de Joensuu (Finlandia), Universidad de Las Azores (Portugal), Universidad de Dublín (Irlanda), Universidad de Estocolmo (Suecia) y Universidad de Barcelona.

EU SIXTH FRAMEWORK PROGRAMME
PRIORITY [Citizens] Contract no.: 506493

Autores del Informe: Jörg Müller, Verónica Larraín, Amalia Creus, Max Muntadas, Fernando Hernández y Juana Maria Sancho.

Tabla de Contenidos

1. Introducción
2. Contexto nacional y local
 - 2.1. Contexto Político
 - 2.2. La escuela y su entorno socio-económico
3. La vida de cada una de las colaboradoras
 - 3.1. Sofía: 5 años de experiencia: Experimentos y trasgresión
 - 3.2. Rosa, 15 años de experiencia: Lucha por la armonía
 - 3.3. María: 30 años de experiencia: El deseo de saber
4. Análisis temático
 - 4.1. Condiciones del Trabajo
 - 4.1.1 Dirección del trabajo
 - 4.1.2. Ayuda externa
 - 4.1.3. Relaciones sociales y cooperación con los colegas
 - 4.1.4. La relación con la administración
 - 4.1.5. Organización del trabajo
 - 4.2. Conocimiento Profesional y Relaciones Sociales en el Trabajo
 - 4.2.1. Aprendizaje
 - 4.2.2. Habilidades
 - 4.2.3. Éticas Profesionales
 - 4.3. Posición Social
 - 4.3.1. Aspectos simbólicos: respeto y prestigio
 - 4.3.2. Aspectos materiales: ingresos
 - 4.4. Balance Trabajo-Vida
5. Conclusiones
 - 5.1. La profesión en relación con los WP1/2¹: educación universitaria, vocación, etc.
 - 5.2. Reestructuración y Estrategias Profesionales
 - 5.3. Reestructuración y Generaciones, Reestructuración y Periodización

¹ El término WorkPackage se utiliza en los proyectos de investigación europeos para designar no sólo las diferentes fases del estudio, sino las acciones e informes que se incluyen –y de las que hay que dar cuenta- en cada uno de ellos.

1. Introducción

La realización de los estudios de caso en España siguió los objetivos precisados por el Anexo Técnico, las pautas proporcionadas por los socios finlandeses y los acuerdos alcanzados en las reuniones del proyecto. El propósito global consistió en conseguir una mejor comprensión de las relaciones intrincadas entre los cambios estructurales en el nivel del estado de bienestar (reestructuración) y sus repercusiones en la vida de los maestros, condiciones de trabajo, conocimiento profesional y profesionalización. Más específicamente, el objetivo de WP4 dice:

- conseguir una profunda comprensión de las experiencias personales de los maestros a partir de los cambios de la vida laboral y de la habilidad profesional en el presente así como a largo plazo
- comparar experiencias de la vida laboral y nociones de aprendizaje profesional entre las generaciones de maestros en contextos europeos
- presentar descripciones etnográficas y análisis del trabajo y de la vida de la escuela primaria en diversos contextos europeos con el fin de entender conocimiento práctico profesional en el trabajo.
- contextualizar las historias de vida de los maestros de escuela en relación a historias de la profesión, reestructuración de los estudios y los cambios sociales en Europa para conseguir historias de vida de maestros en Europa.

La escuela en donde se realizó el estudio de campo fue elegida porque se tenía un contacto con su directora desde hacía tiempo, lo que garantizaba su accesibilidad. Además cumplía los requisitos del proyecto de ser una escuela primaria con tres profesores de diversas generaciones de edad con deseo de colaborar en nuestra investigación. A principios de noviembre de 2005 realizamos una primera visita a la escuela para presentar el proyecto a un grupo de posibles maestros interesados en participar en el estudio. Finalmente una maestra de música con 5 años de experiencia, una maestra de educación infantil con 15 años de experiencia, y la directora de la escuela (quién también enseña en la escuela a los alumnos de 6to grado) con más de 30 años de experiencia acordaron participar. Un contrato formal - acuerdo ético - fue firmado entre la universidad de Barcelona - CECACE- y cada profesora, documentando las responsabilidades mutuas durante la investigación.

El trabajo de campo comenzó a finales de noviembre de 2005 con la primera rueda de entrevistas y acabó en marzo de 2006 con la segunda ola de entrevistas. Durante este período de 5 meses, se realizaron tres días de observaciones en el campo. Aunque la toda la cantidad de trabajo se habría podido implementar en menos tiempo, extender la investigación durante 5 meses resultó ser provechoso. Puesto que permanecíamos en contacto con las maestras pudimos seguir los progresos en la escuela durante un período más largo de tiempo en el que pudimos atestiguar (aunque no por observaciones de primera mano) la naturaleza dinámica de la escuela.

La primera ola de entrevistas fue realizada de una manera semi-estructurada siguiendo las pautas temáticas distribuidas en el Consorcio por los colegas finlandeses. De las pautas se derivaba que la entrevista pondría su foco en la situación de trabajo actual de las maestras y consideraría poco su vida privada - personal, familiar y en su niñez. Esta "negligencia" al realizar las entrevistas explica de hecho la relativa carencia de datos sobre estos temas si lo comparamos con las pautas analíticas especificadas en un

documento posterior. Es por ello que nuestro énfasis durante el trabajo de campo, análisis y realización del informe, se ha centrado en las condiciones de trabajo, relaciones sociales en el trabajo, y conocimiento/profesionalización de las maestras.

Como fue mencionado anteriormente, el trabajo de campo comenzó a principios de noviembre de 2005. La primera ronda de entrevistas fue llevada a cabo por dos investigadores. Luego fueron devueltas a las maestras para su consentimiento y aprobación. Según lo convenido por el Consorcio, las primeras entrevistas también fueron traducidas al inglés. Todas tuvieron entre 90 y 120 minutos en la duración. Las seis transcripciones de las entrevistas ocupan un total de 82 páginas.

Después de la terminación del primer boceto del presente informe, se llevó a cabo un panel de discusión con la finalidad de discutir los resultados preliminares. Los temas que emergieron durante la discusión han complementado el material recolectado durante el trabajo de campo en la escuela y las entrevistas con las maestras. La sesión de una hora y una media fue grabada y transcrita de manera reducida. El panel de discusión fue llevado a cabo durante septiembre de 2006 y en él participaron dos maestras de primarias con 30 años de la experiencia y una maestra que trabajaba desde hacía tres años como psicopedagoga. Las dos maestras más antiguas tenían formación en Proyectos de Trabajo (véase Hernández, 2002, 2004) como perspectiva que guía su intervención en la enseñanza y el favorecer el aprender con sentido en el aula. Esta perspectiva ofrece una alternativa necesaria al actual currículo fragmentado y de orientación disciplinar (Hernández, 1997; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Beane, 2005). Una de las maestras ha estado trabajando con Proyectos de Trabajo durante casi 20 años en una escuela pública dentro de una clase con un alto porcentaje de inmigrantes, de clases media-media, media-baja y baja. La otra ha adoptado el acercamiento de Proyectos de trabajo hace casi 10 años y trabaja en una escuela a la que acuden estudiantes de clase media-media y media-alta. La maestra más joven acababa de comenzar a trabajar, al principio del trimestre, como substituta en una nueva escuela a la que acuden alumnos de clases media-baja y baja.

Desde nuestras propias experiencias y del material recolectado durante los WP1 y WP2 varias circunstancias básicas del sistema educativo español y de la situación de sus maestros constituyeron nuestro contexto de fondo.

- Primero, lo que más emergió de las entrevistas fue la visión de una formación inicial excesivamente académica que dota pobremente a las maestras para hacer frente a los cambios que ha experimentado la sociedad en los últimos años y que tienen su reflejo en las escuelas.
- Segundo, la carencia de personas adecuadas, recursos materiales y administrativos, y de ayuda de la familia, para poder desarrollar un proyecto educativo alternativo que satisfaga las necesidades de la población infantil de una escuela de riesgo social caracterizada por su diversidad cultural, étnica y lingüística.
- Tercero, aunque la escuela está haciendo un esfuerzo considerable para trabajar de una manera más colaborativa, en las clases todavía persiste un acercamiento individualista a la enseñanza, centrado en una persona, que se vincula a una orientación disciplinar

- Cuarto, a pesar de las condiciones de trabajo actuales, existe una buena voluntad de la directora de escuela y de la mayoría de las maestras para desarrollar su propio desarrollo profesional bajo el modelo del maestro como profesional reflexivo.
- Quinto, se observa cierta preocupación por parte de las maestras en relación a los problemas emergentes de disciplina y de control de los aprendices en las escuelas primarias.

Algunas estas consideraciones han sido confirmadas por el trabajo de campo y algunas han podido ser observadas con más detalle y complejidad.

Aparte de estas nociones y ajustes básicos de la situación española, ¿sobre qué noción de *reestructuración* se fundamentó nuestra perspectiva sobre la escuela y los profesores? Como ya hemos esbozado en el primer capítulo de WP1, la "reestructuración" como concepto es difícil de definir. Indiscutiblemente, la "reestructuración" como sinónimo de "globalización" forma parte de nuestra comprensión y bagaje conceptual. Como tal se refiere a los flujos transnacionales de la información, los servicios y de las iniciativas afines al discurso Neo-liberal del FMI y del Banco Mundial, además de estar asociado con las estrategias de las compañías bancos transnacionales y al papel que desempeña la Tecnología de la Información.² Sin embargo, de la misma manera que estos procesos globales suceden en un macro-nivel donde son difíciles de definir, la reestructuración entendida como un fenómeno global resulta demasiado abstracto para ser utilizada en una forma más concreta dentro de nuestro estudio. Ciertamente estuvo presente en nuestra comprensión pero no se ha podido materializar en la práctica de la investigación con la escuela y las maestras. Para ser más exactos: no se pudo delimitar en términos específicos el papel significativo que tiene en nuestra investigación. Lo que no quiere decir que los maestros no puedan experimentar el impacto de ciertas tendencias globales como la inmigración en su trabajo. Este hecho es un factor relevante dentro de la situación contemporánea de la escuela en España.³ Sin embargo, el significado y la interpretación de esos hechos por parte de los maestros se desconectan en gran parte de las causas teóricas y las explicaciones que algunos especialistas del campo pueden proponer. En otras palabras: lo que hace importante la globalización para los maestros no es la dinámica social y económica que puede producir sino cómo afecta a su vida diaria en la escuela.

² Castells, M. (1998). *The Information age: economy, society and culture: The End of Millennium*, Oxford: Blackwell;

³ Según una estimación de la O.N.U, el número de inmigrantes internacionales aumentó aproximadamente de 770.000 personas en 1990 a 4.800.000 de 2005 en España, siendo Barcelona una de las tres principales destinaciones para estas poblaciones. Véase: La División de la Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la Secretaría de Naciones Unidas, *Tendencias en la Acción Migratoria Total: La revisión de 2005* <http://esa.un.org/migration>, Consultada: Octubre de 2006;

La noción más palpable de reestructuración se vinculó con aspectos relacionados con los cambios políticos y sociales en el Estado de Bienestar Español.⁴ En este nivel de análisis parece quedar claro en qué grado se hace difícil hablar de tendencias globales o incluso de tendencias de reestructuración en la EU. El desarrollo del estado de bienestar español tiene lugar relativamente tarde en comparación con los estados de bienestar de los países del Norte, el Reino Unido y el centro de Europa. Los procesos históricos en los años 70, que se consideran generalmente como asociados a los procesos de la reestructuración (crisis del petróleo, progresos en tecnología de la información, cambios en la reorganización del trabajo, etc.) coinciden, en el caso español, con el comienzo de la construcción del estado de bienestar! La puesta en relación de estos procesos históricos, que difícilmente suceden de manera simultánea en Europa, nos hace limitar la noción de reestructuración a los cambios políticos que tienen lugar de la educación escolar. En este sentido, la estructuración y la reestructuración del sistema educativo español, su descentralización entre las 17 regiones autónomas, es lo que nos facilita la noción más concreta de lo que puede considerarse como reestructuración en España. Por consiguiente, tenemos que mirar por un lado las políticas regionales y cómo afectan vidas de los maestros. A través de las entrevistas y de las observaciones fue evidente que lo que sucede en Madrid, a nivel de las reformas gubernamentales, no tuvo su traslado con muchas de las preocupaciones de los profesores en la escuela. Las reformas locales – desde una perspectiva autonómica- pueden tener un efecto más inmediato. Por otra parte, la reforma central decisiva que afectó y aún afecta a una gran parte de los profesores en España fue la LOGSE (1990) que puso en relación, sobre todo al profesorado de Secundaria, con un población nueva de estudiantes.

La reestructuración, entonces, se ha de entender, sobre todo, a nivel nacional y local en lo que se refiere a la política en relación con la educación. Aunque la reestructuración ocurre en el campo económico (por lo menos el discurso neo-liberal forman parte del discurso del partido conservador español (el PP) y la economía española, a pesar de su crecimiento fuerte, experimentó períodos de recesión en el pasado), la comercialización, privatización, o la marketización de la educación en escuelas primarias y secundarias o en la formación de los maestros es una problema poco desarrollado. Si se considera que los asuntos educativos en la EU todavía están en manos sólo de las autoridades de los diversos gobiernos nacionales, esto nos lleva de nuevo a considerar que la reestructuración opera a nivel de las políticas educativas nacionales/locales.

Noción del conocimiento

¿Que nociones del conocimiento (teórico y práctico) son utilizadas por las maestras que participan en esta investigación? ¿Qué capacidades y habilidades utilizan en su trabajo diario? ¿Cómo se elabora y bajo qué estrategias circula, se transmite o se oculta lo que saben las maestras? ¿De qué hablamos cuando exploramos los significados posibles que puede tener el conocimiento profesional?

⁴ Esping-Andersen, quien puede ser considerado el mayor representante para esta noción de reestructuración, plantea que los Estados de bienestar han limitado su intervención y solamente han hecho ajustes marginales. Esping-Andersen, G. (1996). *Welfare states in transition: National adaptations in global economies*, Londres: Sabio.

El conocimiento más relevante y más útil es el que viene de práctica diaria. Las profesoras han mencionado como el conocimiento más significativo el que denominaron como “conocimiento experiencial”.⁵ Cuando utilizaron este término estaban hablando de la diversidad de conocimientos aprendidos y actualizados a lo largo de su trayectoria profesional y biográfica. Este conocimiento experiencial está conectado con un universo de relaciones: con los estudiantes, los colegas, con la comunidad de la escuela y las fuerzas sociales del distrito. Salgueiro⁶ explica que la práctica de la enseñanza no se produce en un vacío, sino en un tiempo y un espacio concreto, por medio del material específico y de las condiciones institucionales. En el caso de estos maestros, que trabajan en un contexto de escuela considerado como difícil y problemático, su conocimiento necesario se refiere a la creación de las estrategias del control y de la mediación entre los estudiantes.

Como consecuencia del trabajo de campo nuestra posición se ha reforzado: *los maestros son sujetos de conocimiento, que producen, transforman y movilizan diferentes tipos de conocimiento.* Este conocimiento no es simplemente cognitivo o instrumental, sino que incluye dimensiones afectivas, culturales y sociales que les permite estructurar las experiencias profesionales y biográficas.

2. Contexto Nacional y Local

2.1. Contexto Político

El trabajo de campo fue realizado en una escuela en Cataluña, una de las 17 comunidades autónomas en España. Según lo descrito ya en los WP1/2 Cataluña alcanzó relativamente pronto su estatus como región autónoma después del fin de la dictadura de Franco, como parte de un proyecto político para desmontar la estructura pesadamente centralizada del anterior del Estado. Debido a su fuerte identidad cultural (incluyendo una lengua propia), Cataluña alcanzó una autonomía relativamente alta en áreas tales como la educación desde 1983. En el año 2001 se completó la transferencia de competencias del gobierno central al gobierno autonómico en términos de la educación. Las autoridades catalanas ahora administran el 90% del presupuesto educativo. Sin embargo, las competencias relacionadas con la gestión del currículo (lo que los estudiantes han de aprender, cuándo han de hacerlo y cómo se les ha de evaluar) todavía está regulada por el Estado -55% del contenido del currículo catalán es decidido por el gobierno español y es común a todos los sistemas educativos de las comunidades autónomas. De la misma manera, los maestros y profesores son funcionarios públicos, regulados por una Ley estatal -aunque puede ser que reciban diversos salarios según las autonomías. El salario de los maestros y profesores catalanes se encuentra dentro de la media española.

Debido a la multiplicidad de regiones autónomas y la diversidad de competencias que les han sido traspasadas por el gobierno central se hace en general difícil establecer

⁵ Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid : Narcea.

