

Docentes o maestros: percepciones de la educación desde dentro



Docentes o maestros:
percepciones de la educación
desde dentro



FUNDACIÓN DE AYUDA
CONTRA LA DROGADICCIÓN



FUNDACIÓN DE AYUDA
CONTRA LA DROGADICCIÓN



Docentes o maestros: percepciones de la educación desde dentro

Ignacio Megías, Juan Carlos Ballesteros, Elena Rodríguez



FUNDACIÓN DE AYUDA
CONTRA LA DROGADICCIÓN



© FAD, 2008

Edita:

FAD
Fundación de Ayuda contra la Drogadicción
Avda. de Burgos, 1 y 3
28036 Madrid
Teléfono: 91 383 80 00
Fax: 91 302 69 79

Autores:

Ignacio Megías
Juan Carlos Ballesteros
Elena Rodríguez

Diseño y maquetación:

Quadro
Plaza de Clarín, 7 - 28529 Rivas Vaciamadrid (Madrid)

Impresión:

Ancares Gestión Gráfica, S.L.
Calle Ciudad de Frías, 12 - Nave 21 - 28021 Madrid

ISBN:

84-

Depósito legal:

M-

IGNACIO MEGÍAS QUIRÓS

Investigador social, con estudios fundamentalmente centrados en el campo de la juventud, el ocio, la identidad, la cultura y el consumo. Miembro de Sociológica Tres. Amplia experiencia en investigación cualitativa. Licenciado en CC. Económicas, especialidad Sociología Económica (UAM). Especialista universitario en Sociología del Consumo (UCM). Autor y coautor, entre otras publicaciones, de *La identidad juvenil desde las afinidades musicales* (INJUVE, 2001), *Jóvenes y relaciones grupales* (FAD-INJUVE, 2002), *Hijos y padres: comunicación y conflictos* (FAD, 2002), *Jóvenes entre sonidos* (FAD-INJUVE, 2003), *La percepción social de los problemas de drogas en España 2004* (FAD, 2004), *La brecha generacional en la educación de los hijos* (FAD, 2005), *Jóvenes, tiempo libre y consumos de drogas* (FISCAM, 2005), *Jóvenes y política* (FAD-INJUVE, 2005), *Jóvenes y cultura messenger* (FAD-INJUVE, 2006) y *Adolescentes ante el alcohol* (La Caixa, 2007). Ponente en numerosos foros y jornadas. Labores de docencia, elaboración de materiales didácticos y coordinación de diversos cursos y materiales para expertos en juventud (INJUVE, UNED, UOC, FAD, UCLM...).

JUAN CARLOS BALLESTEROS GUERRA

Licenciado en CC. Políticas y Sociología. Especialista en investigación social aplicada y análisis de datos. Miembro de Sociológica Tres, instituto de investigación social y de mercados. Profesor de la asignatura de Investigación de Mercados en la Universidad de Villanueva, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid. Cuenta con más de catorce años de experiencia en investigación social y de mercados, que abarcan todo tipo de estudios sobre consumo, opinión pública y análisis electorales. Autor de distintas ponencias sobre diseño y gestión de la investigación. Coautor de varias publicaciones, entre ellas *Jóvenes y alcohol: la mirada de padres y madres* (La Caixa, 2007).

ELENA RODRÍGUEZ SAN JULIÁN

Socióloga. Miembro de Sociológica Tres. Profesora asociada del Departamento de Sociología IV (Métodos y Técnicas de Investigación Social y Teoría de la Comunicación) de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido anteriormente Jefa del Servicio de Análisis y Prospectiva de la Consejería de Sanidad de Castilla-La Mancha y Jefa del Departamento de Estudios e Investigación de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Autora y coautora de numerosos estudios sobre la realidad sociocultural de los jóvenes, sobre aspectos sociales de la salud, la educación y los consumos de drogas. Entre sus últimas publicaciones destacan *Jóvenes y sexo. El estereotipo que obliga y el rito que identifica* (FAD-INJUVE, 2005), *La investigación sobre el ocio juvenil en relación con los consumos de drogas* (ODCLM, 2005), *La brecha generacional en la educación de los hijos* (FAD, 2005), *El contexto de nuestros menores y sus familias* (DIANOVA, 2005), *Jóvenes, valores y drogas* (FAD, 2006), *Adolescentes ante el alcohol: la mirada de padres y madres* (La Caixa, 2007), *Alcazul. Evaluación del programa de prevención del consumo de drogas en Castilla-La Mancha* (JCCM-PNSD, 2007) y *Jóvenes en los medios* (FAD-INJUVE, 2007).

