

Profesionalización versus intensificación. La reforma educativa y el trabajo docente em educación infantil. Un intento de validar la tesis de la intensificación

Antonio Guerrero Serón

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados de un trabajo empírico cualitativo acerca de las consecuencias de la implantación de la reforma educativa diseñada en España por la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) sobre el trabajo docente del profesorado de Educación Infantil. Con un marco teórico basado en la tesis de la intensificación de Larson y en los códigos educativos de Bernstein, se muestra a la Educación Infantil como *un mundo aparte* y se reconoce una polarización de su profesorado, femenino en su práctica totalidad, entre el *convencional* y el *reflexivo*. La racionalización del trabajo docente que supone la reforma educativa genera tanto elementos intensificadores como desintensificadores, que se compensan y asumen desde la profesionalidad y que no permiten verificar la tesis de la intensificación.

Palabras-Clave: intensificación; proceso laboral; trabajo docente; profesionalidad; profesionalización y profesionalismo docente; reforma educativa; educación infantil; pedagogías visible e invisible

Abstract

This paper introduces the main findings of a qualitative research carried out on the effects of the Spanish educational reform (LOGSE, 1990) upon the work of infant teachers. Within a theoretical framework based on the intensification thesis (Larson) and the educational codes (Bernstein), it is argued that infant teaching is *a separate world* and its members, mainly women, are polarized between *conventional* and *reflexive*. Finally, the rationalization of teaching work entails both intensification and de-intensification effects, which are assumed and compensated from the point of view of professionalism. In this way, they do not allow to verify the intensification thesis.

Key-words: intensification; labour process; teachers work; professionalism; professionalization and professionalism of teachers; education reform; infant education; visible and invisible pedagogies

1 - La tesis de la intensificación: origen y desarrollo

El concepto de *intensificación* fue inicialmente propuesto por la socióloga italo-americana Magali Sarfatti Larson (1980), en un denso e interesante artículo donde expresaba su convencimiento de que, lo que llamaba fuerza de “trabajo educada”, estaba sometida por el desarrollo de las formas burocráticas de control en el capitalismo avanzado, a una creciente presión para conseguir mayor productividad y eficacia en su trabajo. En realidad, la intensificación era una de las tres mayores tendencias que se interrelacionaban a nivel del proceso laboral de los trabajadores intelectuales altamente cualificados: 1) el incremento y rigidez de la división del trabajo; 2) la intensificación del trabajo: "esa densidad de trabajo que rebosa por los poros durante la jornada laboral (que) reduce los períodos de inactividad o preparación entre tareas "; y 3) la rutinización de las tareas de alto nivel (Larson, 1980:163-4). Habla de intensificación, no tanto con la pretensión de medir su grado de intensidad o desarrollar un marco teórico para alguna investigación empírica, como en el sentido de lo que Mills llamó *grand theory*, de manera que, en alto diálogo con los Marx, Touraine, Wright, Ehrenreich, Freidson, o Gouldner, de entre una larga y erudita lista de autores, entiende por intensificación:

- a) *Una de las más tangibles formas de erosionar las prerrogativas laborales de los trabajadores cualificados, con síntomas que van desde no tener tiempo para comer, a no tenerlo para mantenerse al día en su campo. No se trata tanto de momentos muy intensos y de gran trabajo, motivados por la necesidad de entregarlo a fecha fija, como de la sobrecarga crónica de trabajo, la fuente más común de intensificación en el trabajo intelectual.*
- b) *La más frecuente reclamación no económica de las asociaciones profesionales, porque destruye la sociabilidad fundamento del espíritu asociativo y comunitario, agravándose en los trabajadores cuya actividad laboral es a menudo individual, (donde) el riesgo de aislamiento crece.*
- c) *Un síntoma familiar de alienación en el trabajo, pero no un factor de descualificación por sí misma, a pesar de que contradice el tradicional interés artesano por el trabajo bien hecho, ya que el aumento de la cantidad de servicios prestados reduce la calidad de los mismos pero, junto a las sobrecargas de trabajo y el recorte de personal, producen una mayor polivalencia en los trabajadores cualificados, lo que hace*

imposible verlo como descualificación, aunque sí como alienación.

d) La amenaza de un *doble riesgo de obsolescencia de las cualificaciones técnicas*, y la posibilidad de encontrarse sin *acceso al capital simbólico*, sobre todo *en el mundo académico, que transmite conocimiento a la vez que lo produce* y donde la polivalencia tiende a convertirse en un factor de marginalidad en la producción e incluso consumo del nuevo conocimiento. Puesto que la producción es especializada, la polivalencia tiende a permanecer ligada a la enseñanza y, dado su papel secundario en la determinación de las carreras académicas y su negativa correlación con el capital simbólico, implica que la diversificación de cualificaciones a este nivel bajo de prestigio es visto como el equivalente de la *descualificación intelectual*. Esta dimensión especial de la desigualdad intelectual y científica genera jerarquías específicas dentro de cada campo, separando la producción, es decir la investigación, y la distribución, esto es la enseñanza o aplicación práctica. *Los riesgos de rutinización del trabajo especializado de alto nivel* (la tercera tendencia del proceso de trabajo) *derivan en gran parte de esta separación jerárquica* (Larson, 1980, p.167-168)

A partir de este planteamiento teórico sobre los trabajadores altamente cualificados de la producción y de los servicios, el gran divulgador que es Michael Apple, hizo suya y dió a conocer años más tarde su perspectiva de dicha tesis en su obra *Teachers and Texts* (1986)¹, donde la aplicó al trabajo del profesorado, señalando que la intensificación era especialmente ostensible en las escuelas más proclives a aplicar tests o introducir currículos preelaborados (el trabajo rutinario, a que se refería Larson, pero que Apple no menciona), ya que generaba un incremento agobiante de las tareas administrativas y del control sobre las tareas del profesorado. La necesidad para éste de adquirir nuevas destrezas con las que hacer frente a estas nuevas tareas (la polivalencia de Larson, que Apple tampoco menciona) produjo el espejismo entre el profesorado de un creciente profesionalismo. En realidad, argumentaba Apple, eran víctimas de la falsa conciencia, al reconocer erróneamente ese proceso de intensificación como de profesionalización, ya que era más bien al contrario, la intensificación iba acompañada de descualificación y, por ende, de proletarización.