⁶ Salgueiro A. M. (1998) Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.

criterios generales para el caso español (o del caso de Cataluña en relación con las restantes regiones) cómo la "reestructuración" del estado de bienestar español afecta a las vidas de los maestros. Se hace necesario hablar de varios procesos de reestructuración en vez de centrarse en uno solo propiciado por las diferentes agencias nacionales. La bibliografía sobre este tema acentúa este punto, caracterizando el estado de bienestar español como "débil". La fragmentación de la estructura administrativa que funcionaba de manera centralizada, no siempre ha tenido los efectos esperados en la disminución de disparidades y de exclusiones sociales.⁷ Se puede ilustrar este punto observando la situación de la educación. Aunque Cataluña constituye una de las regiones económicamente más fuertes de España junto con Madrid, Valencia y el País Vasco, se encuentra en el último lugar en términos de gasto educativo. En Cataluña en el año 2000 la inversión en educación era el 2.7% del PIB, cuando el promedio en España era del 4.3% y en la Unión Europea del 5.4%.⁸ Solamente en Madrid y en el País Vasco las familias gastan un porcentaje más alto de su presupuesto anual para la educación de sus niños que en Cataluña (1.4% contra los 1.13% promedios nacionales).⁹ Otro ejemplo de esta situación es la inversión por estudiante. El gobierno catalán gastó en ese mismo año 2.993€ por estudiante en la educación primaria y 3.452€ en la educación secundaria. Estas cantidades son las más bajas de España donde el promedio era de 3.180€ por estudiante en la educación primaria y 4.272 € promedio en secundario; y muy lejos de los 15 miembros de la Unión Europea, dónde el promedio es 3.923€ por estudiante en la educación primaria y 5.660€ en secundaria.¹⁰

Este bajo gasto educativo tiene su reflejo en logros educativos bajos (aunque la posición de estudiantes catalanes en PISA2003, en la lectura, era dos puntos sobre el medio español (483/481), pero por debajo de Castilla y León (499) y del País Vasco (497)).¹¹ Las autoridades locales comenzaron a mostrar una cierta voluntad política para cambiar la situación con el plan recientemente anunciado para ponerse en el plazo de 5 años al nivel del EU en el gasto educativo.¹² A pesar de que la intención del proyecto de investigación es establecer las conexiones directas entre los procesos nacionales de reestructuración y los efectos en las vidas de los maestros, es bastante difícil detectarlas. Se dispersan a través de varios aspectos institucionales y de cambios de competencias

⁷ Ferrera 1996; Rhodes 1997, p.8, 15. Similar the ESWIN report: "As a result, the current situation is one of great diversity, with different actions being taken by different administrative bodies having different structures. In many cases there are insufficient links between them and, together with the flexibility of the system itself, this has led to a situation in which it is difficult to identify and visualize the social services system" (The Spanish ESWIN Social Welfare Summary Fact Sheet, 2000)

⁸ Calero, J. & Bonal, X. (2003) El finançament de l'educació a Catalunya. El Estado de Bienestar en Cataluña, 21-23 Julio, CUIIMPB.

⁹ "Cataluña se sitúa a la cola de Europa en cuanto a gasto público en educación", EL PAIS 27-05-2006

¹⁰ Padró, F. (2003) La qualitat de l'ensenyament: una perspectiva comparada. El Estado de Bienestar en Cataluña, 21-23 Julio, CUIIMPB.

¹¹ Casal, J. (2005) El informe PISA sitúa de nuevo a España a la cola en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 12-15.

¹² "Educación dará 894 millones en 2006 a los centros concertados, el 8,5% más" EL PAIS 29-11-2005

que hacen difícil articular un argumento claro. En cualquier caso, el presente estudio, al basarse en la situación de tres maestras de una escuela, apunta algunas características ilustrativas sobre la situación estudiada.

2.2 La escuela y su entorno socio-económico

Dentro del contexto de Cataluña la investigación fue realizada en una escuela que pertenecía a la categoría de CAEPs (Centros d'Atenció Educativa Preferent - escuelas urbanas socialmente vulnerables). Son las escuelas que según la ley oficial aprobada en 1996 en Cataluña, atienden a los estudiantes que no pueden alcanzar los objetivos de la educación básica debido a sus condiciones económicas, sociales y culturales. Están incluidos principalmente los estudiantes de minorías étnicas y los inmigrantes. Los CAEPs respondieron a la obligación que tenían los gobernantes, establecidas en la constitución española en 1978, de garantizar una educación equitativa y de calidad. Los CAEPs cuentan (teóricamente) con recursos humanos y financieros mayores para poder proveer una atención personalizada e individualizada a los aprendices con dificultades educativas. Sin embargo, desde la aprobación de la Constitución hasta el presente, solamente dos decretos (el primero está fechado en 1982) regulan el estado de los CAEPs. Desde 1998 el número de CAEPs creados en Cataluña no ha cambiado, siendo esto una muestra de la carencia de la atención del gobierno local. Desde el año 2000 los maestros de varios CAEPs han comenzado a articular su descontento con la política oficial donde las anticuadas medidas de ayuda aparecen no servir en las realidades con las que se encuentran en esas escuelas.¹³ Sus demandas incluyen más recursos materiales y humanos, menos burocratización, coordinación con otros servicios sociales y una mayor estabilidad para mantener a su personal. Como consecuencia de este último punto también exigen más autonomía al seleccionar a los maestros que vienen a trabajar a su escuela. La última movilización política en Cataluña relacionada con el CAEPs tuvo lugar en el contexto de la protesta contra la ley educativa aprobada por el partido conservador español en 2002. Con el cambio del gobierno en el año 2004 el proyecto educativo conservador fue suspendido y en Cataluña no se hizo ninguna otra protesta en lo referente a los CAEPs (en contraste por ejemplo con la que tuvo lugar en Asturias, en el norte de España).

En nuestro caso, la escuela está ubicada en un área desfavorecida de Barcelona. La mayoría de alumnos son gitanos (50%), junto a un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes de Marruecos, China y América latina (30%). La escuela tiene en conjunto 165 alumnos y 16 maestras. Según la perspectiva de los maestros la escuela tiene "problemática" prioritaria. La observación de que se está en una escuela "difícil" es un punto de constante de referencia en las conversaciones con las maestras y derivadas del material etnográfico. Las cuestiones relacionadas con el control de los estudiantes, las reglas básicas de interacción y de comunicación no sólo entre los estudiantes sino también entre los estudiantes y las maestras, tienen un paso importante a la hora de planificar actividades de aprendizaje que, con frecuencia, es necesario replantear en la práctica. Una maestra comparó la escuela con una unidad de la emergencia; cualquier cosa puede suceder en cualquier momento que interrumpirá la rutina de la clase y de la escuela. La maestra más joven que participó en el estudio representa esta atmósfera en los siguientes términos:

¹³ <http://www.conc.es/ensenyament/cd/html/docs/CAEPs.htm>

“Si. Yo pienso que ésta es una escuela difícil. Un día a día durillo. De muchos conflictos. De bastante violencia, bastante reacciones. Es una escuela donde los objetivos no son curriculares. Sí que hay una parte de objetivos curriculares, pero asumimos lo que podamos. Y la otra parte es muy social. Muy de ambiente, de intentar modificar un poco. Este barrio, estas familias. Favorecer el diálogo. Favorecer valores. Todo el mundo intenta hacer un trabajo más de valores que no específicamente curricular.”

Al mismo tiempo, en las notas de observación tomadas durante los primeros contactos con la escuela apareció con claridad que visiones y posiciones de las maestras están relacionadas con cómo ven su escuela. Es una escuela donde son frecuentes las situaciones difíciles, una "escuela de emergencia" donde nada se puede planear por adelantado. La contextualización de la escuela condicionó entonces las primeras observaciones de los investigadores, tal y como da cuenta uno de ellos:

Ya había ido un total de cuatro veces a la escuela (el primer encuentro y las tres entrevistas). Debido a las frecuentes referencias por parte de las maestras a los conflictos de la escuela empecé mis observaciones con “preocupación”. Quiero decir que esa preocupación mía seguramente ha sido un filtro principal para interpretar las cosas que pasaron. Resulta difícil observar los niños sin este prejuicio en la mente. Me di cuenta cuando regresé a casa con mis propios hijos: hacen lo mismo, y lo que normalmente veía como algo normal en mi casa lo empecé a percibir como agresivo en la escuela. Pero creo que la violencia o la imagen de la escuela que tiene de sí misma (una escuela conflictiva), articula también el eje principal de lo que hace considerar lo que es un buen profesional.

Las actividades de los maestros están limitadas muchas veces al día y el momento presente. Generalmente son una reacción a las necesidades y a los requisitos de una situación concreta que se ha caracterizado como altamente inestable. La planificación a largo plazo o los planes estratégicos son generalmente ineficaces y vacíos.

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela se encuentra en un área marginada. El barrio recibe la ayuda de trabajadores sociales; los padres que no pueden leer o escribir no son infrecuentes; el contexto de la familia de la mayoría de niños se puede describir como inestable. Algunos tienen miembros de la familia en la prisión o recién salidos de la cárcel; también nos familiarizamos con el caso de una madre y una hija que tuvieron que ocultarse durante varios meses de su propia familia; los niños con frecuencia llegan tarde a clase (especialmente después del fin de semana) porque duermen hasta tarde. La cultura gitana con un chauvinismo masculino fuerte y la baja consideración de las mujeres explica el desacato que a menudo se muestra hacia la mayoría de las maestras. Además, los gitanos miran con desprecio al no-gitano como si su cultura fuera inferior, lo que hace admisible faltar al respeto o enfrentarse abiertamente con la maestra (no-gitana). Asimismo, como comenta una maestra, hay en general una estima muy baja de las finalidades educativas entre los gitanos, lo que además contribuye a la sensación entre las maestras de trabajar bajo condiciones más difíciles.

Aunque la violencia verbal y física entre los alumnos es común, de la misma manera que la violencia de padres hacia sus chicos no es excepción sino más bien una regla, las maestras generalmente no tienen la sensación de estar amenazadas. Al contrario, la relación con los alumnos es muy afectiva. Los abrazos y otros gestos del cuidado son frecuentes; el contacto corporal es un elemento normal en la interacción y en la comunicación entre los niños, las niñas y sus maestras.¹⁴ Esto significa que, aunque la escuela tiene la imagen de ser conflictiva y violenta, las maestras se sienten generalmente seguras.¹⁵ Los problemas por lo tanto se sitúan más a nivel de carencia de disciplina en la clase, conflictos entre los alumnos (a menudo los gitanos y los no-gitanos), y el tener que enfrentarse a la inestabilidad de las relaciones dentro de las familias.

Nuestra investigación tuvo lugar justo en un período de cambio fundamental en la escuela, asociado principalmente al cambio en la dirección del centro. Durante los dos últimos años, la nueva directora había trabajado desde otro puesto directivo –jefa de estudio- para solucionar la situación de emergencia de la escuela. Las relaciones entre los alumnos y también entre éstos y las maestras parecían estar más distendidas y con menos conflictos. Los alumnos estaban con menos tensión. Se había creado un ambiente más estable donde las maestras no necesitaban actuar constantemente como zona de separación y de resolución de conflictos entre los alumnos. Aunque la vida de la escuela se ha normalizado en cierto modo, la situación general se puede caracterizar como altamente dinámica no solamente en lo cotidiano con los niños y las niñas sino también entre las mismas maestras.

¿Por qué decidimos elegir a maestras de este tipo de escuela que se puede considerar como no corriente? Nuestra decisión fue mediada por dos hechos. El primero tiene una connotación más práctica, como hemos mencionado antes, uno de nosotros ha trabajado con la directora de la escuela durante casi diez años. Por eso habíamos seguido el proceso de la escuela en los últimos cuatro años, y teníamos un acceso fácil a la misma. Sin embargo, según lo indicado previamente, el proceso de la negociación fue planteado con todo el personal de la escuela. El segundo motivo se relaciona con los propósitos de nuestra investigación: en esta tipo de escuelas podíamos identificar, en una forma extrema, muchos de los principales cambios que en los últimos años están afectando a las condiciones de trabajo de los maestros.

3. La vida de cada una de las colaboradoras

Para escribir el texto más fluido y para facilitar su lectura, dimos a cada maestra un pseudónimo:

- Sofía es el de la maestra con 5 años de experiencia

¹⁴ Sin embargo, con la ayuda del asesoramiento externo de un psicólogo, los maestros han podido ver una relación entre la falta de límites físicos del cuerpo (tanto en lo positivo como en lo negativo) y las dificultades que el aprendizaje de los chicos, es decir, sus aparentes dificultades para la comunicación simbólica.

¹⁵ A pesar del hecho de que un maestro tuvo que dejar la escuela debido a las amenazas que recibió de la comunidad gitana.

- Rosa la que tiene 15 años de experiencia
- Maria para la que tiene más de 30 años de experiencia.

3.1. Sofía: El experimento y las transgresiones

Sofía tiene 25 años y es maestra de música. Desde niña tuvo una inclinación fuerte hacia la música y justamente este interés fue lo que hizo que eligiese la carrera de magisterio en la universidad. Sofía suele decir que "siempre" estudió música. Desde niña tuvo clases en piano, de canto y participó en coros. Cuando decidió entrar a la universidad, su intención era unir fuerzas y combinar su vocación musical con la posibilidad de familiarizarse con "otras cosas." Por lo tanto, después de acabar el COU¹⁶, decidió estudiar educación musical.

Sofía comenzó a trabajar como asistente de maestra después de acabar la universidad. Logró realizar sus prácticas durante último año de sus estudios en una escuela católica en Barcelona y luego trabajó en otras ciudades en Cataluña. Al hablar de esos primeros años de trabajo Sofía manifiesta las diferentes maneras en las que su trabajo había sido valorado. Cuando trabajó al principio de su carrera en una escuela donde la educación artística era algo fundamental dentro del proyecto educativo - y por eso recibía muchos recursos - también se familiarizó con otras escuelas donde las clases de música eran consideradas simplemente recreativas o de "tiempo libre." Para Sofía, sin embargo, la música constituye una forma rica de comunicación. Y era esta convicción la que la puso en contacto con la músico-terapia.

Después de haber logrando un postgrado en 'cuerpo-ritmo' donde consiguió ponerse en contacto con la "expresión corporal" y el "arte-terapia", Sofía decidió estudiar músico-terapia. Esta experiencia, además de abrirla nuevas perspectivas profesionales, hizo que repensara las metas y el alcance de su trabajo como maestra. Descubrió así, por ejemplo, la importancia para establecer los tiempos y los espacios que permitirían construir una "relación de calidad" con los alumnos: tener el tiempo y el espacio para escuchar, para sentir, para tocar, y juega con los sentidos.

En contraste con muchos otros maestros que ven su profesión en términos de una opción profesional muy consolidada, Sofía mantiene una relación algo paradójica. El trabajo como maestra en la educación musical no implica necesariamente para ella "ser" una maestra. De hecho, al hablar con ella sobre una carrera profesional como contribución a una identidad estable, queda claro que está sobre todo interesada en encontrar nuevos modos de expresarse y aprender. Experimentar y transgredir es la manera en que Sofía encuentra sentido a lo que está haciendo. Esta principal preocupación fue también lo que la estimuló a elegir la escuela donde está trabajando actualmente y lo que permitió que incorporara una dimensión social en su trabajo como maestra.

Actualmente y además de su trabajo como maestra, Sofía está estudiando piano, canto y flamenco. Esta formación, paralela a sus actividades profesionales, marca su manera de articular el trabajo y la vida personal. En este sentido, su noción del conocimiento

¹⁶ COU - Curso de Orientación Universitaria. Corresponde al último año de la educación secundaria y tiene como objetivo el preparar de los estudiantes para elegir sus estudios para la entrada a la universidad.

profundo se relaciona con el conocimiento que ella construye en su vida diaria, con los niños y niñas en la escuela y también afuera de ella: "estar con mucha gente diversa", estar en la "calle", viajando, "familiarizándose con otras culturas", "entrar a un grupo y ver qué sucede."

3.2. Rosa: la búsqueda de la armonía

Rosa es la hija de una familia numerosa. Desde niña, Rosa deseó ser peluquera pero también comenzó a recibir clases particulares de música. Desde muy joven comenzó a participar en un *Esplai*¹⁷ y de adolescente, con 16 años, comenzó a trabajar como monitoria. A Rosa le gustaban mucho las matemáticas y era considerada buena estudiante en esta materia. Decidió convertir su gusto por las matemáticas en una carrera pero en la universidad no estuvo muy cómoda y la abandonó. Éste es el momento en el que decide hacerse maestra. Cuando consiguió su título universitario la entrada a la profesión fue dura. La reestructuración del sistema educativo español con el LOGSE hizo imposible para ella trabajar en sus especialidades (matemáticas y ciencias naturales) y en las categorías de edad para las que se había formado en la universidad. En vez de trabajar con niños y niñas entre 11 y 13 años tuvo que "retroceder" y trabajar en educación primaria y en educación infantil donde ahora está trabajando (P3, P4, P5). Además logró un certificado en enseñanza de la lengua catalana que le ayudó a entrar en la profesión a los principios de los años 90. Debido a que el gobierno catalán estaba impulsando la normalización del idioma en las escuelas durante esa década, había más posibilidades para incorporarse enseñando catalán que matemáticas.

La mayor parte de su carrera profesional Rosa la pasa en CAEPs que atienden sobre todo a la población gitana y que reciben actualmente a muchos inmigrantes de Latinoamérica, de China y de Europa del Este. Pero lo que hace que la historia de Rosa sea relevante, no es tanto su larga trayectoria a través de estos centros sino más bien cómo ella lee y se coloca a sí misma en relación con todo ello. Rosa interpreta su práctica profesional y su papel como maestra en estos CAEPs en lo referente a los otros miembros de la comunidad de la escuela (familias, colegas, superiores, estudiantes). Las relaciones sociales y afectivas entre y con los alumnos son para ella el centro de la educación y no tanto el contenido académico. Para Rosa, su trabajo es sobre todo social. Lo que le hace enseñar estrategias para "vivir juntos" y normas que permitan aprender en una atmósfera relajada y agradable. Ella define su identidad profesional en relación a los otros, es decir, como miembro del proyecto colectivo de la escuela así como madre que cuida a sus hijos. Para Rosa es muy importante ser una madre que tiene tiempo para sus hijos. Prefiere hacerse cargo del cuidado de la educación de sus hijos personalmente y evitar a niñeras, o dejarlos con los abuelos. A Rosa le gusta seguir de cerca cómo crecen. Es por ello, que aprecia la compatibilidad entre su trabajo y el horario de las familias (ella deja el trabajo cuando sus hijos salen de la escuela).

Como pasatiempo le gusta frecuentar cursos que se preocupan por las formas alternativas de cuidado del cuerpo ya sea reiki, medicina herbaria, u otras. Esto se relaciona con su necesidad de encontrar un equilibrio, una armonía que funcione acorde con sus diversas personalidades, sus maneras de actuar y de pensar: como maestra, madre, mujer y esposa. Debido a todo ello, el conocimiento que adquiere en estos

¹⁷ "Eplai" es el término que en Cataluña denomina a una clase de actividad extra-escolar, lugar recreacional para los niños y niñas.

cursos los aplica a su práctica pedagógica. Por ejemplo, hace pequeños masajes a sus alumnos durante el recreo del mediodía (que se complementan con música new age) y toma algunos minutos para relajarse antes de comenzar el trabajo de la tarde. Para Rosa, esta manera de sentir el propio cuerpo es un aspecto fundamental dentro de su práctica como maestra. Preguntándole con qué hilo conductor podría identificar en su práctica profesional respondió con "sentir y sorprender", despertar un poco los "sentidos y las emociones", por ejemplo poniéndose en contacto con la naturaleza o estimulando la fantasía con algunas historias.