ÍNDICE

Presentación	7
1. Introducción y metodología	11
2. La imagen y el reconocimiento social de los docentes	17
3. Contexto y adaptación al ritmo de los cambios sociales	31
1. Sobre los valores	36
2. Sobre la familia	46
4. De profesión, docente: vocación, dedicación, dificultades, cambios	53
1. La necesidad de formación y renovación	58
2. Enseñanza pública y enseñanza privada	66
3. Primaria y Secundaria	76
5. Modelos educativos y políticas en educación	81
1. Importancia de los modelos educativos	81
2. La prevención de comportamientos de riesgo en el colegio	91
6. Conclusiones	105
Bibliografía	113

PRESENTACIÓN

«La educación lo es todo.»

De tal frase, que encabezó varias de las últimas campañas preventivas de la FAD, parte una idea base alrededor de la cual parece existir un acuerdo generalizado. La educación procura lo que somos, cómo nos relacionamos, cómo abordamos los problemas y dificultades, cómo nos enfrentamos a los riesgos... Si fijamos nuestro interés, por tanto, en cualquiera de los acercamientos sectoriales a las realidades sociales que nos preocupan o centran nuestra inquietud analítica, habremos de asumir que el modo en que socialmente se crean y manejan los modelos educativos, el tipo de valores que los sustentan, las variaciones que experimentan, la relación que se establece entre los diferentes agentes educativos, las políticas y los planes educativos, etc.; serán elementos que estén en la base de las dinámicas sociales que procuran que las cosas sean y se expresen de la manera que lo hacen.

De ahí que adquiera todo sentido que fundaciones como la FAD, en este caso de la mano de la Obra Social de Caja Madrid, se acerquen interesadas al análisis en profundidad del tipo de cosas que se ponen en juego cuando hablamos de educación: sin tener la clave que ponga en la pista sobre por qué las cosas pasan a formar parte del imaginario colectivo de la manera en que lo hacen, o se transmiten, institucionalizan y adquieren carta de “normalidad” de la forma en que sucede, cualquier intento que pretenda adentrarse en la naturaleza de dinámicas sociales de calado parecerá vano.

J. Ignacio Calderón Balanzategui
Director General de la FAD

*«En algún sitio, algunos que somos como el 'loco de la colina',
somos 'el del sexo', 'las drogas', faltaría el rock'n roll.
Pero, a la que se va el 'loco de la colina' de ese centro,
ahí se deja de hacer. Es un poco así.»*

(Cita extraída de un grupo de discusión formado por docentes
de Secundaria, de escuela pública, hombres, de Barcelona)

CAPÍTULO UNO

Introducción y metodología

Es evidente que la educación es un objetivo global. Que pone en marcha innumerables recursos y referentes y, sobre todo, elementos que operan continuamente en cualquiera de los escenarios en que se desarrolla la vida cotidiana, individual y colectiva: estamos permanentemente educando y siendo educados, especialmente desde esa perspectiva desde la que la educación se basa fundamentalmente en la construcción y reconstrucción de las referencias simbólicas y valorativas que justifican nuestro ser social. Construcción que supone, de forma esencial, la continua adaptación a los cambios y necesidades que nuestro contexto va configurando, con la participación de todos.