¹ Aunque el título completo en inglés es el de **Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education**, en español ha sido traducido por "Maestros y Textos", en lugar de "Profesores y Textos", sin que ni el título ni el contenido avalen tal reduccionismo del sujeto.

Desde entonces, la tesis de la intensificación ha llenado un lugar importante en la teoría neomarxista de la educación, hasta que comenzó a ser puesta a prueba -y, por ello, en duda-, a comienzos de los noventa, por autores como Sandra Acker (1990 y 1992) y Andy Hargreaves (1991 y 1996). En el terreno de la enseñanza, dicha tesis viene a decir, de un modo conciso, que los procesos de reforma educativa que se presentan como una racionalización de la situación existente, suponen un incremento significativo en las tareas a desarrollar por los profesores en su labor en el aula y en el centro; de manera que las reformas educativas suponen para los profesores hacer más trabajo en el mismo tiempo que el que previamente realizaban (de ahí el nombre) y limitando su tiempo libre y el contacto con sus compañeros y obligándoles, incluso, a recurrir a realizar horas extras y a trabajar en casa para afrontar con éxito ese aumento de tareas. Como quiera que el resultado de tal intensificación llega a ser la pérdida de calidad en el trabajo docente, la tesis de la intensificación debe verse como una manifestación más del proceso de descualificación profesional que sufren los profesores debida a la pérdida de control sobre la concepción del trabajo y el resultado del mismo y, por ende, como una forma clara de proletarianización. Fue precisamente esta alienación y separación de la concepción y la ejecución en el trabajo docente, la vertiente de la tesis que desarrollaron Lawn y Ozga (1988), en términos de descualificación y desprofesionalización. Basándose en la obra de Harry Braverman, señalaron que los procesos de racionalización del trabajo docente, llevados a cabo de manera especial en los periodos de reforma educativa, conllevan en realidad la recualificación de unos pocos, que pasan a ocupar puestos de supervisión y control, sobre una mayoría que se descualifica a pasos agigantados, por la pérdida de cualificación de su trabajo, parcializado en tareas cada vez más simples, y desprovisto de las funciones de conceptualización. Los profesores pierden, de esa manera, autonomía técnica y, descualificándose, se proletarianizan; como igualmente sucediera con el resto de trabajadores técnicos de la producción y de los servicios.

Tanto el concepto de intensificación, como el de rutinización o el de descualificación parecen creados a propósito para ser aplicados al proceso de reforma emprendido en nuestro país con la experimentación y promulgación de la LOGSE. Así les pareció, en circunstancias similares, a Andy Hargreaves (1991 y 1996), en el caso de la reforma educativa en Ontario (Canadá) y a Sandra Acker (1990 y 1992) y a Campbell y Neill (1994) en relación con la reforma educativa inglesa de 1988. En ese sentido, el estudio de Hargreaves supone un considerable avance en la operatividad y aplicación del concepto de intensificación al trabajo docente, respecto al planteamiento teórico de Larson y más vago y genérico de Apple (1986).

Establece lo que llama “proposiciones dentro de la tesis de la intensificación”, que no son sino las principales maneras que tiene la intensificación de manifestarse en el trabajo del profesorado. Literalmente, señala que la intensificación:

- 1.- Lleva a una reducción del tiempo de descanso
- 2.- Conduce a la falta de tiempo para poder estar al día en la profesión
- 3.- Reduce las interacciones con los colegas/compañeros
- 4.- Genera sobrecargas crónicas de trabajo
- 5.- Reduce la calidad del trabajo al obligar a trabajar con "recortes"
- 6.- Supone una diversificación de las responsabilidades
- 7.- Implica una mayor dependencia en personal experto
- 8.- Reduce la disponibilidad de tiempo de preparación docente
- 9.- Hace que se acepte voluntariamente el aumento de trabajo y que se tome como un rasgo de profesionalidad (Hargreaves, 1996, p.144).

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

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

2 - La nueva Educación Infantil de la LOGSE: la pedagogía invisible y sus repercusiones en el trabajo docente

¿En qué consiste el cambio pedagógico impulsado por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo? ¿Supone realmente un cambio sustancial que pueda ser identificado como un proceso de racionalización laboral docente? Así parece indicarlo un análisis de la LOGSE y del Real Decreto 1333/1991 de 6 de Septiembre (BOE núm. 216, de 9 de Septiembre de 1991) que desarrolla el currículum de la Educación Infantil, unas normas que definen esta etapa educativa, de acuerdo con los principios de la *educación compensatoria*, como un eficaz instrumento de compensación de "todo tipo de desigualdades y carencias que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico". Ambas normativas diseñan un *currículum abierto*, con unos contenidos básicos que requieren "ulterior determinación por parte de los profesores en diferentes momentos" y que, por tanto, serán desarrollados sucesivamente, en un proceso en cascada, por las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa y los *equipos docentes*, que elaborarán, para la correspondiente etapa unos:

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

Sus características básicas, expuestas bajo el epígrafe "Principios metodológicos de la etapa", son:

- a) El principio educativo de la *globalización*, que significa que el aprendizaje se realiza como resultado de la interrelación de contenidos procedentes de las diferentes áreas curriculares (identidad y autonomía personal, conocimiento del medio físico y social y comunicación y representación)

y no mediante la acumulación segmentada o disgregada de conocimientos. Como el propio Decreto recoge, "el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido".