3.3. María: el deseo a saber

Lo que hace el caso de María interesante es su habilidad para diferenciar y relacionar su trabajo en la escuela con el papel que atribuye a su curiosidad y su deseo insaciables de conocimiento que se hace visible a lo largo de su vida. Cuando se le pregunta por un tema recurrente o por un hilo conductor que aparece durante los eventos de su vida afirma que es la búsqueda de conocimiento.

El conocimiento es lo que le ha ayudado a salir de un contexto familiar restrictivo y conservador. No en el sentido de que los hechos vividos o la información a la que ha accedido hayan contribuido a superar los confinamientos ideológicos de la familia, sino que su curiosidad y predisposición para ampliar sus horizontes la condujeron al descubrimiento de un mundo mucho más rico, no solamente afuera de su familia sino también localizado en diferentes niveles de la sociedad. El padre de María formó parte de las fuerzas militares durante régimen de Franco, su madre también claramente inclinada a la derecha, mientras que María se identifica más con la resistencia y la solidaridad que se acerca más al movimiento de las izquierdas contra Franco. Ella, la quinta niña de diez hermanos, debido a las circunstancias de la familia tuvo que cuidar a sus hermanos más pequeños durante bastante tiempo.

Ya adolescente María tuvo la idea de que trabajar con niños y niñas le satisfacía. Lo que la llevó a abrir un jardín de infantes a los 18 años con quien era entonces su novio. Durante dos años trabajó allí sin tener terminada ninguna enseñanza formal. Cuando cerró el jardín de infantes, debido a cuestiones personales, comenzó a trabajar en diversas escuelas sin ninguna certificación ya que la legislación de esos momentos (los años 70) no la requería. Sin embargo, esta situación no evitó que participara en los cursos pedagógicos de Rosa Sensat, una de las organizaciones más modernas en aquella época. Con 21 años, María había adquirido cierto nivel en su formación como maestra, lo que permitió trabajar en una escuela privada de Barcelona donde permanecería durante cuatro años ejerciendo como maestra de primaria. A los 25 años entró en la universidad para estudiar para maestra de primaria (magisterio). Después de que recibiera su diploma, planeó permanecer en la universidad y continuar estudiando una licenciatura (5 años), pero esta elección de estudiar y trabajar al mismo tiempo resultó ser agotadora.

Mientras que estudiaba para el magisterio también trabajaba en una escuela privada (concertada). La escuela se inspiraba en algunos supuestos planteados por Piaget, lo que se traducía en una práctica centrada alrededor del aprendizaje de temas. María permanecerá en esta escuela cuatro años, durante los cuales terminará sus estudios de magisterio. Una vez aprobadas las oposiciones y dado que la escuela privada donde estuvo trabajando estaba a punto de cerrar optó por irse a la escuela pública. Se fue

entonces a trabajar durante ocho años a una escuela en las cercanías de Barcelona, en donde enseñaba a niños de entre once y trece años. También estuvo en el cargo de directora durante seis años. Con la formación permanente de los maestros María descubrió otra escuela en St. Coloma de Cervelló en donde luego trabajó durante dos años como maestra de primaria. Durante ese tiempo solicitó trabajar en otra escuela y por error seleccionó la escuela en donde está trabajando en la actualidad. María habría podido evitar trabajar en este CAEP y mantenerse en comisión de servicios en otro centro, pero debido a que tenía la intención de implicarse en un proyecto más social y porque se sentía personalmente muy fuerte en ese momento, decidió entrar a esta escuela. Después de cuatro años y dada su "capacidad" de implicarse decidió optar al cargo de directora.

Considerando su vida personal, María nos reveló que ha entrado en un período "más espiritual y más filosófico". Está leyendo e investigando sobre asuntos relacionados con la psicología, la filosofía y la astrología. Escribe poesía y ha tomado cursos de escritura de novelas pero en contraste con la poesía, escribir novelas no la convenció. María quisiera escribir sobre sus experiencias en la escuela y mantener una especie de diario de campo sobre lo que está sucediendo en el centro.

Debido a su situación familiar (sin niños y con una pareja que no vive en la misma ciudad que ella) María puede dedicar la mayor parte de su tiempo a la escuela. En general, está muy satisfecha con el trabajo que está realizando.

4. Análisis Temático

Previamente hemos establecido la singularidad del contexto de Cataluña dentro del Estado Español, seguido por la especificidad de "nuestra" escuela y una breve síntesis sobre la vida de las tres maestras. Ahora vamos a describir los temas que emergieron durante las entrevistas y que reflejan las historias de vida individuales de las maestras que participaron en el estudio. La conducción de historias de vida en un contexto muy específico debe advertirnos para no confundir la evidencia encontrada por los cambios estructurales generales en España (aunque éste será probablemente el caso cuando se haga la comparación con los otros socios del consorcio). Primero y principalmente el material de las entrevistas y las observaciones nos muestra cómo las tres maestras perciben su profesión y su trabajo desde una perspectiva personal y basada en su práctica diaria, en lugar de considerarla ajustada a grandes contextos sociopolíticos. Aunque ven claramente que podrían mejorar sus condiciones y situaciones de trabajo, manifiestan que tanto las leyes concretas como los proyectos políticos están hoy algo distanciados de sus vidas profesionales - aunque pudieron haber desempeñado una mayor influencia en el pasado.

Debemos volver a señalar que el material obtenido en el trabajo de campo y de las entrevistas fue complementado y contrastado con los temas que emergieron durante el panel de discusión realizado con otras tres maestras en septiembre de 2006.

4.1. Condiciones del Trabajo

4.1.1. La gestión del trabajo

Puesto que la escuela en cuestión es un CAEP "goza" de condiciones más favorables que las escuelas primarias normales. Esto supone, por ejemplo, tener grupos más pequeños de alumnos por maestra y más recursos materiales. Sin embargo, según lo descrito por las maestras, la situación está lejos de ser ideal. Como hemos mencionado la escuela tenía 165 estudiantes en el curso 2005/2006 distribuidos en 9 grupos (3 clases para educación infantil y 6 para primaria) y con una plantilla de 14 maestras y 2 maestros. Hay alrededor de 20 alumnos por grupo. Las maestras en la escuela tienen 25 horas de clase, pero existe un cierto margen: María indica que dentro de un año desean reducirlo a 24 y dentro de dos a 23.¹⁸ El tipo de contratos para las maestras y las condiciones de acceso a la profesión se han descrito en D02.¹⁹ Las maestras son normalmente funcionarias que han aprobado un examen de acceso a la función pública (concurso-oposición). La mayoría de las maestras, al terminar su formación, trabajaron como substitutas con contratos temporales.

El tamaño de la clase (el número de alumnos) tiene un gran impacto en las condiciones de trabajo de las maestras. Aunque sea más bajo que el promedio del que se puede encontrar en las escuelas catalanas "normales", Sofía valora el tamaño de la clase como un efecto negativo importante en su trabajo. Ella se eco de un problema expresado por el movimiento de protesta formado por maestros de varios CAEP's en 2002 quienes demandaron la reducción del tamaño de las clases a los números que, oficialmente, las autoridades educativas habían establecido en la legislación.²⁰ Grupos más pequeños pueden claramente mejorar las condiciones de trabajo en la medida en que suponen una condición previa fundamental para implicar los alumnos en un proyecto a largo plazo.

Sofía, (5): *“Creo que para que este trabajo funcionara necesitamos tener menos alumnos. Es algo súper básico. Con un grupo de 25 ¿qué es lo que puedo hacer? ¡Imagínate! Tengo 25 niños de 3 años. O 24 de cuatro. Y es así. Como súper lento todo. Con tantos niños. Pienso que si fuéramos 15 por grupo, si fuéramos 12, sería otra la manera de dirigirte, de escuchar, de poder compartir.”*

Enfrentarse con la diversidad, encontrar estrategias con las cuales se pueda relacionar y trabajar con grupos grandes de estudiantes a menudo conflictivos es una preocupación básica para todas las maestras, especialmente para Sofía. Las notas de observación de la clase de Sofía proporcionan la evidencia de esta dinámica y de los "acuerdos tácticos" que muy a menudo prefiguran la relación entre los alumnos y su maestra.

Estar “nerviosa” parece ser un estado frecuentemente asumido por Sofía y los propios alumnos como justificación para sus “malos comportamientos”. Estar nervioso o estar aburrido - o las dos cosas juntas - es una de las quejas constantemente repetida por los niños y las niñas cuando no quieren participar o acompañar alguna de las actividades que propone Sofía.

Una estrategia que normalmente utiliza Sofía (principalmente con los niños más pequeños) es llamarlos a la cola según un orden de ‘buen comportamiento’. Frecuentemente los niños se pelean por ser el primero, por lo que la posición en

¹⁸ Aunque funciona contrario las políticas oficiales que acaban de acordar introducir una hora adicional.

¹⁹ D02, p.99ff.

²⁰ <http://www.conc.es/ensenyament/cd/html/docs/ResumAssembCAEP.pdf>

el “tren” es muchas veces utilizado como premio o castigo por Sofía. Lo mismo ocurre con las actividades en que ellos participan de forma individual, como por ejemplo, tocar un instrumento. Los alumnos más ‘nerviosos’ son en general los que permanecer sentados, ‘tranquilizándose’ antes de hacer una actividad o levantarse para salir de clase.

4.1.2 Ayuda externa

La más negativa influencia en las condiciones de trabajo, o un factor que falta y que podría mejorar substancialmente las condiciones de trabajo es la ayuda externa. Sofía demanda que lo que a ella le falta es un cierto apoyo para entender el comportamiento autista o violento de algunos alumnos y para desarrollar las estrategias que le permitan ocuparse de ello.

Sofía, (5): “Por ejemplo, hay una clase que hay un niño que es psicótico. Todavía no encuentro la manera para que participe. Es súper complicado estar con 20 alumnos, un psicótico, uno que pega porque le da la gana, otras tres que son de educación especial... No sé cómo hacer algo que nos pueda servir a todos. Y donde participen todos. Me haría bien que alguien viniera a observar y me dijera: “Oye, pues tira por aquí, o a éste puedes introducirlo de esta manera...”. Tampoco quiero que los niños hayan de estar quietos... Éste, por ejemplo, se me sienta. No me molesta, pero no hace nada. Está como mirando. Y hay momentos en que no puedo estar tampoco mucho por él. Voy a buscarlo, le cuento algo, pero tengo 20 que están ahí igual matándose mientras me giro. Echo de menos esto. Notas que no está bien repartido. Que no funciona.”

En este sentido, Maria hace hincapié en el gran paso hacia delante que dio la escuela al tener como visitante a un psicólogo para realizar sesiones cada dos semanas. En su opinión, las escuelas como la suya deben tener a su disposición este tipo de profesionales cada día de la semana. No es necesario decir que no lo tienen y que la actual ayuda solamente apareció después de algunos movimientos ingeniosos por su parte para adaptar "sus" necesidades a la oferta oficial.

Maria también reconoce la gran ayuda que la escuela recibe actualmente por el simple hecho de tener dos becarios (trabajadores sociales) a su disposición que pueden ayudar en las clases.

Maria, (30): “Ahora por ejemplo tenemos la suerte de tener estas dos chicas que están de prácticas de modulo profesional de integración social y vienen dos días a la semana, dos días y medio, y están en una clase. Claro, esto es una ayuda fabulosa. Estamos viendo que eso también es muy positivo porque el grupo no se disgrega, que es lo que normalmente suelen plantear todos los centros. Hacer pequeños grupos, trabajar en pequeños grupos. [...]Nosotros sí que estamos planteando de cara al año que viene, como esto no va..., si podemos seguir teniendo esta gente en prácticas perfecto y, si no, pues ver la manera de cómo estos grupos tan complicados pueden tener el máximo de horas dos personas en el aula dentro de nuestro propio equipo.

Rosa y Sofía también criticaron la carencia de recursos materiales para los proyectos extra-curriculares. La escuela tiene un presupuesto muy limitado (7000 € por año

escolar) para comprar materiales u organizar eventos, etc. La contribución económica de los padres para alguna de las actividades extraescolares prácticamente no existe porque la escuela está situada en un área muy pobre.

4.1.3 Relaciones sociales y cooperación con los colegas

Un aspecto a reseñar vinculado al tipo de escuela en la que se realizó el estudio es la alta inestabilidad del cuerpo docente. A menudo se quedan solamente un período corto tiempo y cambian a otras escuelas o toman una baja por enfermedad. La imposibilidad de establecer un equipo estable de maestras motivadas es debida al que la dirección de la escuela no puede seleccionar al personal. Son las autoridades educativas las que asignan las maestras teniendo en cuenta sólo criterios administrativos y no educativos. Durante nuestra estancia en la escuela dos de las maestras eran substitutos. Maria, después de haber acabado nuestro período oficial de investigación también tomó una baja por enfermedad. Relacionado con la relación entre las maestras Sofía comentó que le faltan oportunidades para hablar con sus colegas no solo a un nivel profesional sino personal.

Sofía, (5): “No tenemos mucho tiempo tampoco para compartir. Es algo que encuentro a faltar. El año pasado propusimos hacer sesiones como de terapia entre profesoras. Que cada una pudiera explicar lo que le pasa, o sacar los problemas que tiene. Pero lo hacemos una vez cada mucho tiempo. Y pienso que en lugar de tantas reuniones, de marcarnos tiempos, proyectos, tendríamos que hacer más eso: como personas simplemente compartir un poco. O ver hacia dónde vamos. Porque pocas veces nos sentamos uno delante del otro y empezamos a contar. Pero también supongo que es algo que como personas tampoco se crea [de repente]. Yo por ejemplo, aquí tengo profesoras que son más amigas, y otras que son compañeras. Y sí que lo buscas. Pero lo buscas en el bar, tomando el café. O los buscas por los pasillos. Pero no existe en nuestro horario esto de “bueno, vamos a sentarnos y a hablar”.

J: ¿Y por que no existe?

Sofía, (5): Porque es difícil. Porque no tenemos tiempo. No existe el tiempo. Nos tendríamos que quedar de cinco a siete. Pero nadie quiere quedarse de cinco a siete.

Aunque hay una cierta carencia de ocasiones para reunirse, hay lugares semificiales tales como las horas de café y del almuerzo, o el viaje en metro desde o hacia el trabajo donde esas preocupaciones pedagógicas y disciplinarias salen a la luz y la situación real de la escuela se discute. La reestructuración reciente de las horas de clase en escuelas catalanas se ha cuestionado sobre esas premisas, como se deriva de la fragmentación de las horas y el espacio de las escuelas primarias derivada de la implantación de la sexta hora. En marzo de 2006 a raíz de la firma del Pacto Nacional sobre Educación se decidió agregar una hora adicional para ser destinada a desarrollar habilidades básicas (como la lectura, la comunicación oral, las matemáticas y las artes) en las escuelas primarias. Estas horas adicionales son actualmente cubiertas por maestros a media jornada. La puesta en práctica de esta hora en las escuelas públicas de Cataluña tendrá lugar de forma paulatina y ha de finalizar en 2008. Lo que se pretende es que las escuelas públicas ofrezcan la misma cantidad de horas de clase que las escuelas privadas y las concertadas. La mayoría de las escuelas han optado por prolongar media hora las clases al mediodía, reduciendo la hora del almuerzo y extendiendo las clases de

la tarde también media hora. Según la perspectiva del gobierno catalán esta medida afectaría solamente a los alumnos pero no a los maestros. Ya que la hora adicional es cubierta por el nuevo personal. La "hora libre ganada" para los maestros debe ser dedicada al trabajo en la escuela. Pero como surgió en el panel de discusión, éste no es el caso sino que realmente sucede lo contrario. Por un lado ha llegado a ser más difícil establecer relaciones con los alumnos porque se comparten menos tiempo con el mismo maestro. Por otra parte, los maestros ahora tienen menos tiempo durante su hora de la almuerzo para reunirse y discutir las cuestiones relacionadas con su trabajo. Por lo tanto, las dificultades para trabajar en equipo están aumentando y el riesgo de encontrarse en la misma situación problemática que las escuelas secundarias es evidente. La maestra de 30 años de experiencia lo expresó de la siguiente manera:

“Es un paso atrás muy grande en términos de disponer de tiempo para reunirnos, no tanto para hacer reuniones de claustro y reuniones de ciclo, sino para conversar, para hacer nuestras cosas más tranquilas. Pienso que hemos tenido un retroceso

Antes, al medio día, todo el mundo estaba en la escuela (...) aunque hubiera reuniones de claustro, siempre había tiempo. Pero ahora, como has de cubrir este horario que es una hora más para los chicos, hay tres medios días que te quedas, pero dos medios días que no tienes por qué quedarte. Entonces pasa lo de siempre. Hay personas que toda la vida dedicamos no las horas que debemos dedicar, sino las que creemos, las que necesitamos. Pero claro, cuando se acaba la exclusiva hay personas que se marchan. Ahora, los dos días que no es obligatorio quedarse, se van. Aunque tengas ganas de compartir [cosas en relación con la escuela], no encuentras a la gente.”