No obstante, con frecuencia se concentran las expectativas de la educación, sobre las que recaen por otra parte todas las expectativas también de construcción del futuro y de resolución de conflictos presentes, en instituciones delimitadas, fundamentalmente la familia y la escuela. Es obvio que esta reducción de los agentes supone con frecuencia una merma en los análisis, por el mero hecho de tratar de simplificar los procesos educativos a dos entornos, fundamentales, prioritarios y necesarios evidentemente, pero con cuya sola concurrencia los procesos educativos se perciben de forma incompleta, máxime en las sociedades actuales, extremadamente complejas y abiertas.

Pero, además, ese primer reduccionismo inicial se completa con otra simplificación que se basa en suponer que dichas instituciones son, en sí mismas, soportes instrumentales ajenos a los cambios o la transformación de las dinámicas sociales. Al menos ajenas a las influencias del entorno o contexto general. La transformación social se refleja, por los mismos motivos, de forma fundamental en las instituciones

que sustentan los procesos educativos, o lo que es lo mismo, sobre las instituciones que soportan de manera esencial los cambios y adaptaciones de los referentes sociales fundamentales. Por ello, contemplar esa perspectiva de cambio y los mecanismos de transformación y adaptación en las instituciones de referencia, es imprescindible para entender cómo y por qué se producen otros cambios derivados en las estructuras sociales, especialmente las valorativas pero no sólo, y cómo se plantean los puntos críticos en dicha transformación. Claramente también, cómo se podrán afrontar y diseñar los mecanismos correctores que sean precisos.

Tal punto de partida ya justificó en 2005 la realización del estudio *La brecha generacional en la educación de los hijos* (Elena Rodríguez e Ignacio Megías), también impulsado por la FAD. Entonces se centró la mirada en los padres y madres de niños pequeños; por un lado como representantes de la institución familiar, siempre a la cabeza de las consideraciones sociales sobre los valores primordiales (familia como núcleo que aglutina todos los valores “buenos”, y como sustento y garante de estabilidad, tanto individual como social); por otro lado como individuos inmersos y protagonistas de la tarea educativa que con seguridad se constituye en elemento clave para el desarrollo de las personas: la infancia y primera adolescencia, periodo vital que sin duda establece las bases sobre las que maduran los jóvenes. Y ya se sabe que si los cimientos están mal puestos, el edificio se viene abajo.

En *La brecha generacional en la educación de los hijos* también se contó con el contrapunto que supuso la voz de algunos docentes, pero esa voz debía ser amplificada con un estudio centrado en su labor y su visión, y eso hacemos con la presente investigación. Más aún por cuanto en aquella investigación pudimos percibir, como eje transversal que recorría buena parte de los temas relacionados con la educación, un claro desencuentro entre las posiciones de los docentes y las de padres y madres.

Por tanto, el presente estudio, que por supuesto tiene entidad por sí mismo, complementa y redondea el trabajo realizado entonces, y parte de algunas de las conclusiones que ya observamos en 2005: la proyección de responsabilidades entre los principales agentes educativos (familia y escuela) en cuestiones que requieren de la coordinación, el trabajo complementario y la unificación de criterios; la nueva situación que procura el cambio en determinados valores sociales (pérdida de “autoridad” de los padres y profesores), y cómo se refleja en la relación entre unos y otros; la influencia decisiva de las nuevas realidades sociales (nuevos modelos familiares, tendencias del mercado laboral y su influencia en la familia, inmigración, variaciones en las políticas y los modelos educativos...) en los colegios; el debate abierto entre enseñanza pública y enseñanza privada y sus implicaciones (aprendizaje “entre iguales”, enseñanza de clase y ampliación de las brechas sociales); etc.

Todo ello, como no puede ser de otra manera, se constituye en parte de nuestras hipótesis de salida. Pero en este caso pretendemos profundizar más en la visión de los docentes no sólo de estas cuestiones y de la realidad de los centros educativos, sino también del propio papel que desempeñan en la sociedad, del papel que les atribuyen otros agentes y, muy especialmente, respecto a la socialización de los más jóvenes.