- b) La pedagogía *activa*, que desarrolla la idea, procedente de Piaget, de que la acción es la fuente principal de todo aprendizaje, entendido éste como una continua construcción a partir de lo aprendido y de aquello que resulta significativo para el niño. Se trata, pues, de una pedagogía de carácter *constructivista*, que implica un *aprendizaje significativo* y que tiene como principal estrategia de aprendizaje el *juego*, entendido en un sentido intrínseco, es decir, como instrumento de aprendizaje por sí mismo, y no extrínseco, como recompensa tras un trabajo bien hecho; ni táctico, para solucionar problemas de orden o disciplina en el aula. Como dice el decreto: *Se evitará la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar*" (p.56). Los contenidos curriculares eluden las técnicas de transmisión basadas en el verbalismo: *la existencia de conceptos y actitudes - sigue diciendo - no implica que deban ser abordados de manera transmisiva y verbalista*". Lo que implica que el modelo de evaluación también cambia y de manera sustancial y, así, el Real Decreto prescribe (en línea con el concepto de evaluación múltiple y difusa con que Bernstein caracteriza a la pedagogía invisible), un modelo de *evaluación continua y formativa*, cuya técnica fundamenta en las *entrevistas con los padres y la observación* (p.58).
- c) La LOGSE también presenta un aula diferente, con una *distribución flexible y funcional del espacio y el tiempo*, que supone el reconocimiento de una filosofía que pretende hacer del uso del espacio y del tiempo un principio organizativo del aprendizaje cooperativo, donde el control del profesor aparezca descentrado y sólo implícito. Es lo que, en la práctica de la escuela, se conoce como el trabajo o la metodología de *rincones* y que, como en el resto de principios, el Real Decreto no se queda en lo expositivo, sino que entra de lleno y con decisión en lo preceptivo: *"una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y distribución del tiempo será fundamental para la consecución de las intenciones educativas (...)* Se debe prever que los niños dispongan de *lugares propios y de uso común para compartir, para estar solos o para jugar y relacionarse con los demás. (...)* El educador deberá evitar *organizaciones rígidas y excesivamente especializadas* (p. 57).

- d) La *profesionalización del profesor*, que supone su especialización y su caracterización como profesional reflexivo y autónomo, que trabaja e investiga en equipo y que está sujeto a una formación permanente, mediante cursos especializados. La reforma ha dispuesto, además, otras recompensas para facilitar el tránsito y su implantación entre el profesorado: la subida de sueldo y los sexenios, así como la posibilidad de recualificación de los llamados, con sorna, *desertores de la tiza* (CPRs, cargos unipersonales, asesores, etc.). Elementos todos ellos que conforman el boceto de una carrera docente por tramos salariales y efectos credencialistas.
- e) La idea de *comunidad educativa*, que parte de que la edad de los alumnos facilita y presupone la colaboración *natural* en el trabajo escolar entre el profesorado y los padres. El texto del Real Decreto reconoce que *la escuela debe compartir con la familia el importante papel de proporcionar experiencias básicas para su desarrollo y primeros aprendizajes* y que *la función educativa de los centros de Educación Infantil debe entenderse como complementaria de la que ejerce la familia* (p.58). Esta idea supone un acercamiento importante entre escuela y familia, pudiendo decirse que la escuela está abierta a la familia.
- f) La construcción de una *persona reflexiva*, capaz de actuar con autonomía y de descubrir de manera integrada y global su medio natural y social, integrándose en la sociedad de una manera fluida, es el objetivo final que se plantea la Educación Infantil de la LOGSE: *“que el niño y la niña puedan actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir con ellos (...) El descubrimiento del medio implica una actuación de la persona en la que pone en juego procedimientos de observación, de exploración, de recogida de datos y de formulación de metas. Estos procedimientos le permiten ir conociendo y participando en su medio”* (p.26).

Se hace así posible la *solidaridad orgánica personalizada* que predicaba Durkheim y que Bernstein (1985) atribuye como rasgo a la pedagogía invisible, un modelo de análisis que, según la caracterización que aparece en el Cuadro 1, comparativo de ambas pedagogías, puede ser aplicado a la Educación Infantil que diseña la LOGSE, pues el código educativo que subyace se puede hacer equiparable con el que Bernstein llama *integrado*, ya que existen tanto una clasificación como una

enmarcación débiles, tanto en los contenidos, donde no existen asignaturas, sino *áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles y se abordarán a través de actividades globalizadas* (Arts. 8 y 9); como entre la profesora y los alumnos y entre la escuela y la familia. La diferencia básica entre las pedagogías visibles y las invisibles radica en la manera como se transmiten los criterios y en su grado de especificidad, ya que conforme más implícita es la modalidad de transmisión y más difusos los criterios, más invisible es la pedagogía; y conforme más específicos son los criterios, más explícita es la manera de su transmisión y más visible la pedagogía. Por otra parte, desde el punto de vista de los padres socializados en la pedagogía visible del código agregado, ésta es inmediatamente comprensible, pero no así la pedagogía invisible. Si la madre quiere ser útil debe ser resocializada o mantenerse aislada del proceso. Las relaciones de poder entre la escuela y la familia han cambiado, pues la profesora tiene ahora el poder y la madre se convierte en una alumna más.