Esta situación nos lleva a otro tema referido a las relaciones sociales entre las maestras: la importancia del trabajo en equipo. Sobre este aspecto es necesario destacar que la siguiente caracterización no se puede separar de las actuales transformaciones que tienen lugar en la escuela, tal y como se describió en el segundo punto de este informe. Lo que emerge en las tres entrevistas es el ideal de un profesor colaborador que forma parte de un equipo donde todos sus miembros aprovechan la posibilidad de aprender de y con los otros. Como contrapunto a esta idea, Rosa y María identifican el modelo de profesor aislado e individualista que predomina en la realidad. La ausencia de oportunidades para intercambiar experiencias entre las maestras que vayan más allá de ‘compartir un café’ (Sofía) es considerada como la principal dificultad para el cambio educativo. Para Rosa es importante que el profesorado funcione como un equipo en la escuela; esto es más importante que si la escuela tiene una imagen ‘difícil’ o no:

Rosa, (15): “Es duro, pero ¿sabes? Había un equipo que trabajaba muy bien. El equipo es fundamental. Es básico. Si hay un buen equipo de profesores, cuando llegan personas nuevas a la escuela descubren la estructura y dicen ‘mira, esto funciona de esta manera’ tú te adaptas y todo funciona, porque cada cosa está estructurada (...) Tú, como individuo, tienes ideas, pero si tratas de aplicarlas de manera individual, creo que se apliquen de una manera pobre. Pueden ser ideas geniales, puedes ser una persona brillante y tener muchas ideas, pero yo creo que es básico tener una o dos personas junto a ti, con las que puedas contrastarlas y completarlas. De esta manera el esfuerzo se multiplica y el resultado puede

ser fantástico. No se trata de aplicar una idea, sino de multiplicarla. Cuando se va juntos, trabajar en el mismo proyecto, significa más que sumar dos puntos de vista.”

Durante la observación con Rosa, como la presencia de dos maestros en su clase posibilitaba que la acción de una repercutiera en las otras, enriqueciéndose mutuamente como resultado de la experiencia de aprendizaje. Esto es a lo que Rosa se refiere como ‘multiplicación de fuerzas’.

“Rosa dibujó un rectángulo, una línea y un círculo en la pizarra. Los niños y las niñas tenían que borrar la figura que ella les dijera. Uno de ellos tenía que borrar el círculo. Cuando fue a hacerlo, el niño dijo “un círculo como mi cabeza”. Carla (la psicopedagoga que acompañaba algunos días a Rosa en su clase) lo oyó, y una vez que hubo borrado el círculo le preguntó

“¿Qué has borrado?

‘Un círculo’

Y ¿qué dijiste que es Redondo en tu cuerpo?

Mi cabeza, dijo él. Entonces Rosa miró a Carla y aprovechando lo que ella había dicho, improvisó una canción en la que tienes que mover un dedo en torno a la cabeza describiendo un círculo.”

Además de en estas estrategias en el aula, Maria considera el trabajo en equipo de una manera más global, para toda la escuela. A ella le gustaría que el profesorado saliera de su aislamiento en las clases, y participaran en un proyecto global de escuela. La estrategia utilizada para favorecer este cambio consiste en horizontalizar las relaciones en la escuela, algo que se ejemplifica en el papel que ha adquirido la elaboración del proyecto escolar. “Cada maestra debe poder decir lo que se debe escribir en este plan”, señala Maria. De esta manera el proyecto se convierte en algo vivo, en el sentido de que es el resultado de un esfuerzo colectivo. Circula en el trabajo diario, y ha dejado de ser un documento ‘muerto’ para cumplir con una autoridad externa; en la actualidad permite a todo el profesor colaborar en un esfuerzo colectivo de reflexión. Durante nuestras observaciones asistimos a una sesión que se centraba en torno al contenido del diario de una de las maestras. Fue una iniciativa planteada por el equipo directivo para que cada maestra pudiera dar cuenta de sus actividades en el aula, sus dificultades y las actuaciones de los alumnos. Sin embargo, de la discusión y las conversaciones pudimos inferir que esta iniciativa fue tomada con un considerable escepticismo y resistencia por parte del profesorado.

4.1.4 La relación con la Administración

La relación con la Administración (particularmente con la inspección) es otro tema importante y que tiene influencia en las condiciones de trabajo, especialmente para María como directora de la escuela. En los últimos tiempos hay un constante flujo de demandas administrativas que, especialmente María, tiene que responder; ella se siente como una administradora que tiene que controlar y dar cuenta, por ejemplo, de los servicios externos de limpieza y mantenimiento de la escuela. Gestionar la administración de la escuela, supone para María el consumo de la escuela y, con

frecuencia, a costa de su tiempo privado o el dedicado a tareas escolares más educadoras. Por ejemplo, aunque no es su responsabilidad, ella tiene que cumplimentar la documentación de las becas de comedor de los alumnos. Lo normal es que sea cada familia quien realice esta tarea, sin embargo muchos padres no saben hacerlo pues son casi analfabetos. María, junto con el resto del equipo, asume la responsabilidad de llenar 165 formularios, uno por cada alumno que acude a la escuela. De hecho, durante un día de intenso trabajo administrativo y organizativo en el que seguimos como observadores a María, la secretaria la llamó ‘Madre Teresa’ para describir el papel multifuncional y caritativo que desempeña como directora.

Además de tener que responder a estas situaciones, la relación que plantea la Administración es más de ‘control’ que de ‘ayuda’ o ‘apoyo’. Tanto María como Sofía señalaron que resulta difícil situar de forma complementaria las demandas de la inspección y las necesidades de la escuela.

Sophia,(5):” Hay cosas que has de mostrar al Departamento de Educación, donde lo que ellos piden es bien diferente de lo que sucede dentro de la escuela. Hay una gran distancia entre quien trabaja con los niños y las niñas y quien lo hace en una oficina, viendo las cosas desde fuera. La diferencia es muy grande. La verdad es que no sé, nosotros aquí tenemos que tomar decisiones que no reciben apoyo. La directora ha estado un año haciendo gestiones para poder derivar uno de nuestros alumnos a educación especial. Hace sólo dos semanas que se fue. Todo es así, súper lento. Envías un informe al Departamento de Educación y no lo aceptan. Tienes que escribir otro. Tienes que ir directamente allí.”

Esto no sólo ocurre cuando pides ayuda, sino cuando la inspección viene a la escuela, no lo hace para ayudar, tal y como señala María.

Maria,(30): “¿Qué nos pasa aquí? El inspector vino el año pasado –esto te puede interesar para lo que estás investigando porque tiene que ver con la ayuda externa... Tenía mucha prisa: “demasiadas horas de educación especial, demasiadas horas de lo que sea, demasiadas horas,...”. Entonces me preguntó por diferentes temas también lleno de prisa, y nosotras estábamos en el primer trimestre de nuestra gestión,... fue muy complicado, muy complicado. La anterior directoría había estado aquí durante muchos años, y todo el trabajo administrativo no estaba muy bien organizado, y fue difícil para nosotros darle salida. Entonces, no sé lo me pasó ese día, pero me puse a llorar. (...) Entonces él se olvidó de todo lo que había venido a preguntar. En ese momento respondió y quedamos para vernos otro día para hablar sólo de cosas que nos preocupan”.

Sobre este tema, las profesoras que participaron en el panel de discusión coincidieron en que las demandas a las escuelas por parte de la Administración han aumentado desde que se implantó la LOGSE. Se han de enfrentar a una guerra absurda e inútil de papeles que sólo consume tiempo. Pero debido a que consideran esta demanda de documentación como una exigencia absurda e impuesta por parte la Administración en nombre de la reestructuración del sistema educativo, ellas lo convierten en un procedimiento ‘vacío’ mediante el acto de fotocopiar una y otra vez el mismo documento, como comenta una de las maestras participantes en el panel de discusión.

“Hay cantidad de trabajo burocrático e inútil que consume mucho tiempo

(...) entonces haces una fotocopia y ya está. ¿Quién lo va a mirar? Es imposible. ¿Para qué sirve?

Estas mismas maestras que nos ayudaron a contrastar los resultados del caso y las historias de vida, reconocieron que uno de los cambios más relevantes durante su vida profesional ha tenido lugar a partir de la llegada de grupos de estudiantes de otros países.

“[Por ejemplo] el factor de los alumnos emigrantes. Quienes consideran a los alumnos emigrantes como un obstáculo, son los mismos que antes consideraron a los alumnos que no siguen el ritmo del grupo también como un obstáculo.”

Para estos profesores, los cambios asociados a la reestructuración les afectan porque son inadecuados, y por eso consideran que no deberían afectar a su práctica profesional.

“Tu actitud debe ser la misma independientemente de todas las presiones y demandas que vengan de fuera [...] a la postre no te afectan.”

4.1.5. La organización del trabajo

Maria. Lo que constituye un día típico de trabajo en el caso de María resulta difícil de determinar. Dado que ella es la directora tiene menos tareas rutinarias que el resto del profesorado. Ella está presente en todos los lugares que se le necesite. Puede ser una substituta en una clase, una profesora de apoyo en otra, o participar en una actividad de la escuela, ... Sin embargo, su tarea principal tiene que ver con la gestión administrativa de la escuela, con elaborar el proyecto escolar y articular un ‘tema común’ en la escuela. Como se ha indicado en el apartado anterior, buena parte de su energía está puesta en tareas administrativas (llenar formularios, etc.).

Durante su tiempo de trabajo no tiene un lugar fijo donde estar pues se mueve entre a las diferentes actividades que tienen lugar en la ‘secretaría’ donde ella tiene su mesa, las reuniones con los colegas o las familias, las clases, o el patio. El lugar más estable en el que permanece a lo largo del día es en la entrada de la escuela durante la mañana, donde recibe a los alumnos y sus familias cuando llegan a la escuela; luego en la pausa para el café hacia las diez de la mañana, que es cuando se encuentra con otros colegas en un bar fuera de la escuela; a la hora del almuerzo cuando come con otras maestras en un comedor recientemente habilitado para el profesorado dentro de la escuela y cuando la escuela termina, que de nuevo, en la puerta de la escuela, atiende a las familias cuando viene a recoger a sus hijos.

Además de sus funciones como directora, María también da clases de TIC. En función de la edad ella recoge al grupo en su clase o van por su cuenta al aula de Informática. Cuando los alumnos están frente al ordenador María les indica actividades o aplicaciones interactivas que han sido preparadas por los responsables del Departamento de Educación. Describir lo que se puede considerar una clase ‘normal’ de informática resulta difícil, porque al mismo tiempo recibe estudiantes que han sido expulsados de sus clases por otras maestras. Mientras que sigue las actividades de los alumnos ante los ordenadores trata de ‘controlar’ y hablar con los expulsados.

Rosa. En el caso de Rosa, su trabajo implica una serie de rutinas en torno a las cuales organiza las actividades de enseñanza y aprendizaje. Cada mañana Rosa recibe a sus alumnos en la puerta de la clase, cuando llegan del patio con sus progenitores. Los

primeros diez minutos suelen estar dedicados a hablar con las familias sobre cuestiones relacionadas con sus hijos (nutrición, comportamiento, un medicamento que han de tomar,...).

El inicio de las actividades de la clase comienza con una serie de rutinas que cubren prácticamente la primera hora. Las rutinas contribuyen a resolver una de sus principales preocupaciones: el control y la disciplina del grupo. Normalmente incluye: cantar la canción de los ‘buenos días’ en la cual cada alumno saluda a otro; recordar el día de la semana y el estado del tiempo atmosférico; contar entre todos los días que han pasado de la semana; contar los niños y las niñas que se quedan a comer. Después que se completa este ritual comienzan las diferentes actividades. Que cambian en función del plan de la semana. Por lo general, Rosa combina las actividades cognitivas de escritura y lectura con el conocimiento de los números y la práctica oral de la lengua catalana. La secuencia de las rutinas, así como las actividades indicadas forman parte de un horario establecido, en los que se incluye la ayuda de otras maestras en determinados momentos durante la semana.

Durante el descanso de la mañana, Rosa suele utilizarlo para practicar ciertos aspectos relacionados con la alfabetización escrita y numérica, o para aprender ciertas reglas de higiene antes de comer. Cuando los niños y las niñas están en el patio, Rosa se encuentra con otras tres maestras para supervisar a los alumnos. Su papel es mediar en los conflictos y peleas que tienen lugar. A la vuelta del patio Rosa también pone en marcha otra rutina que también controla. Adecantarse, beber agua e ir al lavabo. Después, antes de ir a comer realiza algunas breves actividades como leer una historia. Antes del almuerzo, tiene una hora y media para asistir a las reuniones de profesores, preparar trabajo, o reunirse con las familias.

Después del patio, los alumnos regresan al aula para realizar una siesta. Cada día, antes de ir a comer, Rosa deja todo preparado en la clase: bajar las persianas y cubrir las puertas con una manta oscura; además prepara un CD con música New Age, para que la ponga el monitor encargado de atender a los niños y las niñas al mediodía. Las actividades durante este tiempo tienen que ver con psicomotricidad, concentración personal y familiarización con conceptos y símbolos.

Sofía: El caso de Sofía es, en cierto sentido, especial. Es una especialista, lo que significa que no tiene a su cargo un grupo de alumnos, pues imparte clases de música a todos los niños y niñas de la escuela. Debido a estas circunstancias su trabajo está organizado bajo el prisma de una constante movilidad. A las nueve de la mañana acompaña a un grupo de alumnos desde el patio hasta la clase. Dedicar la primera hora a reforzar la lengua catalana, y dedica el resto del día a las clases de música. Esto significa que cada hora u hora y media Sofía inicia una nueva clase. Los primeros quince minutos los suele dedicar a la ‘negociación’ con los alumnos: organiza el espacio de la clase, propone tareas, toma parte en las discusiones que pueden aparecer entre los niños y las niñas. La misma dinámica se repite al final de cada clase, cuando tiene que organizar la ‘salida’ de los alumnos. Por lo general, y para atender a los más pequeños, los pone en fila para que mantengan un buen comportamiento. En ocasiones, al tratar de crear una atmósfera de tranquilidad, termina por dejar de lado las actividades programadas. Por este motivo, la tarea diaria de Sofía está dotada de una buena dosis de improvisación.

Ella reconoce que no es fácil seguir un programa predeterminado. Las actividades que suele plantear –cantar una canción, crear una coreografía, tocar un instrumento, etc.- tienen en cuenta diferentes aspectos emocionales: su propio humor y el de los alumnos,

la hora del día, el cansancio de los niños y las niñas, si están agitados o en calma, etc. Durante los descansos, junto a otras maestras, toma café o come algo en un bar cercano. Esto no ocurre los días que tiene que acompañar a los niños y las niñas en el patio –una tarea que desempeñan alternándose todas las maestras. Los intervalos durante la mañana y la tarde los dedica a preparar las clases o realizar algunas tareas administrativas, como preparar el programa y el cronograma de sus clases. Tareas que reconoce que no lo supone molestia alguna. Reconoce que tiene gran libertad en su trabajo, y con frecuencia prefiere no seguir las pautas de la Administración relacionadas, por ejemplo, con los contenidos de su materia. Esta libertad es algo que considera fundamental, en la medida en que le permite crear una gran variedad de actividades, para tratar de responder a las necesidades y demandas de los diferentes grupos que tiene en cada clase.

4.2. Conocimiento Profesional y Relaciones Sociales en el Trabajo

Aunque puede parecer arbitrario agrupar el tema del conocimiento profesional con una categoría claramente separada (en nuestra guía analítica) como es el de las relaciones sociales en el trabajo, el material recogido sugiere que las habilidades profesionales esenciales para los maestros son de naturaleza social. Las habilidades que más destacan se refieren menos a aspectos tradicionales, como sería su consideración de especialistas de ciertas áreas académicas, y consideran más cuestiones relacionadas con la formación del grupo o la dimensión psicológica de las relaciones interpersonales. Es decir, el conocimiento profesional se solapa, en gran medida, con los problemas y la naturaleza de las relaciones sociales en el trabajo.

Sin embargo, las maestras que participaron en el estudio consideraron que su conocimiento profesional es básicamente un acto individual que implica una actitud abierta hacia la escuela, de carácter flexible hacia el cambio y sobretodo respetuoso hacia los alumnos. Este aspecto abre un espacio en el cual los maestros pueden hacer de mediador para sus estudiantes y ampliar el conocimiento que tienen. De esta manera, las tres maestras coincidieron en que los cambios que ocurrieron en el área del conocimiento profesional, si no son cambios individuales no tienen relación con los cambios en general. Esto no significa que no den importancia al diálogo con sus colegas, pero si ese diálogo no se lleva a cabo manera auto-crítica y constructiva resulta inútil.

Recapitulando lo dicho por las tres maestras entrevistadas, para ellas las habilidades esenciales de su conocimiento profesional se relacionan con el compromiso y la implicación a través de las relaciones interpersonales que suceden bajo condiciones muy restrictivas de tiempo y en contradicción con su papel de profesional "tradicional" que las considera, sobre todo, como expertas del conocimiento. Destacan más las relaciones sociales y más específicamente los problemas que se plantean en este ámbito en la escuela que la definición, producción y valor del conocimiento. El conocimiento que perciben como necesario no se refiere tanto a modelos pedagógicos alternativos, o al mantenerse al día en temas disciplinares, sino a cómo dirigir o re-conducir la dinámica y la cohesión social en la escuela. Situar la dinámica social que afecta a las relaciones entre maestras y alumnos, entre las mismas maestras, y entre ellas y los padres y las madres, nos muestran otra capa en nuestra comprensión del conocimiento profesional en el trabajo.

Cuando se comparan las evidencias aportadas por las tres maestras uno puede extraer concordancias claras entre lo que manifiestan y lo que consideran sus habilidades y conocimientos profesionales verdaderos y deseados. Las tres coinciden en que la formación inicial como maestras no las preparó para su trabajo real. La maestra más joven plantea esta cuestión al calificar su formación inicial como “aburrida” especialmente cuanto trataron cuestiones didácticas.

Sofía, (5): “Creo que muy poca cosa. Muy poca cosa. El otro día me llamaron de la universidad. Que yo vi un número súper raro... “Oye, que te vamos a hacer una encuesta, ¿tienes cinco minutos?”. “Pues sí, házmela”. Y el tío preguntándome: “Bueno, del uno al diez, con que número calificarías la formación que has recibido”. Y me empezó a hacer preguntas de este tipo. De tal asignatura... Y me di cuenta de que estaba poniendo 3, 4... Era como... El tío así: “¡Hostia!, no te gusto mucho, ¿no?”. Y yo, “seguro que si vuelvo a estudiar no vuelvo a vuestra universidad, es segurísimo”. Porque salí como... Súper aburrida... Solamente las clases con músicos eran divertidas. Porque al menos como personas aprovechabas cosas, o te transmitían cosas. Pero cuando estábamos haciendo didáctica era súper aburrida. Muy mal. No hicimos prácticas hasta el último curso. O sea, muy mal organizado.”