Parece claro que la figura del docente preocupa, y ha de preocupar y ocupar, a toda institución que pretenda acercarse a la realidad de los jóvenes, sus valores, sus hábitos, sus consumos y sus comportamientos de riesgo. Por ello es necesario este nuevo intento de la FAD, tantas veces volcada en el acercamiento a la figura del “maestro” (denominación tan en desuso) como arma esencial de prevención. Sobre todo, o ante todo, cuando tal figura y la de los padres van de la mano y trabajan en la misma dirección.

Es por ello, por la convicción de la importancia del rol de quienes tienen a su cuidado y formación durante buena parte del tiempo a niños y adolescentes, y por el obvio interés de todo lo relativo a la prevención, por lo que el estudio dedica un apartado especial al análisis de las posibilidades y el papel que juega la prevención de conductas de riesgo en el entorno escolar, con especial atención a las que tienen que ver con los consumos de drogas.

Para esta investigación empleamos técnicas meramente cualitativas, por ser las que mejor nos pueden acercar a los discursos de los docentes, y sus vivencias como colectivo. Llevamos a cabo diez grupos de discusión, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Grupos compuestos por ocho personas que no se conocían previamente entre sí. Aunque el ideal de los grupos de discusión delimita que los asistentes no se conozcan previamente, en localidades más pequeñas tal circunstancia resulta muy complicada. Pese a que Talavera de la Reina no es una localidad tan pequeña, lo cierto es que buena parte de los integrantes del grupo eran docentes que trabajaban en pequeños pueblos aledaños. Lo cerrado o cercano de esos ambientes educativos provocó que algunos de los asistentes se conocieran, siquiera de vista. Pero tal hecho no impidió que el grupo resultara provechoso y adecuado en su desarrollo. En este caso, el sacrificio de conseguir tal condición al cien por cien nos procuró una visión más cercana a los entornos rurales.
- En los grupos mixtos (todos menos dos) se intentó que la proporción entre hombres y mujeres fuera al 50%. Sin embargo, la realidad del sector de la enseñanza Primaria y Secundaria (especialmente Primaria), donde hay más mujeres que hombres, provocó que casi todos los grupos estuvieran desequili-

brados hacia las mujeres. En casi todos los casos en proporciones de cinco mujeres por tres hombres, salvo en el grupo 2, en el que la proporción fue de seis a dos (según lo dicho no parece casual que fuera un grupo de docentes de Primaria). En cualquier caso, esta desviación respecto a la previsión inicial aproxima el discurso a la realidad del colectivo analizado.

- Las principales variables consideradas en el diseño de los grupos fueron la localidad (Madrid, Barcelona, Sevilla, Talavera de la Reina), el tipo de enseñanza (Primaria o Secundaria), el tipo de centro (público, privado o concertado, considerando además algún caso de enseñanza claramente confesional y otro que fuera expresamente no confesional), y el género de los participantes (mixtos, hombres, mujeres). Con tales variables se diseñaron las combinaciones que procuraran la mayor representatividad de discursos y argumentos entre los grupos, garantizando la homogeneidad interna de cada grupo en los aspectos citados.

Los grupos fueron los siguientes¹:

Nº	LOCALIDAD	TIPO DE CENTRO	GÉNERO DE PARTICIPANTES	NIVEL DE ENSEÑANZA
1	Madrid	Centro público	Mujeres	Primaria
2	Madrid	Centro privado	Mixto	Primaria
3	Madrid	Centro público	Mixto	Secundaria
4	Madrid	Centro concertado y confesional	Mixto	Secundaria
5	Barcelona	Centro concertado y no confesional	Mixto	Primaria
6	Barcelona	Centro público	Hombres	Secundaria
7	Sevilla	Centro público	Mixto	Primaria
8	Sevilla	Centro privado	Mixto	Secundaria
9	Talavera de la Reina	Centro público	Mixto	Primaria
10	Talavera de la Reina	Centro público	Mixto	Secundaria

1. A lo largo de la publicación se insertan numerosos fragmentos del discurso de los grupos de discusión, y al final de cada fragmento se incluye una referencia al grupo correspondiente, haciendo mención al nivel de enseñanza que imparten, al tipo de centro, a la ciudad y al género de los participantes.