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

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

CUADRO 1.- MODELOS DE PEDAGOGIAS VISIBLE E INVISIBLE

3 - La Educación Infantil, un mundo aparte

Con este planteamiento y marco teórico se ha realizado un diseño cualitativo² para estudiar sus consecuencias en Educación Infantil, el sector educativo donde el trabajo docente ya parece que es más intenso y que cuenta, además, con un 97 % de mujeres profesoras. El estudio; no por modesto ha tenido resultados que desmerezcan, pudiendo incluso considerarse de sorprendentes, si se comparan con los estudios anglosajones de referencia, y, cuando menos, interesantes, si los valoramos por lo que aportan al conocimiento del profesorado. Podemos considerar tres aspectos distintos en esos resultados: un mejor conocimiento del mundo de la Educación Infantil; la existencia de una gama dual de profesorado en su interior y la crítica y no verificación de la tesis de la intensificación.

El primer resultado del estudio es el reconocimiento de la especificidad del mundo de la Educación Infantil, consistente en un trabajo intenso, continuo y realizado, por lo general, en equipo, que conduce a un gran compañerismo. Se podría considerar, utilizando una metáfora teatral, que es un trabajo de tipo coral. Esto es algo en lo que insisten los protagonistas y que enfatizan los analistas. Así, a lo largo de las entrevistas, una y otra vez, las profesoras insisten en lo que Toñi, una profesora ejerciendo en un colegio público del centro de Madrid, llamaba “*un mundo aparte*”, sin conexiones con el resto del colegio, separado de Primaria:

Infantil es como un mundo aparte, que nadie quiere saber nada de Infantil (se sonrío), y nosotros nada de los demás tampoco (Toñi).

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

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

² La investigación, financiada por la Universidad Complutense de Madrid, en su convocatoria Investigación Complutense de 1997, ha consistido en la lectura de la literatura al respecto y la definición del marco teórico ya reseñado, así como en (tras una serie de entrevistas previas de orientación, captación y fijación de vocabulario y sondeo, realizadas a profesoras, directores escolares y expertos en Educación Infantil) la realización de 20 entrevistas a otras tantas profesoras con más de 10 años de antigüedad en Educación Infantil, a las que previamente se les había observado trabajando en sus aulas. Aunque no se pretendía una validez estadística, la saturación de categorías en las respuestas, permite hablar de una validez teórica suficientemente consistente. El equipo investigador estuvo formado por el autor de estas líneas como Director, junto a Pilar Fernández y José Antonio García, de los Departamentos de Psicología Evolutiva y D.O.E. de la Facultad de Educación de la U.C.M., respectivamente.

Una expresión, la de *un mundo aparte* que otras compañeras ayudaban a dotar de contenido como un trabajo intenso y global, cuando hablan de que *la gente de Educación Infantil es muy inquieta* (Luisa), de que tienen *un ritmo de trabajo muy activo* (Carolina); por lo que trabajan muy *agobiadas* (Nines) y donde *no tienes ni un momento relajadita* (Sofía). Un mundo aparte donde aparecen muchos diminutivos, quizás en relación con el tamaño y la edad de los niños, a los que se refieren las maestras más antiguas como *parvulitos* y las más jóvenes como *toritos*; donde se hacen *fichitas de caminitos*, o se dibujan *pollitos*; siguiendo siempre unos *objetivos muy concretitos*. Pero un mundo aparte que puede terminar apartado, donde el peligro radica en la proximidad que existe entre el mundo aparte y el gueto. Algo fácil de ver, además, en la arquitectura y disposición espacial de los propios centros, que cuentan con pabellones separados propios para la Educación Infantil. Un mundo que se dice muy acostumbrado a un trabajo intenso y realizado *en equipo*, muestra de su carácter cerrado y corporativo que, aunque pudiera entenderse en términos de la queja propiciatoria y victimista de todo colectivo profesional, es necesario admitir tras la observación de las aulas, por la programación conjunta y el ritmo, muchas veces frenético en que se desarrollan las clases: un trabajo globalizado e intenso ya de por sí, que la reforma educativa – según percepción que tiene de su trabajo el profesorado –, no ha intensificado más; tan solo, si cabe, le ha incorporado "*más papeleo*".

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

coincidir con el espíritu familiar y una actividad docente omnisciente (saber de todo, de todos y en todo momento lo que hace cada niño) con la labor de orquestación en un todo armonioso. El referido trabajo coral.

4 - Una tipología de profesoras de Educación Infantil: entre *convencional* y *reflexiva*

Un segundo grupo de hallazgos es el establecimiento, atendiendo a su práctica docente, de una tipología del profesorado de Educación Infantil, entre el polo tradicional o convencional y el innovador o reflexivo. Desde los inicios del proceso de experimentación hasta su promulgación como Ley, la LOGSE ha generado una serie de cambios que, aunque reacias a admitir que les han repercutido individualmente, las profesoras conocen y distinguen. Así, en cuanto a las técnicas a utilizar, reconocen que, frente a los *métodos conductistas*, destinados a *conseguir objetivos*, ahora hay que trabajar de forma más dinámica, más activa, por rincones, haciendo talleres y articulando las distintas áreas en un trabajo globalizado. Anteriormente se trabajaba de manera – como decía una profesora plenamente identificada con la metodología de rincones – *muy convencional*:

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

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

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

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

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

Sin embargo, es una supresión de *la esclavitud de la lecto-escritura* más aparente que real, pues si su relegación es celebrada por las profesoras identificadas con la LOGSE, éstas la siguen practicando, aunque sea en la forma *constructivista* o como *adaptación* o concesión al trabajo en equipo con compañeras más convencionales. Por su parte, las profesoras convencionales, simplemente obvian tal relegación y siguen con la enseñanza de la lectura y escritura. Al fin y al cabo, justificaba una profesora -Lucía-: *hay una demanda, no solamente social de los padres, sino de los propios niños*. Se trata, en cualquier caso, de un elemento central, fundamentalmente en las clases de 5 años, ya que padres y alumnos lo piden y los profesores más convencionales están de acuerdo con este contenido eminentemente transmisivo. Es un reducto del pasado, de la pedagogía visible, que contenta a padres y a niños y que muchas profesoras reflexivas no tienen más remedio que aceptar (así aparece de manera latente, implícita en las conversaciones) sea para estar a bien con sus compañeras, sea con los padres: su solución a tal dilema es el método constructivista.