La formación inicial parece estar demasiado lejos de las necesidades prácticas de clase y demasiada ocupada con el contenido académico, y no con tratar las necesidades y las habilidades necesarias para el trato con los estudiantes. Por lo tanto, como Rosa lo describe, el primer año de trabajo se hace especialmente duro:

Rosa, (15): “Pagas la novatada porque además los niños... necesitan también unos límites y en la facultad no nos lo remarcaron lo suficiente. De alguna forma, no queda claro. Y tuve problemas a nivel disciplinario y decía “no, ¡socorro!, ¡qué es esto!, ¡cómo reaccionan!”

En el caso de María se ha de considerar que tuvo una carrera anormal ya que recibió su formación mayormente mediante cursos "informales" que no pertenecían a una carrera universitaria. En ellos considera que aprendió mucho; también hizo mucho hincapié que los cambios que se asociaron a la LOGSE hicieron que ella descubriese muchas ideas y teorías nuevas relacionadas con su profesión. Rosa por su parte, destacó que el conocimiento que necesita en el trabajo es muy amplio. La formación inicial fue escasa porque descuidó por ejemplo temas de psicología que hubiesen permitido que entendiera la situación en la clase y la relación con los niños y las niñas de una manera más holística. Como ella indica, una maestra tiene que tener un amplio espectro de conocimientos:

Rosa, (15): Muy amplios, yo pienso que muy amplios. Yo creo que el maestro tiene que saber un poco de todo. De psicología mucho más de lo que aprendes en la carrera. De pedagogía y de conocimientos específicos de todo tipo. Digo de todo tipo porque no puedes centrarte, porque la formación y el aprendizaje tienen que ser amplios. No puede ser una cosa cerrada en una sola perspectiva. Tienes que ser abierto y poder experimentar, tienes que tener muchos recursos para poder utilizarlos en el momento adecuado.

La impresión de que existe una distancia entre la formación profesional oficial en las universidades y el conocimiento realmente requerido para el trabajo fue confirmada por las participantes en el panel de discusión. Especialmente relevantes fueron los comentarios de la maestra más joven:

“El primer año me daba la sensación de que llegaba a la escuela y que hablaban de cosas que desconocía: programación, horarios. Y ahora como ya llevo tres años, todo me es más familiar. (...) cuando el año pasado me presenté a las oposiciones y preparé los temarios y este año los estoy aplicando, ves que programas desde una teoría y cuando vas a la práctica y te encuentras a los niños y las niñas, todo es más lento, hay otro ritmo, emergen aspectos que no habías considerado: es el día a día, la cuestión emocional y afectiva, todo eso va apareciendo y claro, todo eso en la teoría como que está un poco alejado.”

Esta maestra hace hincapié en la necesidad de una formación dentro de la universidad que considere el trabajo afectivo y las relaciones con los alumnos desde una perspectiva práctica. Demanda estrategias prácticas, realistas y pautas que permitan negociar con los alumnos la dinámica emocional de la clase. En el mismo sentido, destacó la importancia de haber tenido una colega que le dio consejos durante su primera etapa en la escuela. Fue una ayuda práctica, concreta, y fundamental para evitar frustraciones y "matar sueños."

4.2.1 Aprendizaje

Porque necesitan saber mucho y porque la formación inicial no fue suficiente, Rosa y Sofía insistieron en que el lugar principal para aprender está "en el trabajo." Rosa acentuó repetidas veces que ella aprende al trabajar, especialmente al trabajar en equipo con otros profesionales.

Rosa, (15): Trabajando aprendes. Es curioso, pero trabajando aprendes. Aprendes sobre todo trabajando en equipo. Trabajando en equipo aprendes mucho. Trabajando en equipo y estando conjuntamente con otras personas también aprendes. Por ejemplo, cuando haces de apoyo o cuando te implicas... porque ves que cada persona tiene un montón de cosas buenas y es fantástico poder observar y compartir. Descubres de alguna forma. Las descubres. En los cursos también aprendes, pero aprendes más trabajando en equipo, trabajando conjuntamente y viendo directamente.

¿Qué aprenden en el trabajo? Dependiendo de sus años de experiencia, las maestras tienen diversas necesidades. Mientras que María con la trayectoria más larga se interesa por las habilidades (sociales) esenciales, Sofía que acaba de comenzar su carrera tiene preocupaciones más prácticas, más inmediatas. Insistió en que las habilidades esenciales están relacionadas con poder controlar a los alumnos y saber adaptar su energía y vitalidad. Una necesidad muy similar fue manifestada por la maestra más joven que participó en el panel.

Sofía, (5): “Cuando empecé a dar clases es que no sabía nada. Era decir: “ahora tengo aquí veinte niños, ¿y qué hago?...”. Me daba un poco de impresión. Tengo que tenerlos una hora aquí haciendo música y no sé ni por donde empezar. [...] Y bueno, aprendes primero a organizar el tiempo, a tirar

de recursos que parece que tienes. Creo mucho que es algo que está dentro de ti, que lo aprovechas con mucha improvisación. Al final es todo muy improvisado. Estando con niños tú puedes planear muchas cosas pero, de lo que tienes pensado hacer a lo que acabas haciendo muchos días es muy diferente. Se trata de aprovechar un poco eso, el momento.”

Sofía calificó su trabajo en este sentido como "intuitivo", "instintivo", "improvisado" para caracterizar su forma personal de cambiar ante las situaciones que tienen lugar dentro de un grupo pero también entre diversos grupos. Igualmente, nuestras observaciones confirmaron lo que ya nos dijo durante las entrevistas. Sofía tiene que dedicar mucho tiempo de clase a intentar comunicarse con los niños y las niñas y a establecer un orden mínimo. Poner una actividad prevista en ejecución de forma inmediata no es siempre posible. Muchas veces dedica más tiempo a hablar con los alumnos e intentar hacer que reflexionen sobre sus actitudes que a poner una tarea concreta en práctica. En las notas de observación de Sofía se aprecia un ejemplo de cómo sitúa lo previsto (el uso del catalán en clase) frente a lo necesario (establecer un ambiente de escucha):

“Que utilicen correctamente el catalán no parece ser una de las preocupaciones más presentes de Sofía. Muchas veces la dificultad para conseguir comunicarse con los niños y las niñas sin gritar o sin discutir, exige un esfuerzo que obliga a dejar en segundo plano otras tareas. Eso me hace recordar un comentario de Sofía durante nuestro primer encuentro, refiriéndose a la dificultad de establecer en su clase la base para hacer un proyecto educativo, cuando ni siquiera se respetan las normas de comunicación: “dejar hablar, escuchar el otro, etcétera.””

Para la maestra más antigua, esas habilidades no son un tema más; ella indica claramente que tiene muchos recursos para conectar y trabajar con los alumnos. El caso de Rosa es interesante en este contexto. Sus preocupaciones iniciales han desaparecido claramente. Como ella indicó arriba, el primer año fue el más duro. Ahora sus inquietudes giran alrededor de lo que ella llama "cinco minutos perdidos" es decir, aprovecharse de los intervalos pequeños de tiempo en el final o entre las actividades para practicar cosas básicas como la memoria o la percepción o cómo utilizar el bolígrafo y el papel.

Las maestras aprenden generalmente en el trabajo. Aunque Rosa o Maria también indicaron la importancia del conocimiento y de la teoría, el énfasis está en el conocimiento generado en el trabajo. Esto implica cosas muy prácticas como controlar e involucrar a los alumnos. Por ejemplo, la relación que Rosa establece entre el control de la clase y el fomentar que los estudiantes se comprometan con las actividades se explícita en las siguientes notas de observación:

“Otra actividad con bastante movilidad [...] hacer un tren, recorrer la sala formar un círculo sentados como indios y leer un cuento. Para formar el tren, M señaló que sólo escogería a los que estuvieran ‘preparados’. Estar preparados significa estar callado, con los brazos cruzados, bien sentado. Había un absoluto silencio en un aula con 22 niños y niñas, todos y todas expectantes a ser escogidos para formar el tren. M pidió a cada niño o niña que escogía para

formar el tren que guardara la silla metiendo el menos ruido posible. Ella y el resto iban evaluando si se había hecho bien o no.”

Sin embargo, también emerge una línea que transita entre el conocimiento instrumental necesario en el trabajo y habilidades más implícitas. Esta distinción no es solo debido a una carencia o a una mala formación inicial; lo que se necesita como maestra para la clase es fundamentalmente diferente a lo que se puede aprender en los libros porque la enseñanza implica una inversión sobre todo social y emocional.²¹ Se trata sobre todo, de conseguir implicarse en las relaciones humanas (entre estudiantes, estudiante-maestros, maestros-maestros, maestros-padres) en todos sus aspectos emocionales, que se configuran (algunas veces) como irracionales, corpóreos y complejos.

El caso de María puede servir como ejemplo. El conocimiento que ella está generando viene sobre todo de la situación real en la escuela. Esto es una situación vivida, una interacción en constante proceso con todos los miembros de la comunidad que la hace implicarse a sí misma en su totalidad. No es ningún conocimiento teórico que acaba de apropiarse. Son precisamente los límites de su corporeidad lo que se convierte en el principal lugar de aprendizaje.²² Sostenido por el asesoramiento externo de una psicóloga del EAP (Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico), María describe la capacidad de dibujar y de mantener límites en las relaciones con los alumnos (pero también con los maestros – ver más abajo) como una habilidad esencial. La cultura gitana ha sido descrita por las maestras como muy afectiva. Entre las maestras y los alumnos hay mucho contacto corporal, caricias y abrazos. Los estándares Norte-Europeos del espacio privado que rodea el cuerpo no existen en la escuela. En este sentido, la violencia física entre los alumnos es también común; de igual manera que la violencia de padres hacia sus hijos e hijas, constituye más que una excepción una regla. Consecuentemente, el límite del cuerpo no está muy bien definido. Otros (padres, otros alumnos) "reivindican" su cuerpo tanto de manera positiva como en sentido negativo. En relación a las contribuciones de la psicóloga, las maestras, pero especialmente María, parecen mostrar una conexión entre la dominación del cuerpo como medio de comunicación y las dificultades de los alumnos de aprender. Alcanzar una atmósfera más estable y "más normal" en la escuela lo considera María vinculado a la habilidad esencial de llevar la comunicación interpersonal desde lo "impulsivo" un nivel más simbólico y más verbal. María como Sofía y Rosa ven aquí el valor especial del asesoramiento externo. Las sesiones les ayudan a entender "qué está sucediendo realmente" en el nivel social y humano entre alumnos, padres y maestras.

“Ayer tuvimos una reunión con la psicóloga del EAP que nos abrió los ojos a cosas que no habíamos pensado nunca. Que realmente estos niños y niñas tienen un problema en entrar en el mundo simbólico. Yo ayer descubrí la “sopa d’all”, que decimos aquí, como si fuera... “esto como docente lo tendría que saber”. Pues no te das cuenta de que lo que realmente les está pasando. Entonces, en el momento en que tienen que entrar a la abstracción, no pueden,

²¹ Ver Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotions. A Postmodern Enactment*. Greenwich, Connecticut: IAP

²² En este sentido aprendizaje puede entenderse como “performativo” de la manera que autores como Groz o Stevens postulan que nuestras experiencias son construidas como temas sociales, culturales y históricos, y este conocimiento ocurre a través de nuestros cuerpos. Ver Groz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Sydney: Allen & Unwin; Patel Stevens L. (2005) ReNaming “Adolescent”: Subjectivities in Complex Settings. In J.A. Vadeboncoeur & Lisa Patel Stevens (eds) *Re/Constructing “the Adolescent”*. (pp.271-282). New Cork: Meter Lang.

es imposible. Claro, eso significa que si tú lo sabes, el tipo de trabajo que vas a plantear o el tipo de actividades que vas a hacer tendrán que ir dirigidas ayudar a eso. Porque ellos no vienen... ese equipaje no lo llevan de casa.”

Sin embargo, se tiene que hacerse hincapié en que este aprendizaje y la importancia que María concede al "límite" entre los estudiantes y los maestros no son compartidos unánimemente por todas sus colegas. Otras lo ven como algo absolutamente natural y han integrado el contacto físico con sus alumnos en su práctica diaria, tal y como lo muestran claramente las siguientes notas de observación:

“A la 13:00 empieza la asesoría de la psicóloga. Vamos a la biblioteca que está en el tercer piso. No hay mucha gente aún, pero con el tiempo viene casi todo el claustro. Explico un poco a la psicóloga mi papel. Luego, el tema de la sesión son los límites físicos y verbales de los niños en su relación con las maestras. La psicóloga les explica un poco el desarrollo de un niño normal, la separación y diferenciación de su madre y como empieza a tener la noción de un ser individual, etc. La relación de los niños con su cuerpo y los demás. C. lo plantea como lograr una relación con los niños más equilibrada. Muchos se expresan a través del cuerpo en lo bueno y lo malo”

Lo que hace al tema de los "límites" importante para María no es sólo su impacto evidente en los niños y las niñas y las divergencias en relación con el cuerpo de las maestras. Al mismo tiempo, "ha descubierto" esto como tema muy personal cuando dice que ella tenía siempre problemas para poner límites en lo referente a los otros. Ejercitar autoridad en su función de directora y poner límites en relación con los otros le produce un conflicto ya que va en contra de los lazos personales muy fuertes que tiene con algunos de ellos (véase más abajo). El aprendizaje sucede para ella en el interfaz entre lo personal y lo profesional, donde los problemas del espacio de trabajo dan lugar a reflexiones personales que luego se reflejan en propio ambiente de trabajo.

4.2.2. Habilidades

Cuando preguntamos por qué aprenden en el trabajo o qué necesitan saber, cuáles consideran sus habilidades esenciales, las tres maestras hacen referencia a lo que consideran un tema básico: lo referido a "otros." Para Sofía, esta necesidad de conducir la relación social todavía está muy atada a sus necesidades prácticas de incentivar y controlar a los alumnos. Pero considerando las declaraciones de Rosa y de María llega a verse claro que más allá de este conocimiento instrumental existe lo que ellas identifican como actitud y predisposición personal para conseguir implicarse. Por ejemplo, Rosa hizo hincapié en que lo que cuenta en su relación con los niños y las niñas es sobretodo la actitud que ella promueve en clase. Esto es algo que esto no está escrito, que no se puede formalizar en el currículo oficial (sino básicamente aprendido trabajando en un equipo).

Rosa, (15): “¿cómo lo explico? Cuando estamos trabajando algo, un concepto determinado, una actividad es muy diferente el mensaje que reciben los niños. Si estás diciendo unas palabras y pensando “¡vaya rollo de día!, que está lloviendo y que están muy pesados y ... que hoy no hay forma de que avancen y que no escuchan, y que ¡vaya rollo!, mejor hubiera sido no empezar este tipo de

trabajo...!”, que si usas las mismas palabras con ganas y disfrutando... ; yo creo que llegan de una forma muy distinta. ¿Me entendéis un poco?”

La lectura de esta cita conjuntamente con su declaración que los "maestros no son robots" pero pueden tener "un mal día" demuestra que el aspecto humano, personal de sus relaciones con los niños y las niñas es un aspecto importante en su trabajo. Cómo se siente ella y cómo se sienten las otras personas es una dimensión básica de su relación social en la clase.

Un ejemplo de cómo Rosa se preocupa por cómo se “sienten” las otras personas es el masaje que da durante la hora del almuerzo, tal y como se recoge en las notas del campo:

“(…) una vez que están todos y todas acomodados en sus asientos, se hace el ejercicio de inflar la bolsa del estómago. Después, Rosa apaga la luz (la música continúa), los chicos y las chicas cruzan los brazos sobre la mesa e inclinan su cabeza en ellos, para dormir o descansar. Luego, M empieza a hacer masajes en la espalda, el cuello y la cabeza a cada niño o niña. Esto les encanta y si aún están medios distraídos cuando Rosa llega a su mesa, rápidamente se ponen en posición para recibir el masaje.”

En referencia a las relaciones sociales con los niños, María fue más explícita. El ser una buena profesional significa para ella "implicarte en tu trabajo" y conseguir involucrarse, lo que principalmente consiste en ser un miembro del grupo de la clase:

Maria, (30): “Implicarse quiere decir, desde mi punto de vista, que tú tienes que estar en el grupo como uno más. Tú eres una... diríamos que tú eres el tutor. Ser tutor implica ser una persona que está acompañando a otros a aprender, a crecer, con todo lo que eso implica. Entonces tú eres un acompañante y si quieres también un descubridor para ellos. Les puedes hacer descubrir cosas. Descubrirse a sí mismos, les puedes ayudar a amar el conocimiento, aunque aquí cuesta muchísimo, o también a descubrir lo que saben.”

Implicarte a “ti misma” como maestra significa implicarse en la dinámica social del grupo, y sus subidas y bajadas y, en primer lugar, en guiarles y ayudarles a constituirse como grupo. Esto es más profundo que simplemente decir un discurso frente de la clase es evidente; implica a la maestra como persona con su carácter y personalidad.

María fue rápida al señalar que las posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida nunca llegan a su final cuando aprender implica preguntarse y reflexionar críticamente sobre personalidad de cada uno. Uno puede aprender de esta implicación que la parte principal del trabajo en una escuela pública no es la transferencia académica del conocimiento sino el trabajo social. Según ella, muchos maestros no están enterados de este hecho:

María, (30): “La escuela pública está creada para abarcar el máximo de personal posible en una sociedad y de alguna forma dar la oportunidad a todo el mundo a adquirir un nivel e integrarse en esta sociedad. Esto es una, dijésemos, labor social. Pues este papel de labor social de nuestro trabajo es el que yo creo que mucha gente no tiene claro.”

Esto implica el maestro no puede ser reducido a su papel más académico. Pero aprender sobre las actitudes personales es difícil. Solamente unos pocos maestros están dispuestos a entrar a cuestionar su papel esencial dentro de la relación social con los estudiantes.