Los grupos fueron moderados a partir de un planeamiento escasamente directivo, por lo que los docentes tuvieron libertad para abordar los temas que les interesaban y preocupaban, y para relacionarlos de forma espontánea. Las dinámicas fueron ricas en debate y argumentación, aunque grupo tras grupo parecían repetirse patrones de análisis muy similares (que se analizan a lo largo del informe): resultaba evidente que el debate estaba muy asentado entre el colectivo de docentes, unido en torno a la sensación común de minusvaloración social de su labor, y al tipo de problemas y desencuentros con otros agentes educativos que marcan su trabajo cotidiano.

A partir de las grabaciones en audio de las reuniones se obtuvieron la transcripciones cuyos fragmentos ilustran el análisis.

El trabajo de campo tuvo lugar durante los meses de abril y mayo de 2007.

Además de los grupos de discusión se realizó una entrevista semiestructurada con un informante clave, en concreto con una alta representante del Centro de Innovación Educativa perteneciente a la FUHEM (Fundación Hogar del Empleado). Es una institución con responsabilidades en la formación de docentes y muy en contacto con las necesidades, posturas y vivencias del colectivo². Más allá de los discursos grupales, pretendíamos acercarnos a una valoración más global, además de cualificada y experimentada, que quizás pudiera aportar una visión distinta.

2. A lo largo de la publicación se insertan algunos fragmentos de la entrevista, y al final de cada fragmento se incluye la referencia “Representante FUHEM”.

CAPÍTULO DOS

La imagen y el reconocimiento social de los docentes

Si existe un argumento, casi una sensación de fondo, que recorre buena parte de las palabras de los docentes a la hora de analizar la manera en que socialmente se observa su labor, éste es sin duda el de la ausencia de reconocimiento público. Convencidos de lo esencial de su función y de lo complicado de su puesta en práctica (más aún por realizarse con luz y taquígrafos), existe un sentimiento abrumadoramente mayoritario entre los docentes que resalta lo poco que tal labor es reconocida y valorada socialmente. Así, tras buena parte de las palabras que componen los discursos que iremos desgranando a lo largo del estudio subyace un deseo de reconocimiento, telón de fondo y al mismo tiempo punto de partida de la respuesta del colectivo de profesores ante lo que consideran críticas instaladas en la sociedad.

“—No valoran lo que hacemos, vamos, de ninguna forma... No sé, no esperas nada, no esperas que te lo agradezcan, por supuesto, trabajas porque tú tienes que trabajar y trabajas. Pero... empezando... desde, sobre todo... las familias, pues no valoran al docente y... Lo duro que es la enseñanza, que es dura, muy gratificante pero dura.” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

“—La labor de los profesores está muy devaluada.

—Muy deteriorada, totalmente.

—Sí, muchísimo. Y que... responsabilidad que está por encima... de lo que debería ser. Los padres piensan que nosotros los profesores somos los que tenemos que impartir disciplina, además de enseñar a sus hijos, también les tenemos que dar valores... lo tenemos que hacer todo. Y ellos no.

—...te machacan en el sentido de que encima te tienes que... que tienes vacaciones, de que en Semana Santa también...

—(...)

—Creo que hemos perdido... socialmente el apoyo y el respeto de las familias. Las dos cosas: respeto y apoyo, porque antes al profesor se le apoyaba, y la palabra del profesor era, y nadie la discutía ni te desautorizaba. Y ahora mismo..."