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

La verdad es que poco ha cambiado, y los cambios que haces los introduces tú (Luisa)

Es verdad que han cambiado las cosas, lo que pasa es que nosotras trabajamos prácticamente igual. Antes, en lugar de llamarles proyectos, les llamabas juego dramático. Han cambiado a nivel de ideas o formal, no tanto a nivel práctico. (Sofía)

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

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

No he notado ningún cambio. Sólo a nivel burocrático: más papeles que rellenar (Nines).

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

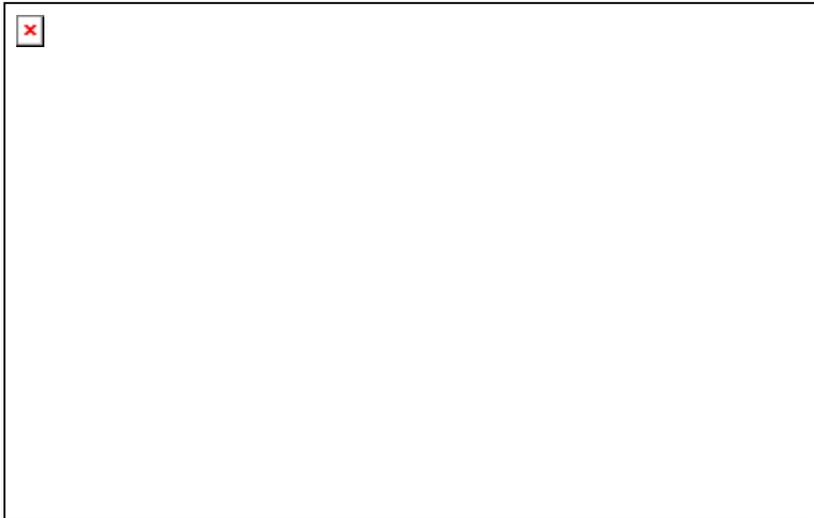


GRAFICO 1. TIPOLOGIA DEL PROFESORADO DE EDUCACION INFANTIL

Tal y como se puede ver en el Gráfico 1, el resultado de tal implantación es la existencia en los centros de Educación Infantil de un modelo bipolar de profesorado, entre cuyos extremos se instala, en un continuo, una mayoría adaptada; conviviendo todos ellos y siendo compatibles con la reforma: los primeros, identificándose con sus objetivos y métodos, con una actitud conforme y, en muchos casos, innovadora; los segundos, adaptándose de manera ritualista.

4.1 – La profesora LOGSE: una profesional extensiva y reflexiva

La primera impresión que dan las profesoras *reflexivas*, identificadas con la reforma es su *entusiasmo* y disponibilidad a contestar³. En medio de un continuo sometimiento a tests diversos y entrevistas varias, son las que primero aparecen dispuestas a ser observadas o a contestar a las preguntas, con un conocimiento de los temas que se traen entre manos y una precisión terminológica que es expresión del *dominio del lenguaje técnico*, del argot profesional de la reforma.

Llevan a cabo un *trabajo globalizado*, por proyectos, y sólo en ocasiones utilizan fichas; unas fichas que, en uso de su profesionalidad y

³ Estos rasgos definitorios deben ser considerados siempre como típico-ideales y, por ende, generalizables.

autonomía deciden y elaboran ellas mismas, *fotocopiando*⁴ algún texto de alguna *editorial*. Tal y como preceptúa la LOGSE y el Real Decreto 1333/1991, la metodología es el *juego* en un sentido intrínseco, como instrumento de aprendizaje *per se*. Una profesora, que utiliza la primera persona del plural, no en sentido mayestático, sino para enfatizar el carácter coral o de equipo del trabajo, resumía lo anterior de manera sabia y precisa:

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

Son conscientes de los cambios desarrollados en la educación recientemente, tanto en relación a los diferentes niveles, como metodologías y los saben explicar. Y, lo que parece más interesante, lo saben aplicar personalmente: *Fue la LOGSE la que nos cambió*, reconocía Lucía, una de las maestras entrevistadas. Su trabajo es un trabajo profesional entendido en el doble sentido de reflexivo y extenso; es decir: de profesional que reflexiona sobre su propia práctica y saca conclusiones prácticas sobre la misma; y de profesional que se siente responsable ante sí, sus alumnos y, por extensión, de ahí su nombre, ante toda la comunidad educativa. En ese sentido llevan a cabo una *programación real* y, como autónomas en su profesionalidad, no dependen de terceros, sino que emplean un material autoelaborado; aunque a veces esa elaboración consista -como señala la misma profesora- en la elección y *fotocopiado*:

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

Las fichas que usamos son las que nosotros construimos, sacamos de una editorial, de otra, pero son las que nosotros vamos fotocopiando. (Carolina)