María, (30): "A mí me está pareciendo súper interesante, pero aquí ya ves la resistencia del profesorado. Es un tema personal. Hay gente que se resiste a entrar en este tipo de reflexiones. Porque te mueve cosas a ti también, claro. Tú estás hablando también de la relación que tienes con ese niño, con lo cual se mueven cosas personales."

Y no solamente con los alumnos; la relación entre maestros es igualmente importante y enmarcada por actitudes personales. Por consiguiente, para María la habilidad esencial como maestra consiste en el compromiso hacia una reflexión sobre uno mismo y sobre el rol que uno ocupa frente a los otros miembros de la comunidad escolar, incluyendo padres, madres y maestros además de los estudiantes. Su expectativa para colaborar en nuestra investigación subraya este aspecto puesto que ella indicó en varias ocasiones la ventaja reflexiva que suponía hablar de las entrevistas y de las observaciones de su trabajo.

Las dos maestras más antiguas que participaron en el panel de discusión coincidieron con María que la capacidad de reflexión y el análisis sobre uno mismo constituye una habilidad profesional básica para los maestros. Sin embargo, esta habilidad la vinculan más a la práctica educativa que a las relaciones interpersonales. Reflexionar sobre sí mismo puede conducir a una nueva práctica educativa innovadora que implique la confrontación con los colegas más tradicionales y conservadores. Sin embargo, el éxito a corto plazo de un acercamiento innovador puede "tener un beneficio inmediato" en una mejora de relación con los niños y las niñas. Lo que compensa bastante los conflictos que pueden generarse dentro del centro educativo. Para las maestras que participan en las entrevistas, la "implicación" significa sobre todo preguntarse sobre los modelos educativos dominantes; lo permite establecer una nueva relación con los alumnos.

4.2.3 Ética Profesional

La consideración de la escuela como conflictiva o violenta deja su huella en las ideas vinculadas a la identidad profesional de las maestras. El tema general que aparece en las seis entrevistas con las tres maestras es la capacidad de disfrutar de su trabajo. Un buen profesional puede disfrutar de su trabajo y crear las condiciones necesarias para hacerlo agradable.

Existen algunas variaciones en cuanto a lo que se considera "disfrute" o la finalidad del trabajo de las maestras. Para Rosa, se tiene que disfrutar del trabajo para crear la actitud correcta hacia los niños y las niñas y la atmósfera en la clase que posibilite que tenga lugar una experiencia de aprendizaje. Si tú como maestra fallas en disfrutar de lo que haces, entonces la condición previa para estar junto a los niños y las niñas no se da. Es la calidad de la relación humana, la capacidad de tratar al otro (el niño) en su totalidad como persona, con todo sus afectos, emociones, agresiones, lo que cuenta. A este respecto, lo que distingue a un buen profesional de uno malo, las reglas no-explicadas, las

"no escritas" que no pueden ser simplemente aprendidas, es una actitud, su personalidad para actuar de una manera recíproca con los niños y las niñas y mantener su inclinación a movilizarlos.

Rosa, (15): "A mi me gusta que sientan las cosas. Y cuando digo "sentir" es sentir con todos los sentidos. Y con todos los sentidos es aquello que hemos dicho un antes, sobre plantear las rutinas, ir con las canciones y nos lo pasamos bien. Así que se sientan también a gusto. Como me siento yo también en el proceso. Y que se sorprendan, todo lo que es un poco sorprenderles. Las sensaciones, es por sensación. Yo creo que es mi hilo conductor. El que sientan. Es por eso que busco materiales nuevos y busco cosas diferentes para que de todo vean algo ahí. Para que descubran, para que sepan ver el qué en las cosas, pero sintiéndolo. Entonces creo que es el "sentir"."

Para María un profesional es alguien que sabe implicarse. El disfrute del trabajo será el resultado. La falta de implicación dará lugar muy probablemente a sufrir su trabajo como maestra en vez de disfrutar de él.

María, (30): "Para mí estos cuatro años que he estado aquí han sido geniales. Los grupos eran difíciles a más no poder, porque los de sexto de aquí ya son gente compleja... además incluso me han tocado grupos muy numerosos de críos. El año pasado llegué a tener 23, que para este centro es muchísimo. Pero la vivencia para mí es impagable. Quiero decir, si te metes, porque claro si tú vienes al trabajo y ya está, lo sufres, porque aquí yo creo que o te metes o lo sufres. Y yo me meto y disfruto, vivo y veo la evolución y veo los cambios y veo el cariño que hay... No sé, que se crea aquí entre los alumnos y descubrir estos cambios..."

Ya en la sección precedente fue mencionado qué esta "implicación" exige, ante todo, actuar y obrar de manera recíproca con los alumnos como un miembro más del grupo, con sus subidas y bajadas. Un buen profesional entiende que éste es su objetivo primario, especialmente en el tipo de escuela en el que ubican estas maestras. Esta noción del profesionalismo exige que las maestras tengan las suficientes habilidades para afrontar y para controlar a los niños y las niñas. María describe a un mal profesional como alguien que está "observando" en contraste con un buen profesional que está "tomando la iniciativa."

Como consecuencia de esta "implicación" los alumnos podrán "aprender" y hacer descubrimientos, incluso para descubrir "amor" por el conocimiento. Esa es la satisfacción principal para las tres maestras: Haber tenido éxito realmente en ampliar un poco el horizonte de los alumnos, ver que han podido descubrir algo nuevo.

María, (30): "Abrirles la mente a cómo buscar información, a ahondar allí donde les gusta. Entonces claro, lo que tú tienes que provocar es ese reconocimiento de lo que le gusta. Que es algo que cuesta también. "¿Qué me interesa?, ¿qué me gusta?" por parte del alumno. Entonces poder despertar esto, para mí esto no tiene precio. Descubrir que tú has despertado en alguien esa conexión consigo mismo es brutal... Para mí, en mi trabajo, es de lo que más disfruto"

En esta misma línea, Sofía subraya la orientación social de la escuela. Ella se siente cómoda en la escuela porque puede ayudar a los alumnos que vienen de un entorno muy necesitado a descubrir cosas nuevas.

Sofía, (5): “Aquí estoy contenta, intentando... Es duro, pero cuando tienes una pequeña alegría, es una alegría súper importante. Porque estás haciendo algo que ellos no han tenido oportunidad de sentir o de conocer. Y en este sentido, está muy bien.”

Una condición previa no mencionada hasta ahora para disfrutar de su trabajo y por lo tanto, para ser un buen profesional es la disposición de una maestra por investigar y aprender. Especialmente las dos más entrevistadas con más experiencia coinciden en que si una maestra no es flexible en sus planes, en su manera de enseñar, en acercarse a un grupo o en adaptar el currículo, entonces probablemente no disfrutará del trabajo. María nos indicó claramente que es su propio amor por el conocimiento lo que ella desea despertar en sus alumnos; y puesto que ella siempre investiga y explora nuevas ideas, su misma actitud respecto al conocimiento le proporciona la base para enfrentarse a los problemas en su trabajo. Por ejemplo: ocuparse de la situación difícil de la escuela y trabajar con los alumnos.

María, (30): “Pero generar eso en el otro, es lo que te he dicho antes, es lo que más me interesa. De alguna forma me has hecho, esto nunca lo había dicho nunca así, pero me he dado cuenta ahora hablando contigo, que, lo que yo aprecio de mí es lo que quiero generar en el otro. ¡Claro! Algo tan simple como eso.”

Para la maestra más joven, la cuestión de la implicación es la razón por la que ella no se considera una maestra profesional. Por un lado observa que el nivel de implicación personal es demasiado fuerte. Y en el mismo tiempo, lo que María nos presenta como su estrategia aparece como solución no real para Sofía. Al describir qué significa ser maestra ella dice:

Sofía, (5): Yo creo que es un nivel de implicación súper bestia. Como persona... O sea, es un trabajo muy mental. Yo salgo súper cansada. Ahora mismo estoy cansada. Esta semana la llevo ya, bueno... Y no es algo físico, ni que no duermo, no. Es cansado este trabajo. Es muy difícil de llevar. Tienes que estar siempre muy fuerte psíquicamente para aguantarlo bien. Y, por lo que veo, la gente mayor que está trabajando en eso, está mal. Está muy... Yo creo que esto, siendo joven, muy bien. Porque tienes energía. Pero no creo que sea un trabajo para siempre. Y veo la gente que lleva treinta años, o cuarenta... Que ya se lo saben todo. No te hacen ni reír los niños, pero te lo sabes todo.

Para Sofía parece ser demasiado duro y difícil mantener esta curiosidad e impulso para el conocimiento a través de su carrera como maestra. El nivel de implicación que sería requerido para disfrutar de su trabajo necesita de procesos muy lentos de cambio. Los problemas duros y persistentes relacionados con las relaciones interpersonales hacen que ella piense que probablemente terminará quemada. Para Sofía, una actitud experimental forma también parte de su práctica profesional: lo intuitivo para probar nuevas cosas, para probar diversos caminos con los alumnos. Sin embargo, el cambio

verdadero es otra cosa y no necesariamente relacionado con sus propios esfuerzos e investigaciones. Como ella dice, enseguida te das cuenta de tus propias posibilidades para cambiar lo que soñabas y lo que realmente puedes alcanzar. La razón por lo que ella hace el trabajo por el momento es su afinidad al "trabajo social."

Para Rosa, la maestra con 15 años de experiencia, la situación es similar: ella indica explícitamente que el cambio sucede muy lentamente y es limitado por muchos factores externos. Sin embargo, como profesional debe aprender de otras maestras, conseguir nuevas inspiraciones, y mantenerse en movimiento para transformar aspectos de la vida de la enseñanza. Pero en contraste con su colega más joven ella reconoce abiertamente que entre sus intenciones y los resultados reales existe un espacio enorme que ella como profesional ha aprendido a reconocer. Los cambios suceden en pasos muy lentos y a pesar de sus intenciones y conocimientos, a menudo, la maestra no puede alcanzar el impacto que desea. Ella define un profesional en este sentido como alguien que sabe fijar los límites, reconocerlos sin quemarse:

Rosa, (15): "Para mí ser un buen profesional implicaría amar tu trabajo. Porque si tú de alguna forma es lo que quieres hacer, entonces disfrutas con él. Habrá momentos difíciles como siempre, pero lo superas y a la vez lo transmites. [...] Entonces si a ti te gusta, si tú disfrutas, si tú quieres, si tu objetivo es esto, si tú quieres incluso en esta escuela, bueno, pues en esta escuela es lo mismo, pero amando todo lo que implica esta escuela. O sea que la dificultad a veces es ver, no rebotarte o no quemarte con el entorno o con las reacciones que recibes a veces del entorno ¿de acuerdo? [...] E intentar darle la vuelta, verlo desde otros puntos de vista y recolocar los objetivos que puede que sean evidentes en otro lugar, fáciles de adquirir, pero aquí son a largo plazo."

Un buen profesional puede disfrutar del trabajo en la escuela. Es un rasgo distintivo del profesional poder superar las circunstancias a menudo difíciles del trabajo en una escuela y disfrutar del mismo. Lo que mantiene viva a la profesión en este sentido para María o Sofía no es la recopilación del conocimiento académico sino su implicación en un proyecto social. La dimensión social de su trabajo como ya se ha mencionado varias veces. Sofía declara:

Sofía, (5): "Yo me siento bien con este equipo. Porque creo mucho en la filosofía que tiene el equipo directivo. Son gente que veo muy implicada, que está mucho por los niños, los quieren un mogollón, se implican mucho. Me gusta este proyecto de centro. También me va el tema un poco social. La música-terapia que he hecho ha sido por esta rama, por la rama social."

En la misma tónica, María señala el aspecto vocacional de su trabajo que se puso de manifiesto en su decisión de convertirse en maestra de su actual escuela. Por un error administrativo consiguió ser asignada a esta escuela. Sabiendo el tipo de trabajo difícil en que le esperaba primero consideró la idea de rechazarlo, pero luego lo combinó con su inclinación por realizar trabajo social (que es un "proyecto" que lleva a lo largo de su vida desde su niñez donde deseaba convertirse en misionaria).

María, (30): "Entonces estoy muy dedicada al centro. Aunque ya te digo, también hago estas escapadas personales filosóficas. De qué he venido a hacer

a este mundo. Realmente estoy conectando –no sé si esto interesa o no- pero estoy conectando un poco, aunque parezca mentira después de tantos años, estoy dándome cuenta de que este trabajo realmente me realiza y pienso que si alguien me pregunta ¿qué he venido a hacer aquí?, pienso que puedo decir que he venido a ayudar a transformar cosas a través de este trabajo. O sea que sí, que creo que he podido unir esa cosa que tienes personal de decir “qué haces en este mundo”, con el trabajo que estoy haciendo, con lo cual me siento muy plena en ese sentido, porque considero que estoy haciendo algo que además trasciende a los otros y que es bonito. Me siento contenta, a pesar de que hay días que me cuesta. Esto es una cosa que estoy descubriendo ahora, este año, el año pasado, no hablo de mucho tiempo. Porque esta profesión realmente gasta, pero bueno, yo siempre me la miro con optimismo, porque pienso que es importante el trabajo que hacemos. Estamos ayudando a otros a crecer. Y eso creo que es muy bonito. En fin, no sé.”

La base ética de su identidad profesional rápidamente se extiende más allá del contexto inmediato de la escuela. Las familias de los alumnos se convierten en parte del proyecto pedagógico. La situación dentro de la escuela refleja simplemente la situación en el exterior, donde lo uno se considera causa principal de lo otros. Los padres consultan a María en ciertas materias "académicas", por ejemplo, si algo que los alumnos escribieron no está correctamente escrito o similar. También intenta informar o dirigir a los padres y las madres en materias pedagógicas; para ella no tiene sentido predicar no-violencia en escuela mientras que en el país el pegar sea la norma.

Sería demasiado extremo entender esas reinscripciones personales del papel profesional como la base que define a la profesión. Aunque María indica que ella tenía ideas similares cuando era niña, sólo recientemente han convergido sus "ideas caritativas" y sus aspiraciones profesionales. Esta motivación ética, sin embargo, no contribuye siempre a la profesionalización del campo. María fue la única de las maestras entrevistadas que se preocupó por compartir su experiencia dentro de un marco formal impartiendo cursos de formación permanente. Aunque Sofía también indicó que ella ha aprendido mucho mientras que practica y trabaja en la escuela, no considera que este tipo de conocimiento podría ser necesario o apreciado por otros colegas igualmente inexpertos. El conocimiento generado en la escuela permanece en la escuela y con el maestro.

4.3. Posición Social

4.3.1. Aspectos simbólicos: respeto y prestigio.

El nivel del respeto y de prestigio que las maestras alcanzan ante sus colegas y las familias aparece muy poco en las entrevistas. En el caso de Rosa, conseguir cierto estatus de autoridad para las familias depende del nivel de visibilidad que tuvo durante muchos años y sus habilidades para establecer contactos. Nos explicó que las familias necesitan tiempo para familiarizarse con las maestras que es a menudo el tiempo en que vienen a la escuela recoger a sus hijos e hijas.

Sofía describió que la autoridad en lo referente a los padres y las madres es determinada por la jerarquía y las responsabilidades de cada maestra y de la disposición personal para implicarse. Como maestra temporal para ella está claro que sus responsabilidades y

por lo tanto su autoridad hacia los padres y las madres no son iguales que las de una maestra que es tutora de un curso:

J: “La relación con los padres, ¿cómo lo llevas?”

Sofía, (5): “La llevo muy mal porque yo soy muy tímida y la gente mayor me da un poco de... Con los niños es todo natural. Pero yo, como no tengo ninguna tutoría, no tengo que tener relación con padres. Porque no soy la persona que... O sea, mi voz está en la voz del tutor, para decir algo a un padre. Eso a mi me gusta, porque me facilita muchas cosas. Veo que los padres de aquí son gente dura y tampoco no sé si me gustaría mucho tener una relación. La poca relación que tengo es como de paso. Sí que hay madres con las que hablo, que me saludan. Pero no es aquello de sentarnos a: “oye, pues tu niño y tal...”. No.”

El caso de María es muy diferente. Su capacidad de enfrentar y de controlar a los alumnos y sus familias le garantiza un nivel de la autoridad que afecta sus tareas diarias. Por ejemplo, ella es la que está para resolver conflictos entre los alumnos o para calmar a menudo a los padres y madres enojados que vienen a la escuela a demandar algo. Por el respecto y el prestigio que se ha ganado, María representa un elemento de moderación al cual otras maestras pueden consultar en caso de experimentar situaciones caóticas en sus clases. Las notas de observación de Sofía ofrecen un ejemplo de ello:

[...] Ahora cada niño debe entrar dentro del círculo y hacer un movimiento con el pañuelo. Los demás lo imitan. Mientras hay música todos bailan, pero cuando para la música, se agitan, gritan, corren. Sofía se pone más nerviosa. Sube el tono de la voz, les pide que hagan silencio. Llama a un niño por su nombre varias veces. Él no responde, no dice nada, no se mueve. Otro toca el tambor. Sofía le pide a una niña que vaya a llamar a la directora. La presencia de la directora en clase parece ser algo bastante respetado y temido por los niños. Cuando entra todos permanecen en silencio. El niño pide disculpas, dice que no lo volverá a hacer. Sale de la sala acompañado de la directora.

El respecto y el prestigio que María goza tiene que ver con varios aspectos. Primero, porque se vincula con el nivel de identificación que las otras maestras pueden tener con el proyecto social que ella promueve en la escuela. Muchas maestras la identifican con el trabajo de orientación social y la forma de profesionalismo que ella misma promueve también a través del equipo de dirección.

Rosa, (15): “Me veo bastante cerca del núcleo [...] me gusta el trabajo y la orientación del equipo, con lo que intento también estar tirando. O sea, ayudar y colaborar, [...] Hay un equipo de maestras que de alguna forma damos soporte al equipo y también intentamos rodar con la inercia que tiene el sistema. Además a nivel de relación personal, tenemos muy buenas relaciones.”