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

“—Entonces, yo creo que estamos ante un desequilibrio social que hemos venido arrastrando desde hace ya tiempo, en el que antes se veía al maestro, como ya habéis dicho, desde un punto de vista de... no sé, era una persona muy bien mirada en el pueblo, en las ciudades, una persona formada, una persona con un cierto estatus, y ha caminado hacia una igualdad, no estoy... ni un menosprecio ni siquiera, porque no se menosprecia, pero sí hacia una igualdad con el resto de las profesiones, mientras que desde el punto de vista de la familia se sigue reclamando lo mismo, porque antes se reclamaba que el maestro formara a los niños y actualmente se sigue exigiendo o reclamando lo mismo. Entonces, mientras que desde la familia siempre se ha necesitado lo mismo del maestro, desde la sociedad el maestro se ha mirado desde distintos puntos de vista.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

Estos argumentos, que se manejan en tono de lamento, otorgan a los discursos el cariz de posicionamiento “a la defensiva” ante lo que consideran una situación de evidente injusticia para con su labor: la sociedad, los padres, no entienden las dificultades a las que se enfrenta un docente para desarrollar de la mejor manera posible una función clave en la socialización de los más pequeños y los jóvenes; y, más allá de eso, a veces parecerían entorpecer esa misma labor. Tal es el argumento de fondo, al mismo tiempo llevado al primer plano ante la indudable asunción de que la nota que les otorga el conjunto social es el suspenso. Por ello se defienden atacando, y por ello los argumentos que protagonizan las dinámicas grupales son, desde el inicio, amargas quejas y reproches, aunque el interlocutor y responsable de las teóricas críticas (los padres y la sociedad adulta en su conjunto) esté ausente y, por tanto, se presuponga su actitud.

“—Muchas veces te encuentras diciendo ¡jooé! no hay una manera en la que... puedas trabajar a gusto y en la que... como decía alguien... no es que vayas a por unas gracias pero que... que percibas por... en los padres pues... ese sentimiento de que a lo largo del curso has trabajado con su hijo y has hecho un buen trabajo y eso se agradece. No es que vayas buscando eso, pero... que muchas veces lo es-

peras porque te has dejado... todas tus ganas, muchas veces toda tu garganta y todos tus esfuerzos en un aula para que esos niños salgan adelante y trabajen y mejoren... Y esperas, no sé, que por lo menos eso se reconozca... que has hecho...” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

“—La situación social hace que estemos a la defensiva...”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

Pero entre los mismos docentes también existen voces (minoritarias en relación con los discursos mayoritarios, todo sea dicho) que emplean tales argumentos como fuente de autocrítica del colectivo profesional. Así, se estaría ofreciendo una imagen, desde los propios docentes, de gremio débil e inseguro, en el sentido de que requiere de unas atenciones y un reconocimiento público y social que no parecen reclamar otros gremios, menos preocupados por la manera en que son juzgados. Tal sensación de permanente lamento es observada, desde los docentes más críticos, como argumento que contribuye a agrandar la corriente que resta autoridad al profesor, empequeñeciendo su figura ante el resto de la sociedad. En cualquier caso, lo que parece claro es que estamos ante un tema que parece jugar con componentes que conectan directamente con material sensible, y sentimientos a flor de piel, en un colectivo para el que la actividad profesional trasciende, con frecuencia, a otras esferas de la vida cotidiana.

“—...nos entra la especie ésta de llorera, de que no nos quieren, que no nos quieren. Y eso pasa en otros sectores, pasa con los sanitarios también.

—(...)

—Bueno, es una relación muy perversa, pero yo no sé hasta qué punto esto es un handicap para nuestra actividad profesional.”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

Resulta muy interesante observar los elementos a partir de los cuales buena parte de los docentes ilustran la ausencia de valoración o reconocimiento social. En primer lugar, la gran mayoría de los profesores asume que la figura del docente ha visto deteriorada su imagen pública, en lo que se interpreta como una pérdida de estatus social, fundamentalmente en relación a la antigua figura del “maestro”, hace varias décadas incuestionable referente de autoridad, disciplina, formación y educación. Por supuesto que tal proceso (que padres y madres comparten al idealizar en el mismo sentido) tiene que ver con cuestiones relativas al cambio en la jerarquía de valores sociales y a los diferentes “ritmos” a los que parecen evolucionar.

nar sociedad y escuela¹ (cuestiones que abordaremos en su momento en el presente informe). Pero ello no evita que, pese a la objetivación de tales dinámicas sociales por parte de los docentes, éstos sientan que se agrandan las dificultades en su trabajo cotidiano, fundamentalmente en relación a la pérdida de armas con las que enfrentarse a las nuevas dificultades (alumnos más conflictivos, entorno que cuestiona su labor).