Organizan la clase contando con la libertad de distribución y *agrupamiento* y la realización de la programación. La organización del aula refleja esa *flexibilidad espacio-temporal* que prescribe la LOGSE, tanto en el uso del espacio (moqueta y rincones), como en la distribución de su tiempo (asamblea y talleres), mostrando en general, esa enmarcación débil y control implícito propios de lo que hemos definido, con Bernstein, como la pedagogía invisible, que este modelo de profesora practica. Así, trabajando por proyectos, establece una clasificación débil; efectúa un control implícito cuando utiliza el juego como principal recurso didáctico; y, además, mantiene unas relaciones *cooperativas* y *espontáneas* (pero también *contradictorias*, ya que los padres no entienden la pedagogía invisible, porque no han sido socializados en ese código) con los padres de sus alumnos, que entra dentro de esa educación comunitaria y clasificación débil del código educativo integrado:

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

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

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

MODELO:	LOGSE	TRADICIONAL
PROFESORA:	REFLEXIVA	CONVENCIONAL
PRIMERA IMPRESION:	- Entusiasmo.	- Actitud defensiva: autosuficiencia.
RASGOS PERSONALES	- Uso de un lenguaje riguroso: argot técnico-profesional.	- Continua referencia al papeleo.
CÓMO TRABAJA: METODOLOGIA DOCENTE	- Trabajo globalizado. Proyectos. - Material propio, autoelaborado: fotocopias, reciclado. - El juego como estrategia. - Programación real. - Pedagogía invisible: C-E-	- Fichas o libro de una editorial. - Combinadas con rincones como mecanismo de orden y gestión espacio-temporal. - El juego como táctica. - Programación ficticia. - Pedagogía (pseudo-in)visible: C E.
ORGANIZACIÓN DEL AULA	- Flexibilidad espacio-temporal: moqueta y rincones. - Libertad de agrupación.	- Rigidez espacio-temporal: espacios y horario fijos (mañana-fichas, tarde-plástica). - Asignación de tareas por profesor.
PERCEPCION DE LOS CAMBIOS	- Reconocimiento personal. - Reconocimiento de diferencias.	- Negación personal: continuidad. - Reconocimiento exterior.
PERCEPCION DE LA INTENSIFICACION	- Intrínseca: Centralidad trabajo. - Intensificación con satisfacción.	- Extrínseca: LOGSE e Inspección. - Mucho papeleo vs. autosuficiencia.
MODELO DE PROFESIONALIDAD	- Extendida o extensa: responsabilidad ante sí, sus alumnos y la comunidad educativa	- Restringida: responsabilidad ante sí y sus alumnos.
RELACIONES CON PADRES	- Cooperativas y espontáneas. - Códigos diferentes: E-/C+ - Prelecto-escritura.	- Formales y reglamentarias. - Códigos similares: E+/C- - Lecto-escritura.

CUADRO 2. MODELO DUAL DEL PROFESORADO DE EDUCACION INFANTIL

4.2 – La profesora convencional: una profesional restringida y adaptada

La primera impresión de las profesoras que siguen con el modelo convencional, adaptadas más o menos a la reforma, es su actitud defensiva y la concisión en las respuestas. Si resulta difícil conseguir su participación en la investigación, una vez conseguida ésta, las relaciones se desarrollan, generalmente, bajo una serie de condiciones y limitaciones. Prueba de ello es la brevedad de sus respuestas. Aunque pueda parecer anecdótico, resulta sintomático que la duración media de las entrevistas de estas profesoras llega a ser un tercio menor que las de las profesoras identificadas con la reforma. Como prueba lo es también la sorna, a modo de resistencia, con que se expresan respecto a la reforma: *La LOGSE ahora es maravilloso* -decía Isabel, una profesora de un Colegio de la sierra, *con una terminología que nos hemos tenido que buscar en un diccionario*.

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

Consiste en llevar el expediente del alumno, las fichas de evaluación inicial, trimestral y final, incidencias en los aprendizajes y comportamiento; entrevistas con padres y su registro y reuniones (tres en el curso) con padres (Eugenia)

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

Su forma de trabajar se centra en *la ficha* como recurso didáctico principal, y quien dice ficha dice una *editorial* o libro de texto, de uso individual y uno por área. La moqueta o alfombra, los rincones o cualquier otra técnica de trabajo, quedan, así, como recursos complementarios y de carácter extrínseco, como instrumentos didácticos secundarios, utilizados fundamentalmente como medios de gestión del orden y el ritmo de la clase, para cambiar de actividad o para recompensar a un niño o niña por finalizar un trabajo: lo que se llama el juego como premio. Así lo expresaba una

profesora con 33 años como parvulista y profesora de Infantil, destinada en un Colegio Público del centro de Madrid:

En clase, trabajo con fichas. Sigo los Cuadernos Audi de la Editorial Bruño. Se trata de un método globalizado. Además, utilizo fichas de refuerzo que hago yo misma. Para el trabajo personal, distribuyo a los niños por rincones y la moqueta la utilizamos para juegos, también para la asamblea o el ritmo. (Encarna).

Los métodos distintos a las fichas se incorporan también, de ahí la adaptación de que se habla, pero tienen, en todo caso, un uso polimorfo, como explican, sucesivamente y en primera persona del singular, estas profesoras:

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

Mezclo todo. Mezclo métodos tradicionales, métodos modernos, mezclo todo (Conchita)

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

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

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

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

con una esquemática y fija distribución en rincones, que son más bien grupos de trabajo. En lo temporal, además, mantienen un horario rígido, similar, salvando las distancias, al de Primaria, con distinción de materias o áreas y jerarquización entre la mañana, donde se hacen las fichas, y la tarde, que se dedica a la *plástica*.