En segundo lugar, la autoridad tiene que ver con el prestigio que María se ganó pudiendo cambiar la situación de la escuela hacia algo positivo. La mayoría de las maestras con las que hablamos reconocen estos cambios causados por María. Rosa por ejemplo describe a María como un "motor fantástico" para llevar la escuela adelante.

En este punto puede ser interesante precisar las diferencias que emergieron en el grupo de discusión. Primero, estaba claro para las maestras que participaron que las familias han cambiado. Independiente de su situación económica están mejor informadas, saben y desean saber más sobre los procesos del desarrollo, sobre los procesos de aprendizaje, y sobre las maneras en que se socializan sus hijos e hijas. Esto afecta a la relación que consiguen establecer con las maestras. Quienes, a su vez, necesitan del intercambio para tomar las decisiones, lo que significa entrar en contacto con las familias desde una posición menos autoritaria. Para una de las maestras, este cambio podría experimentarse en términos de una agresión, como perder el respeto y el prestigio, lo que implicaría finalmente una des-profesionalización. El problema para muchas maestras es que desean poder mantener los anteriores niveles altos de prestigio y de distancia, pero esto no es posible ya que todo ha cambiado. El respeto y la autoridad tienen que ser obtenidos de nuevas maneras y no es natural, ni está ligado a la profesión. En las palabras de una maestra del panel de discusión:

“[...] Eso puede ser que lo vivas como un cuestionamiento, pero a mí me encanta esta relación con los padres porque pienso que abre unos caminos que muchas veces las abres tú, abres las puertas hacia afuera. Ayudas a los padres a entender a sus hijos, porque ellos también están en disposición de entenderlos.”

No obstante, otra maestra también expresó el lado negativo de esta situación. Las familias, a pesar de tener niveles de escolaridad más altos, exhiben la tendencia a no importarles la educación de sus hijos. Es la escuela la que está a cargo de la educación. Por lo tanto demandan a menudo un papel de las maestras que no tienen realmente:

En las reuniones de padres ha habido problemas por tonterías. Cuando se les explicaba la programación, los objetivos y lo que se hará, los padres -no todos-, boicotean la reunión: que si en los comedores les enseñamos a comer bien o no, que si les enseñamos a acordonarse los zapatos.

Otro factor que sesga la relación entre los educadores y las familias se relaciona con la imagen pública de los maestros en los medios de comunicación. Para las maestras que participaron en el panel de discusión, la representación del profesorado en las noticias es negativa y los problemas educativos que aparecen en los medios son superficiales y contribuyen al descrédito profesional. Un ejemplo de esto es cómo las noticias cubren la violencia y el comportamiento agresivo en las escuelas (el bullying) construyendo una imagen de escuelas públicas como marginales, inseguras, deficientes, y con un bajo nivel educativo, en contraste a las escuelas privadas y concertadas que aparecen como lugares protegidos y seguros para los niños y las niñas. Las maestras más jóvenes dieron un ejemplo de lo que está haciendo su escuela para salvar un poco el prestigio de la escuela pública:

Toda la cuestión sobre las concertadas y las privadas nos está haciendo mucho daño en nuestra escuela, porque al ser pública la gente del barrio no quiere venir. Y los 25 maestros que estamos ahí, estamos dando todo y más para lo que sea, hasta pintar paredes (...) es un poco demostrar constantemente que esto funciona y que no porque se paga la educación es más buena.

4.3.2. Aspectos materiales: ingresos

Porque son funcionarios, el sueldo de María y Rosa está sujeto a la ley oficial. Los ingresos se clasifican en “básicos” y “complementos”. Los primeros son iguales en todas las comunidades autónomas e incluyen el sueldo, los trienios y dos pagas extraordinarias. Los ingresos “complementarios” incluyen la cantidad relacionada con la profesión que ejercen (maestras), si tiene una función directiva, los diversos tipos de centros educativos, y el complemento por formación. Estos ingresos varían según las diversas regiones autónomas.

La tabla siguiente describe en términos muy generales los ingresos que María y Rosa reciben como maestras. Lo que no incluye son ingresos particulares dependientes del tipo de institución educativa en donde trabajan (CAEP) y ni el complemento por ser la directora de la escuela (María).

	Salario Básico	Complemento de Trabajo	Complemento Específico	Mensual	Por año
Cataluña (*)	890,00	449,91	503,99	1.843,90	24.266,72

Fuente: Informe sobre el estado y la situación del sistema educativo.²³

El tema de los salarios es importante para reestructurar la profesión, pero fue apenas mencionado por las maestras que participaron en el panel. Solamente la maestra más joven, con pocos años de experiencia, expresó su satisfacción por tener un lugar como sustituto en una escuela pública después de trabajar durante varios años en escuelas privadas. Independientemente de la inseguridad de esta posición temporal en la escuela pública, estaba contenta de recibir ahora dos veces más sueldo que en una institución privada.

4.4 Balance Trabajo – Vida

Un tema recurrente que aparece en las tres entrevistas es la capacidad de separar claramente el trabajo de la vida fuera de la escuela. En contraste con muchos autores²⁴ que describen el aumento de la confluencia de lo privado y lo público, el límite difuso entre el tiempo del trabajo y el tiempo libre, las tres maestras insistieron en la importancia vital de separar claramente su trabajo y su esfera privada. Sofía y María lo describen como la habilidad esencial que tiene que ser aprendida - probablemente en todas las profesiones. Sin embargo, aunque en otras profesiones esto se puede relacionar con habilidades más técnicas, para las maestras entrevistadas esto implica una dimensión humana. Los conflictos entre las maestras también tienen que ser dejados en la escuela y ser solucionados allí.

María, (30): “Si no es así no puedes tomar todo lo que va viniendo. Antes no me pasaba, me iba a casa con todo el paquete, ahora no, ahora soy capaz de irme y de aquí y hasta llegar a casa voy dejando cosas. Y bueno, al día siguiente intento venir lo más renovada posible, porque sino no puedes.”

23 Curso 2003-04. Consejo Escolar del Estado <http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>

24 Horvath, Francis (1986): Work at Home: New Findings from the Current Population Survey. *Monthly Labor Review*, Vol. 109; Hochschild, Arlie R. (1997) The Time Bind. When Work Becomes Home and Home Becomes Work. New York : Metropolitan Books;

Esta dimensión humana parece estar ligada a la capacidad de las maestras llamada por autores como Denzin²⁵ y Hargreaves²⁶ como “comprensión emocional”. Como Rosa lo explica, uno tiene que aprender a desconectar de las situaciones emocionalmente muy difíciles (padres que pegan a sus niños o comportamiento descontroladamente violento entre los alumnos).

Rosa, (15): “Estamos todas las horas del día y te implicas. Es que no te puedes dejar de implicar. Otra historia es que estés en una escuela muy especial y que digas hasta dónde me implico y hasta dónde me dejo afectar. Porque por la noche tengo que dormir.”

Recordando que una habilidad esencial de las maestras consiste en practicar un alto nivel de la implicación, la realidad “esquizotímica” (un comportamiento que ocurre cuando la gente tiene que exhibir diferentes y algunas veces contradictorios papeles en situaciones de la vida diaria) llega a ser evidente, al estar al 100% en la dinámica social y afectiva de la escuela y la necesidad de desconectar en el momento en que uno sale del edificio de escuela.

Además de esta separación más emocional y afectiva entre el hogar y el trabajo, existe cierta continuidad en términos intelectuales como explicaron las dos maestras que participaron en el panel de discusión. Una actitud de innovación permanente y autoanálisis de la práctica profesional también ayuda a tener una mirada fresca sobre la vida privada de cada uno. Una de ellas lo indicó de la siguiente manera:

“Toda esta capacidad de análisis, de interrelación que hemos ido trabajando en la escuela, me ha ayudado para enfocar la vida fuera de la escuela de otra manera. En todo caso es al revés [...] ha sido siempre la escuela la que me ha ayudado porque me ha ampliado [la mirada] muchísimo.”

La importancia para delimitar la línea entre lo personal y lo público es también visible a otro nivel en las relaciones sociales entre maestras. La distinción pública y privada se convierte entre ellas en una parte de relaciones de la escuela. Es por esto que no es solo una separación entre la localización (hogar, trabajo) sino también dentro de las relaciones sociales en la escuela: el papel de las afinidades e intereses personales.

Las maestras a pesar de trabajar en soledad en sus clases forman amistades en la escuela. Sobre todo en este tipo de escuela en donde la situación conflictivo impulsa a las maestras a trabajar en equipo para promover de forma coherente una estrategia de cambio. Entre las tres maestras entrevistadas pero también entre otras maestras existen afinidades fuertes en el plano profesional. Las maestras comparten un compromiso con la comunidad de la escuela y la naturaleza social de su trabajo que se convierte en una señal de la identidad del profesional y del grupo. Dado que María, la directora, promueve este tipo de compromiso, se establece como punto de referencia para las relaciones entre las maestras: entre las que suscriben a una perspectiva similar como Sofía y Rosa y quienes ven su trabajo de una manera más "tradicional", como proveedores de conocimiento. La proximidad en términos de ideas profesionales

25 Denzin, N. (1984) *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.

26 Hargreaves, Andy (1998) “The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership” *International Journal of Leadership in education*, 1, (4), 315-336.

consigue a veces reforzarse por las afinidades personales. Hay por lo tanto, un segundo nivel de carácter más privado que refuerza, especialmente para María, sus relaciones con los otros miembros del equipo directivo. Las tres comparten un interés en cuestiones de espiritualidad que va más allá de charlas ocasionales sobre el tema y que implica, por ejemplo, la asistencia a seminarios de orientación filosófica. Especialmente para María, se volvió decisivo durante nuestra investigación, la capacidad de separar y coordinar esos dos niveles de relaciones; el de los intereses personales con el papel público que tiene como directora y el que las otras maestras tienen como miembros de su equipo. En el mismo sentido que María describió que algunas maestras carecen del sentido de lo que significa enseñar en la escuela pública, ella insiste que hay una gama de responsabilidades que se vinculan a su papel como directora y que trascienden las preferencias a nivel personal hacia algunas colegas. Una habilidad esencial consistió para María aprender cómo operar en esos dos niveles de relación al mismo tiempo y separar claramente entre un discurso público, desde la autoridad, como directora y un intercambio más personal, más íntimo entre los amigos.

María, (15): Ahora me he dado cuenta que por mi forma de ser me cuesta mucho poner límites en todo. En las relaciones, en el trabajo, en todo. Lo que quiere decir, hasta aquí doy, a partir de aquí no... Entonces, ahora más que nunca me estoy encontrado con esta situación aquí en este centro, porque este centro realmente requiere de una precisión muy clara de los límites, y saber dónde estás tú, dónde está el otro y qué vamos a compartir, y qué estamos dispuesto a compartir, ... y estoy poniendo límites. Entonces ahora me encuentro en reuniones o en situaciones en las cuales yo digo: “No, no, yo hablo como directora en este momento, y como directora digo, esto, esto, y esto.”

De la misma manera que era esencial separar el hogar y el trabajo, es esencial ahora dibujar la línea entre los aspectos privados y públicos de las relaciones sociales en el trabajo. No necesariamente las otras dos maestras entrevistadas o los colegas de María en la dirección de la escuela comparten este punto de vista.

5. Conclusiones

Esta última sesión pretende contextualizar los principales hallazgos del estudio, poniéndolos en relación con los marcos estructurales y las problemáticas que se establecieron en los WPs 1|2. En este sentido hemos encontrado que algunos aspectos apuntados en estos informes se ven confirmados en el presente estudio, mientras que otros necesitan de interpretaciones que no fueron consideradas en los dos primeros estudios realizados en este proyecto.

5.1. La profesión en relación a los WPs 1|2: formación, vocación, etc.

Una cuestión clave que fue considerada de manera amplia en el WP2 fue la relación entre la profesión y la formación en la universidad. La conclusión a la que se llegó es que esta relación se ha puesto en cuestión desde el momento en que la universidad y la profesión no pueden otorgar un estatus profesional y social al profesorado.

Para las tres maestras no hay duda de que la formación inicial en la universidad no ha

contribuido a la construcción de su identidad profesional. El caso más claro se puede encontrar en María, quien inicialmente consideró que obtener un título universitario era algo deseable, para al final reconocer que este hecho no ha contribuido de manera significativa a su conocimiento profesional. Esta consideración se ha de poner en relación con su biografía y con el hecho de que ella comenzó a trabajar sin tener un título oficial. Otro ejemplo se puede localizar en la maestra más joven, para quien la titulación fue solo un paso necesario para comenzar a trabajar, pero que ahora se presenta como insuficiente para sus actuales necesidades.

La formación inicial no les dio la base de la profesión en la medida en que está distanciada de la realidad, de las necesidades prácticas tal y como son descritas por las maestras. Lo que realmente contribuye a convertirse en profesional son las habilidades y experiencias que generan durante el trabajo, las cuales no se fundamentan en el conocimiento adquirido en los años de formación en la universidad.

Este hecho reinscribe la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento tácito. Algunos de los temas que se presentaron en el WP2 se relacionan con la organización y distribución del conocimiento, referida a la conversión de las formas implícitas de conocimiento en explícitas y el potencial beneficio que se gana con ello. Esto es algo que se manifiesta, por ejemplo, en la forma de 'certificación' del conocimiento tácito como tiene lugar en el Reino Unido, donde algunos centros de validación fuera de la universidad convierten las 'competencias prácticas' adquiridas en el lugar de trabajo en créditos universitarios. También tiene que ver con la actual extensión de la educación formal en la vida adulto bajo el prisma del aprendizaje a lo largo de la vida el cual establece la necesidad de 'consumir' cursos y conocimiento empaquetado para conseguir o permanecer en un puesto de trabajo.

En este sentido, Rosa y María están de acuerdo en la creciente importancia del conocimiento y la relevancia que adquiere en su profesión. Ambas coinciden con el modelo que establece que los docentes son autónomos, situados en un proceso de reflexión continua en torno a sus prácticas y alternativas: como parte de sus prácticas generan nuevo conocimiento profesional. Sin embargo, yendo más allá de esta fuerte retórica sobre la importancia del conocimiento, no parece claro como se inserta en los circuitos económicos de producción y comercialización. También Sofía describe que ella generó gran cantidad de conocimiento desde que comenzó a trabajar, pero que ese conocimiento no circula por escenarios formales. Es sobre todo un 'beneficio' privado. Parece que solo María lleva su conocimiento a otros contextos. Pero los ánimos que ha dado a los profesores para visitar otras escuelas y para intercambiar experiencias no parece que haya tenido éxito.

Esto significa que a pesar de que la Escuela y el profesorado están viviendo un especial periodo de transición que implica la producción de conocimiento, este conocimiento permanece aislado de sus agendas profesionales o de otras formas de 'sacarle partido'. En nuestro caso no aparece una manera específica de sacar partido de la organización (distribución del conocimiento explícito o de convertir el conocimiento tácito en explícito). El WP2 describe la batalla en torno al factor del conocimiento (p.225): la cuestión es quién tiene la autoridad sobre el conocimiento producido donde la profesionalidad práctica, cuando la aplicación social del conocimiento colisiona con su valor de intercambio económico y técnico. De la misma manera que existe un interés de la profesión para utilizar 'su' conocimiento para el beneficio de todos, el mismo conocimiento puede ser explotado para el simple 'beneficio' por agentes externos. Sin embargo, ninguna de estas batallas se hicieron evidentes en nuestra investigación con las maestras (a diferencia de lo que sucede con las enfermeras!).

La conclusión que se puede extraer y que puede que solamente sea una consecuencia, es que en el centro de la profesión docente reina una cierta imagen angelical de sí misma. Una idea clave para las tres maestras fue la consideración del carácter social de su trabajo, en el sentido de participar en un proyecto social. Lo que lo pone en relación con el argumento de la vocación y el altruismo puesto de manifiesto en el WP2 (p.275). En primer lugar, no se ha de olvidar que esta observación puede estar en relación con el tipo de escuela al que nos referimos. El CAEP, en cuanto que situado en un entorno marginal sitúa a la escuela no en relación con temas académicos sino dentro de un proyecto de integración y cohesión social. Tener cierta afinidad social parece ser un contexto necesario para el trabajo en esta escuela.

Aunque las ideas altruistas juegan un papel en cada una de las entrevistas, la cuestión que emerge, tal y como se plantea en el WP2, es si constituyen lo que amalgama el sentido profesional. Aquí se hacen visibles los límites de la vocación tal y como se muestran en el WP2: Sofia, por ejemplo, señala que ella no se considera a sí misma como profesora, porque ella no podrá estar en este trabajo tan 'duro' durante mucho tiempo. No ve una razón que le pueda llevar a mantener lo que considera "unas bajas condiciones de trabajo" a lo largo de toda su carrera laboral. Otro tema importante mencionado en el WP2 es que la ambición altruista de la profesión se contradice con las condiciones de trabajo y el gerencialismo que se le aplica. Los profesionales, en este sentido, "están constantemente llamados a decir menos sobre aquello que necesita de atención y cómo se debe responder, que a cómo 'efectivizar' el cuidado/educación bajo unas circunstancias sobre las que se tienen poco control" (p.276). Especialmente el caso de María puede confirmar este aspecto, en la medida en que las demandas que le plantean los responsables de educación contrastan con las necesidades reales de la escuela (contradicción que se ha incrementado como nos confirmó en mayo de 2006).

El material obtenido en el caso español confirma el análisis planteado en el WP2 sobre todas las facetas de la vocación, aunque resulta cuestionable al mismo tiempo la finalidad principal del análisis llevado a cabo. Identificar un elemento que aglutine el sentido de toda la profesión. ¿Es la vocación o el altruismo el factor que opera para hacer efectiva la profesión? O ¿puede que no sea suficiente en la medida en que opera desde la identidad individual, y se formula en términos de un proyecto personal y biográfico?