“—Estás enseñando una serie de... de valores, de saber estar, de saberse expresar, de saber defenderse, es decir, que a mí me parece una profesión que es muy importante, y yo veo que está cada vez menos valorada en la sociedad. O sea, o se valora mucho a un notario, o se valora mucho a un abogado, a un médico ya no te cuento... ¿pero a un profesor?, o sea, antiguamente el profesor la formación que... el abogado, o el notario del pueblo que eran los grandes... todo el mundo respetaba, y hoy día dices soy profesor y... pues parece que... Y yo creo que la labor que tenemos... a mí me parece que es una labor muy seria, y yo no sé si nos la tomamos todos como debiera ser.”

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

Sin embargo, bastante antes de abordar el tema desde la perspectiva de los valores o los cambios sociales, los argumentos de los docentes suelen señalar la pérdida de poder adquisitivo, es decir, el menor crecimiento de sus salarios en relación a otros colectivos profesionales, como prueba principal de esa rebaja de estatus social. No tanto porque se considere que antes los maestros estaban mejor pagados, como porque se asume que las dificultades y sinsabores de la profesión han crecido tanto en los últimos tiempos como para que el sueldo no compense. Se realiza, por tanto, un análisis de la propia labor como una “profesión de riesgo” mal pagada, en algo que se interpreta como una minusvaloración social de su cometido. Dando la vuelta al planteamiento: si tenemos que asumir que la sociedad ha cambiado y nuestro trabajo se enfrenta a mayores dificultades, fundamentalmente provocadas por un ambiente tendente a la hostilidad para con nuestra labor, por lo menos que el sueldo compense nuestros disgustos.

“—En una sociedad donde ‘tanto ganas, tanto vales’ y el sueldo medio de un profesor está por debajo de la media.

—Si es que no tenemos ningún reconocimiento, es un problema que yo creo...

1. Idea desarrollada en Rodríguez, E. y Megías, I. (2005). *La brecha generacional en la educación de los hijos*. Madrid: FAD.

que le afecta a mucho... porque muchas veces ya, no sólo el sueldo que, evidentemente... más para el nivel de estudios que se nos requiere a los profesores no... no cuadra con nuestro sueldo.

—¡Pero tienes muchas vacaciones!

—Sí, sí, sí pero es que aparte del reconocimiento porque hay gente que dice ‘bueno, ya no solo el sueldo, oye que se me reconoce, que se me valore en la sociedad...’. No, no es que nos tienen como si fuéramos...

—¡Pero si no trabajamos!’ (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

“—Y son muchos años y luego ¡joder! que tú veas a los alumnos que dicen: ‘¡Buff, los profesores! si mi padre gana más... y el fontanero, si el otro...’

—Te lo dicen los alumnos.

—Sí, sí.” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

“—¿Y por qué no nos homologan? ¿Por qué, si trabajamos igual, no cobramos lo mismo?

—[SILENCIO]

—O sea conceptos de ese tipo, que por ejemplo... ¿por qué el sueldo medio no se equipara con el de una persona de mayor cualificación?

—Bueno, es que eso es un debate demasiado complicado.