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

Periben la intensificación a nivel del *papeleo* de las programaciones y evaluaciones, mostrando una *profesionalidad restringida*, ante sí y sus alumnos. De ahí que las relaciones con los padres sean formales y reglamentarias (resistencia ritualista) y también contradictorias, por razones inversas al de la profesora reflexiva: tienen códigos similares o más próximos de socialización familiar, en los que entra la lecto-escritura:

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

5 - Intensificación y desintensificación en la nueva Educación Infantil de la LOGSE

Un tercer resultado, quizás el más significativo desde el punto de vista teórico, ha sido la constatación de que la LOGSE no supone una intensificación general del trabajo docente y, por ende, que la tesis de la intensificación no se verifica, puesto que no se aprecia por ningún lado la

idea de una sobrecarga crónica de trabajo entre las profesoras entrevistadas (versión Larson); ni declaran encontrarse en una situación en la que les falte tiempo para estar con sus compañeros, mantenerse al día en su especialidad o preparar clases (versión Apple/Hargreaves). Se puede considerar que existen unos efectos intensificadores, derivados de las nuevas tareas de las programaciones e informes preceptivos de evaluación, así como de la preceptiva relación con los padres. Pero esos efectos, descontadas las quejas victimistas propias de toda organización humana, se quedan en alguna sobrecarga puntual de trabajo, resuelta felizmente por la pericia que aporta la experiencia. Igualmente, la reducción de la edad escolar y la configuración del periodo 0-3 años como ciclo educativo, puede verse de carácter intensificador, por las nuevas tareas que corresponden desarrollar a las profesoras; sin embargo, quizás sus efectos sean más descalificadores, por su intromisión en el terreno de la puericultura; aunque, en ningún caso están probados, entre otras cosas por la escasa puesta en práctica y extensión de tal ciclo. Con todo, existen otros efectos derivados de esta racionalización del trabajo docente que es la LOGSE, que compensan los posibles efectos intensificadores. Entre estos están la reducción del número de alumnos por aula (que ahora está en 25); el poder contar con más y mejores recursos docentes, entre ellos los profesores especialistas (Música, Educación Física e Inglés) y de apoyo, que quitan algunas horas a la semana; la mayor formación recibida en cursos de actualización docente; y la mayor experiencia; que les permiten un trabajo programado y, por ende, más racional. Existen, además, otros efectos ambivalentes o dobles, como la profesionalidad, la formación continua y la organización escolar, que pueden verse como intensificadores y su contrario.

Sucede, además, un proceso evidente y sólido de profesionalización docente que se produce debido fundamentalmente a tres factores: la mayor experiencia, los más y mejores recursos a utilizar, y la formación continua o permanente que han venido recibiendo estas profesoras, en paralelo con el proceso de reforma. Una profesionalización que, en sus dos vertientes extensiva y restringida, es asumida y verbalizada de forma precisa por las profesoras estudiadas, y que incide de manera determinante en la no verificación de la tesis (versión Lawn y Ozga), de manera que, no sólo no se puede hablar de proletarización, sino que en su lugar hay que hablar de profesionalización. En resumen, que aunque la racionalización de la reforma acarrea efectos intensificadores, éstos se compensan con los desintensificadores y, en general, las profesoras de Educación Infantil siguen a su ritmo y con su método de trabajo, modificándolo únicamente por difusión y colegialidad, nunca por prescripción administrativa. De hecho, no se perciben efectos intensificadores respecto al tiempo libre y de

ocio, encontrándose con sobrecargas de trabajo solamente en fechas o celebraciones muy puntuales (Carnaval, Días del Padre o Madre y evaluaciones), sólo en parte atribuibles a la reforma (Informes a los padres) y, como dice Larson, producto de un trabajo orientado por la finalización de tareas concretas.

Por eso se puede decir que el principal criterio de asunción de un trabajo intenso, más que de intensificación, es el de la conciencia profesional entendida como profesionalidad extendida o extensa: aquella que se siente comprometida no sólo con su conciencia profesional y sus alumnos, sino, más allá del aula, con la comunidad escolar (Broadfoot y Osborn, 1988) y supone un trabajo con ansia y satisfactorio. Frente a ella, la profesionalidad restringida, que sólo mira al aula y a la transmisión de conocimientos, tiende a un trabajo rutinario, a reglamento, y a evitar el stress. En la práctica, se podría dicotomizar e ironizar sobre los efectos de tal actitud, diciendo que, mientras el profesor de profesionalidad restringida está sometido al agobio literario, al “¡más papeles, esto es la reforma!”, el profesor reflexivo, de profesionalidad extendida, que siente pasión por su trabajo, trabaja intensamente, pero “sarna con gusto no pica”.

Para finalizar y en relación a las "propuestas dentro de la tesis de la intensificación" de Hargreaves, se puede decir que, en general, no se perciben efectos intensificadores, y así lo manifiestan las profesoras entrevistadas, en relación al tiempo libre, al trabajo en casa, al tiempo de ocio, produciéndose sobrecargas de trabajo sólo en torno a fechas señaladas por las celebraciones o los informes de evaluación. Por ello, se puede decir que, por lo que a la Educación Infantil de los centros públicos de la Comunidad de Madrid se refiere, la reforma implantada por la LOGSE es percibida, en líneas generales por el profesorado de esos centros, como que:

- 1.- No lleva a una reducción del tiempo de descanso
- 2.- No conduce a una falta de tiempo que impida poder estar al día en la profesión
- 3.- No reduce de manera apreciable las interacciones con los colegas/compañeros
- 4.- Si bien genera sobrecargas de trabajo, coyunturales y puntuales, estas no pueden ser llamadas sobrecargas crónicas, dado que son debidas a algún acontecimiento o la proximidad de la entrega de Informes de evaluación, junto a la persistencia de unos ritmos de trabajo orientados a finalizar las tareas ("dejarlo todo para el último día").
- 5.- No reduce la calidad del trabajo ni obliga a hacer recortes, la mayor experiencia del profesorado compensa cualquier posible intensidad circunstancial.