La cuestión más amplia a la que esto nos lleva es a considerar el grado en el que el capitalismo o lo que hemos descrito como reestructuración necesita realmente formas institucionales articuladas. Nuestro foco de investigación durante los WPs 1/2 se centró en aquello que articula la profesión docente y prestó atención a su 'aglutinante'. Esto implica que la cohesión se ha de hacer visible en la infraestructura organizativa: ejemplos se pueden encontrar en los procesos de certificación, la organización de los sindicatos, los movimientos de protesta, etc. El mismo nivel de análisis se pone de manifiesto cuando se describen las relaciones entre la profesión y la universidad, o en la privatización o comercialización del conocimiento que parece tener lugar en todos los países pero especialmente en el Reino Unido. La atención se centra en primer lugar en la organización, que hace referencia a las formas institucionalizadas de la producción y consumo de conocimiento (público y privado). Sin embargo, uno se pregunta si esta macro-perspectiva de la profesión docente, en cuanto que entidad global y sus relaciones con otras instituciones clave como las universidades y el Estado es realmente la forma más adecuada para captar cómo el profesorado está inmerso en la economía del conocimiento. ¿Tiene sentido preguntarse por la 'unidad' o el 'centro de gravedad' de la profesión en una sociedad altamente flexible y conectada en red? ¿No hay relaciones

más dinámicas y efímeras que operan más a nivel personal pero que también reducen y limitan, al tiempo que producen y reproducen algunas identidades docentes?

5.2. Reestructuración y Estrategias Profesionales

Ser maestra de primaria, en las actuales condiciones de trabajo, exige mucho más que ser competente en el desarrollo de habilidades para llevar a cabo la alfabetización de los alumnos. En la actualidad el primer desafío del profesorado en las escuelas es saber cómo afrontar la diversidad cultural de los alumnos y sus familias. Diversidad cultural significa, por ejemplo, maneras diferentes de interpretar y transferir el conocimiento escolar. O cómo comprender y actuar frente a cuestiones como las expectativas sociales de los aprendices, los valores familiares y la influencia de las creencias religiosas. Esta diversidad demanda una estrategia profesional que sitúe el contexto social, cultura y personal de cada aprendiz. Esta puede llegar a ser una tarea compleja y difícil cuando el maestro tiene que trabajar de manera aislada con un gran número de alumnos en una institución con un pobre nivel de colaboración.

5.3. Reestructuración y Generaciones, Reestructuración y Periodización

La finalidad de hablar de reestructuración y de generaciones es clarificar cómo diferentes generaciones de profesores han experimentado los cambios y las modificaciones en el sistema educativo. La noción de periodización hace referencia a la sucesión histórica de los cambios que han tenido lugar en España. En lo que viene a continuación, cada trayectoria de vida de las maestras participantes es puesta en relación al contexto de los cambios que han tenido lugar en el macro-nivel del sistema educativo español. Debido a sus diferencias de edad, la experiencia de estos cambios estructurales es bastante diferente. Sin embargo, se pueden observar algunas coincidencias que presentaremos al final.

Aunque los cambios estructurales del sistema educativo se han descrito en detalle en los WPs 1 y 2, vamos a exponer un breve resumen. El cambio legislativo más relevante al que hacen referencia las maestras con 15 y 30 años de profesión fue el derivado de la LOGSE. Esta ley, aprobada en 1990, al tiempo que regulaba el sistema educativo sustituía a la LGE de 1970. Sus objetivos fueron: i) extender la obligatoriedad de la educación escolar hasta los 16 años; ii) cambiar la estructura del sistema educativo, articulándolo en torno a 6 años de educación primaria obligatoria, 4 años de educación secundaria también obligatoria e integrada, y la elección entre dos años de bachillerato o de formación profesional; iii) una reforma en profundidad de la formación profesional; iv) definir los factores para la mejora de la calidad del sistema educativo; v) adoptar una perspectiva curricular constructivista que oriente la enseñanza y el aprendizaje; y vi) establecer medidas para la equidad. La aprobación de la Ley en 1990 fue el resultado de un intenso debate y experimentación impulsado por el gobierno del PSOE entre 1983 y 1986.²⁷ Este movimiento supuso una participación activa de muchas escuelas y profesores siguiendo una estrategia de abajo-arriba que garantizaba un papel activo por parte de la comunidad educativa en el proceso de dar forma a la reforma, fortaleciendo

27 See Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, A., Simó, N. and Sánchez-Cortés, E. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.

de esta manera el proceso de democratización que tenía lugar en el país. Tal y como han señalado diferentes autores la fase de experimentación entre 1983-1986 se caracterizó por unas altas aspiraciones que hicieran realidad un cambio que llevara a un sistema educativo progresista.²⁸ Sin embargo, la pluralidad, apertura y autonomía que pusieran en evidencia las experiencias que tenían lugar en las escuelas, fueron reemplazadas en la legislación por una perspectiva más centralizada, administrativa y tecnocrática, lo que originó una mayor desilusión y frustración entre muchos de los protagonistas de lo que era muy movimiento educativo progresista en España.²⁹

Aunque la aplicación de la LOGSE fue planificada para ser llevada a cabo entre los años 1990 y 2000, con la idea de que su institucionalización finalizara en 2004, el cambio de gobierno del Partido Popular, que ganó las elecciones de 1996, liderado por José María Aznar afectó al proceso de implementación. En primer lugar, debido a la congelación de la inversión en educación, y en segundo lugar, promoviendo modificaciones a la Ley bajo el lema de la calidad y de la responsabilidad individual (el esfuerzo del estudiante). Sin embargo, cuando la nueva Ley promovida por el partido conservador, la LOCE, estaba a punto de implementarse, fue frenada por un nuevo cambio en el gobierno. El gobierno socialista de José Luis Rodríguez Zapatero volvió a insistir en la función de integración social de la educación. Con la idea de impulsar la importancia de la cohesión social promovió una nueva Ley –la LOE- que fue aprobada en 2006, y que pretendía adaptar la LOGSE a las presentes circunstancias educativas. Estos cambios frecuentes en las prioridades educativas, derivados de los cambios en la escena política, pero también la frustración generada entre un sector del profesorado cuando la LOGSE se aprobó, debido a la débil conexión entre las demandas de un cambio estructural y la práctica profesional. Incluso al plantearles explícitamente la atención a los cambios en la legislación, no lo percibieron como una influencia en los asuntos cotidianos, quizás porque los cambios asociados a las reformas son demasiado cosméticos o porque carecen del tiempo suficiente para convertirse en práctica aplicada. Los proyectos educativos asociados a los diversos partidos políticos fueron considerados con desdén, incapaces de afectar sus condiciones de trabajo y a su mejora. Lo que sucede en la política y en la cosa pública se percibe como algo desconectado de las necesidades verdaderas de la escuela.

Sofía, (5): “¿Por qué tienen que cambiar leyes? ¿Para esto? Y de aquí a que cambien las leyes.... Todo el mundo en la calle, en Madrid, manifestaciones.... Porque ahora quieren suprimir las horas de religión. Y la gente no se plantea que igual más importante que la religión es que en una clase seamos menos. Y podamos trabajar más. Y que el que quiera tener unos valores religiosos, al final los tendrá. Porque su familia los tiene. Todo el debate de la educación está súper mal encaminado. Cosas muy necesarias en un centro, como tener recursos, tener más personal, o tener más aulas... Y no... Hasta que no cambien las leyes tampoco va a venir más gente, ni vamos a...”

J: ¿Cómo ves tú ese debate? Porque no es el primer debate tampoco sobre educación...

28 Martínez Bonafé, 1998; Murillo 2000

29 See Sancho, J. M. (1998) 1998: El ilusionismo legislativo: un acercamiento a la reforma del sistema educativo español. *Paideia. Revista de la Universidad de Concepción* (Chile), 25, pp. 31-51.
Carbonell, J. (2005) Un largo camino. Treinta años de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 48-53.

Sofía, (5): Lo veo mal, lo veo mal. Políticamente lo veo muy mal. [...] Que lo estamos hablando, que a mí me da igual, me dan muchas cosas igual en política. Pero en tu día a día... Cada vez creo menos, por eso también, en cosas de política. O sea, lo poco que conozco, me decepciona tanto que más allá de mi día a día para qué me interesa la política.

Esta percepción hace difícil establecer relaciones claras y delimitadas entre la legislación y documentos oficiales y los problemas concretos experimentados y divulgados por las maestras en la escuela. Sin embargo, los párrafos siguientes demostrarán que ha habido acoplamientos directos en el pasado entre los cambios educativos y las carreras profesionales de los maestros.

En este sentido, el caso de *Rosa* (15) es interesante puesto que su carrera fue afectada directamente por la reestructuración realizada por la LOGSE. Rosa inició su carrera profesional justo cuando la LOGSE había sido aprobada en 1990. Esto significó que su formación inicial todavía siguió el viejo sistema donde la evaluaron para enseñar a niños y niñas entre 11 y 14 años. Pero teniendo en cuenta que la LOGSE redistribuyó las categorías de edad en las etapas de educación infantil (0-6 años), educación primaria (6-12) y educación obligatoria secundaria (13-16), Rosa, como tantos otros maestros, tuvo que decidir entre adaptarse profesionalmente a la categoría de edad más alta (13-16 años) o "retroceder" y enseñar en educación primaria.

Mientras que anteriormente los maestros de primaria se ocupaban de toda la educación obligatoria hasta los 14 años, ahora sólo forman a los niños y niñas de 3 a 12 años, mientras que los maestros de secundaria se ocupan de los tres años restantes de la educación obligatoria, de los 13 a los 16 y los dos años adicionales opcionales del bachillerato. Esto significó que las especialidades del plan de estudios y los grupos de edad en la formación académica de Rosa ya no mantenían esa forma cuando ella comenzó a trabajar. Incapaz de satisfacer las condiciones para ascender en el estatus de los maestros de secundaria, ella optó por descender al nivel de primaria, hasta alcanzar finalmente la educación infantil. La reestructuración llevada a cabo por la LOGSE también coincidió con índices de natalidad muy bajos y por lo tanto una reducción substancial de la población estudiantil en los niveles de entrada a la escolarización. La dificultad para pasar los requisitos de entrada para enseñar en el nivel de secundaria combinado con una carencia de estudiantes fue la responsable de la escasez del trabajo entre maestros de primaria. Para Rosa esto significó una situación de trabajo inestable. Aunque ella aprobó las oposiciones, que garantizan generalmente un trabajo seguro, la mitad de su carrera profesional, como en el caso de muchos otros maestros, fue marcada por esta inestabilidad de cambiar entre las escuelas y/o el nivel de enseñanza.

De esta reestructuración inicial como un "hecho" político han emergido diversas interpretaciones en términos de cómo ha afectado a las vidas individuales de los maestros. Muchos maestros de su generación percibieron este cambio en el sistema educativo como algo que afectó a su identidad profesional provocando desencanto y crisis personales. Rosa, por el contrario, se lo tomó como una oportunidad positiva.

Rosa, (15): "En lugar de dar el salto para pasar a los primeros cursos de la ESO, fui bajando y ahora, fijaros, estoy en P3. No sé si algún día llegaré a los

bebés de guardería pero.... No me preocupa. Estuve muchísimos años trabajando en el ciclo inicial, en primero y segundo, en el que hay todo el proceso de lectura y escritura. Y me gustó muchísimo y me encontré muy a gusto trabajando. En la escuela en la que estaba en el ciclo inicial se trabajaba conjuntamente con el parvulario. La verdad es que la dinámica a mí me encantaba y los niños y las niñas también, porque los pequeños no han perdido la inocencia.”

Los cambios entre diversas escuelas y la necesidad de adaptarse a contextos sociales cambiantes, proyectos de escuela, y equipos se reclama como parte esencial de su ser y de su aprendizaje para llegar a ser un profesional. Puesto que en algunas de las escuelas ella también estaba en el equipo de dirección esta experiencia de contextos que cambian se convierte en una marca de su identidad profesional. Subraya además el conocimiento que informa actualmente su práctica de enseñanza está vinculado al trabajo en equipo, lo que supone comprometerte con los otros; o la baja estima que manifiesta hacia la reforma política de la enseñanza. Especialmente esto último merece destacarse de nuevo, puesto que la razón principal por la que ella demuestra una baja estima por las agendas políticas tiene relación con los diversos tiempos que supone implementar un cambio legislativo. Desde su experiencia profesional, el tiempo necesario para llevar una nueva ley a la práctica en un aula no mantiene ninguna relación con las modificaciones rápidas que llevan a cabo los políticos. El cambio en escuelas - sea en lo referente a la legislación u otro - tiene lugar de manera muy lenta, causando desconexión entre las políticas oficiales y la práctica real de la escuela³⁰. Para ella, no es que no funcionen las leyes actuales sino que están faltando los recursos necesarios para ser implementadas realmente. Un hecho que corresponde a la puesta en práctica de la LOGSE bajo el gobierno del PP desde 1996 en adelante (véase arriba).

Aunque María señaló como significativo el proceso de reestructuración de la LOGSE, su carrera profesional gira entorno de un sistema distinto, que procede de los acontecimientos de 1983 hacia adelante. Puesto que no requirió de ninguna acreditación formal para ejercer en educación infantil al principio de los años 70, en que ella comenzó a trabajar a la edad de 18 años, su carrera profesional se caracterizó desde el comienzo, por buscar fuentes alternativas a la formación pedagógica. Así, participó de manera continuada en cursos privados de los movimientos de renovación pedagógica que compensaron su carencia de formación oficial. Sin embargo, con la introducción de la LGE en 1970, la formación inicial para ser maestro de educación infantil y primaria se integró en la Universidad. La ley estipuló que los Maestros de Educación General Básica debían por lo menos tener una certificación universitaria de tres años, llamada *Diplomatura*, correspondiente al nivel de la carrera de ingeniero o de arquitecto técnico. Por consiguiente, maestras como María que habían estado trabajando previamente sin la certificación oficial tuvieron que ponerse al día, ya que la LGE exigía la titulación o cambiar de profesión. Sin embargo, el título de maestra de EGB obtenido entre 1977 y 1982 no fue satisfactorio para ella. María no considera el certificado de la universidad obtenido en el Escuela de Formación de Maestros como educación universitaria "verdadera" y ha tenido siempre la sensación que algo fundamental falta en su bagaje profesional:

30 Ver Fullan, M (1999) *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.

María, (30): “Yo siempre he tenido el complejo de que tenía que haber estudiado una carrera [superior]. Siempre he tenido ese complejo. Entonces, me he movido siempre con la sensación de que me faltaba algo con respecto a lo que estaba trabajando, a mi trayectoria profesional. [...] Pero, tengo esa cosa adentro de que mis inicios no fueron los “normales” entre comillas. Siempre he echado en falta la carrera universitaria. Como si...esto de la universidad te diera un estado diferente al que te da hacer magisterio.”

No hay que olvidar que los tres años de diploma no eran equivalentes a una licenciatura de cinco años que se requería para el profesorado de secundaria. María, como tantos maestros de escuela de primaria, experimentó el grado del diploma como una pérdida de estatus. Sin embargo, su certificación oficial realmente no cambió la continuidad de sus "investigaciones privadas," de carácter paralelo y el deseo permanente de aprender. Aunque es verdad que no tener un grado de cinco años parece que refuerza la búsqueda personal de María por el conocimiento, al final el título universitario no es tan importante para ella, frente a su curiosidad insaciable, el deseo de ampliar su horizonte, que es lo que continúa articulando su carrera profesional. En la evaluación de su trayectoria llega a la conclusión que esta carencia de la certificación fue un factor positivo. Idealmente cada profesor debería estar constantemente investigando y mirar más allá de lo que ella o él ya saben; para ella, ésta es la piedra de toque que permite a los maestros gozar de su trabajo. Dado que María había estado trabajando siempre a través de todas las franjas de edad de educación infantil y primaria, la LOGSE no la afectó de la misma manera que a Rosa. Alrededor de 1990 cuando esta Ley entró en vigor, ella trabajaba en la escuela pública. Desde 1987 en que aprobó las oposiciones ha estado trabajando en el sistema escolar público, a menudo posiciones de dirección. María dejó la escuela privada porque tuvo que cerrar, pues no pudo sobrevivir como *Concertada* (escuelas patrocinadas por el Estado) y esto la "forzó" a incorporarse al sistema público. A diferencia de la experiencia de Rosa, María reconoce la reforma educativa de 1990 como un acontecimiento importante en su carrera profesional, como una apertura hacia nuevas perspectivas en el currículo y las teorías de enseñanza y aprendizaje.

Lo que circula como un nexo común en las tres carreras profesionales es una inestabilidad bastante alta durante los primeros años de vida laboral. El cambio de escuela o de su especialidad en el currículum, la imposibilidad de vincularse a un proyecto a largo plazo, o los contratos inestables han sido una realidad para las maestras entrevistadas si importar cuándo comenzaron a trabajar. Aunque las razones que causan este marco laboral son diferentes en cada caso, lo que se mantiene como similar es la interpretación positiva de esta flexibilidad. Rosa y María llegan a la conclusión de que fueron experiencias enriquecedoras que constituyen una parte esencial de sus años de formación. A partir de estas experiencias iniciales y del conocimiento que generaron emerge también la alta estima por la formación permanente de los maestros como parte imprescindible de la carrera profesional. Rosa y María están de acuerdo en que los maestros siempre deberían estar investigando y abriéndose a nuevas ideas y teorías. Sin embargo, vale la pena acentuar las diferencias generacionales. Mientras que para María el desarrollo profesional paralelo a través de cursos era la forma de convertirse en una maestra profesional (en el sentido del profesionalismo), para Sofía, la maestra más joven, un curso de postgrado abre otras opciones profesionales (orientándose hacia la práctica de la música-terapia). Participar en cursos aparece en un caso como la consolidación de una opción profesional mientras que para Sofía significa una apertura

hacia una flexibilidad profesional. Esto nos hace plantear la decreciente importancia de cierto corpus de conocimiento para la profesión de educador. Lo que cuenta para Sofía, siendo la maestra más joven, no es la profesión (su recopilación del conocimiento) en sí misma; la profesión, como el conocimiento, es intercambiable. Lo que viene en su lugar es algo - ético - un proyecto personal. Sobre la base de calificar su trabajo como de orientación social, ambas generaciones (María y Sofía) pueden encontrarse de nuevo en el futuro. Ambas describen su trabajo como esencialmente caracterizado por ser un servicio para un Otro.