- 6.- No supone una mayor diversificación de las responsabilidades.
- 7.- No implica una mayor dependencia en personal experto.
- 8.- No reduce la disponibilidad de tiempo de preparación docente.
- 9.- Sólo en profesoras de profesionalidad extendida se acepta voluntariamente el aumento de trabajo como rasgo de profesionalidad.

Y, aunque sólo una investigación más extensa y en profundidad, que contenga instrumentos de recogida de datos de tipo cuantitativo y se plantee sobre una muestra representativa, estadísticamente hablando, puede establecer conclusiones más definitivas, valga lo visto hasta aquí para fundamentar la apreciación de que la tesis de la intensificación del trabajo no es de aplicación general y, cuando menos, debe ser sometida a un serio cuestionamiento teórico. En nuestro caso, lo que puede decirse es que, la movilización del sistema educativo en una reforma en profundidad, ha derivado en una serie de cambios que unas profesoras, las *profesoras reflexivas*, siguiendo su profesionalidad extensa, han adoptado, conscientemente en la mayoría de los casos, como reafirmación o continuación de un modo de trabajar muy similar y en la misma línea innovadora; y otras, las *profesoras tradicionales*, de profesionalidad restringida, los han adoptado y adaptado a su metodología tradicional, ligada al uso del libro de texto, llamado en Educación Infantil, *fichas*. Mientras que, para las primeras, las nuevas tareas forman parte de la globalidad del trabajo, para las segundas son *papeleo* burocrático e innecesario. Pero, en ninguno de los casos, se puede decir que, en conjunto, exista intensificación en su trabajo, entre otras cosas por que, como señalaba una de esas profesoras, Pilar: *trabajamos con menos alumnos y estamos más preparadas por los cursos que hemos hecho*. Y, habría que añadir, cuentan con profesorado especialista y de apoyo que les liberan horas semanales que pueden dedicar a esos repuntes de trabajo.

Referencias

- ACKER, S. "Primary school teaching as an occupation", em: DELAMONT, S. (Ed.): *The Primary School Teacher*. Lewes : Falmer Press. 1987.
- _____. "Teachers' culture in an English primary school: continuity and change", *British Journal of Sociology of Education*, 11.3, p. 257-273, 1990.

- _____. "Teacher relationships and educational reform in England and Wales", *The Curriculum Journal*, 2.2, 1992.
- APPLE, M. *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Londres : Routledge and Kegan Paul, 1986. (Traducción española : "Maestros y Textos". Barcelona : Paidós/MEC, 1989).
- BERNSTEIN, B. "Clases y pedagogías: visibles e invisibles". en *Revista Colombiana de Educación*, n.15, p. 75-107, 1985.
- BOURNE, J. (Ed). *Thinking through Primary Practice*. Milton Keynes : The Open University Press. 1994.
- BROADFOOT, P. y OSBORN, M. "What Professional Responsibility Means to Teachers: National Contexts and Classrooms Constants". *British Journal of Sociology of Education*, v.9, n.3, p. 265-287, 1988.
- CAMPBELL, R. J. y NEILL, S. R. St. J. *Secondary Teachers at Work*. Londres : Routledge, 1994.
- EVANS, L., A. PACKWOOD y CAMPBELL, S. R. St. J. (Eds.). *The meaning of Infant Teachers' Work*. Londres : Routledge, 1994.
- GUERRERO, A. "Professionalism, Unionism and Educational Reform". Em: BOYD-BARRETT, O. y O'MALLEY, P. (Eds.). *Education Reform in Democratic Spain*. Londres : Routledge, 1995.
- GUERRERO, A. y FEITO, R. "La reforma educativa y la formación permanente del profesorado". *Revista de Educación*, n.309, p. 263-286, 1996.
- HARGREAVES, A. "Teacher preparation time and the intensification thesis". *Annual Conference of the American Educational Research Association*, Chicago, 3-7 abril, 1991.
- _____. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid : Morata, 1996.
- KING, R. *All Things Bright and Beautiful?. A sociological study of infants' classrooms*. Chichester : Wiley, 1978.
- LARSON, M. S. "Proletarianisation and educated labour", *Theory and Society*, 9.1, p. 131-175, 1980.
- LAWN, M. y OZGA, J. "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores", *Revista de Educación*, n. 285, p. 191-217, 1988.
- NIAS, J. *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*. Londres : Routledge, 1989.
- SHARP, R. y GREEN, T. *Education and Social Control*. Londres : Routledge and Kegan Paul, 1975.
- STEEDMAN, C. "Prisonhouses". Em: LAWN, M. y GRACE, G. (Eds.). *Teachers: the Culture and Politics of Work*. Lewes : The Falmer Press, p. 117-132, 1987.
- TAYLOR ALLEN, A. "Jardines de niños y jardines de Dios. Kindergartens y guarderías en Alemania en el siglo XIX", *Revista de Educación*, n. 281, p. 125-154, 1986.

WOODS, P. "Managing the primary teacher's role". En: BOURNE, J. (Ed). *Thinking through Primary Practice*. Londres : Open University Press/Routledge, 1994. p. 276-288.

Antonio Guerrero é MSc in Sociology of Education pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres e Doutor em Sociologia pela Universidad Complutense de Madrid, onde atualmente é Professor Titular da Faculdade de Educação. É autor de numerosas monografias, entre as quais se incluem *"El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio Sociológico"* (1993), *"Manual de Sociología de la Educación"* (1996) e *"Enseñanza y Sociedad: Las perspectivas sociológicas y el estudio de la educación"* (2002), bem como mais de trinta artigos científicos, especialmente com referência ao campo do professorado. Na atualidade, investiga acerca da organização escolar e de seus efeitos.

E-mail: aguese@cceu.uclm.es

Artigo recebido em março/2002