—Y es que eso también te da prestigio.”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

En toda la discusión relativa a la consideración social de la figura del docente existe, desde este colectivo, un icono que ilustra, por comparación, tal pérdida de estatus o reconocimiento: el médico. No fueron pocas las veces que en las dinámicas grupales realizadas pudimos escuchar cómo se establecía una comparativa entre profesores y médicos, como prueba de un colectivo profesional que ha mantenido su imagen social frente a otro que la ha visto deteriorada. El argumento parte de una situación en la que el “doctor” y el “maestro” eran figuras de primer orden y máximo respeto, incuestionables y que encarnaban dos de las necesidades esenciales del ser humano: salud y educación (en el sentido de preparación para la vida en sociedad). Dos figuras, por tanto, de referencia en una sociedad que ahora parece haberse desprendido de uno de esos dos faros. En este sentido, desde los docentes no se oculta que se observa con sana envidia a un gremio (los médicos) del que piensan que mantiene intacto su prestigio social y profesional, así como la valoración por parte de los ciudadanos de lo esencial, imprescindible e insustituible de su labor. Y todo ello reflejado en un sueldo acorde con tal responsabilidad, por volver al punto de antes (que además suele ser el de partida).

“—Yo no voy a consentir y lo he dicho antes, yo no voy a consentir que un padre me venga a decir a mí, y me pongo siempre este ejemplo, que usted cuando va al médico no le dice: ‘oiga, buenos días, me duele aquí, me va usted a recetar esto y vuelvo dentro de tres meses’; ni te voy a decir a ti en tu casa: ‘¿por qué hace esto de esta manera o esta de otra o lo que sea?’ Podremos discutir en qué estás de acuerdo y en qué no estás de acuerdo, pero yo soy el profesional... y yo digo las pautas que vamos a seguir y podrás estar o no de acuerdo, pero todo va en beneficio de tu hijo y ya está. Entonces, lo que no puede ser.

—Pero entonces...

—...lo que no puede ser es que estén continuamente cuestionándote, y te cuestionan desde el momento que no...” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

Buena parte de las razones que encuentran los docentes para explicarse y explicar la citada pérdida de valoración social tienen que ver con la materia de la que está hecha su labor, y esto es algo que les afecta fundamentalmente. Por un lado, la educación en valores: no existen, más allá del sentido común, la experiencia y las leyes, reglas que determinen o unifiquen las consideraciones respecto al camino adecuado a seguir en la educación de las personas. Es decir, que ante la ausencia de referentes tangibles o libros de estilo a la hora de educar, todo el mundo parece sentirse capacitado (o, cuando menos, no menos que otras personas) para guiar los primeros pasos en la socialización de sus jóvenes, más aún por cuanto existe un acuerdo generalizado respecto a la idea de que los principales responsables de la educación de los hijos son sus padres, y de que las cosas más importantes, las primeras y básicas, se aprenden en el seno de la familia.

Por otro lado, en lo que se refiere a la labor de los docentes más centrada en la formación, en el sentido de instrucción (enseñar las materias y contenidos académicos), parece asentarse la convicción de que el nivel cultural de los padres, cuando menos en lo que se refiere al tipo de cosas que se enseñan en los colegios, ha aumentado significativamente. Ello implicaría que padres y madres “saben hacer” las cosas que los profesores enseñan a sus hijos (fundamentalmente en Primaria y primeros cursos de Secundaria), y se defienden a la hora de poder explicar o ayudar a los más pequeños en sus tareas escolares cotidianas.

Así, la labor del docente parecería más accesible y la consideración de la misma rebajaría el estatus que podía tener en épocas en las que los padres parecían tener mayores dificultades (según expresan ellos mismos) a la hora de dar apoyo a sus hijos en los estudios, ya sea por contenidos o por métodos de enseñanza. La contrapartida estaría encarnada por los profesores universitarios, que representan el más

alto estatus en las consideraciones sobre la docencia, por representar el tipo de conocimientos más exclusivos y especializados, bastante más alejados de la cultura general media de los adultos.

—Ahora... la sociedad de antes no es la de ahora. Antes el maestro era una figura única porque era una persona preparada. Ahora la mayoría de los padres están muy preparados, incluso bastante más preparados...

—En otros terrenos, no en el nuestro.

—Pero quizás ahí es que esos padres quizá sean los que menos problemas te dan.

—¿Los que están más preparados? Yo pienso que no.

—No, todo lo contrario.

—(...)

—Bueno, pero yo no sé hasta qué punto decirte la cooperación de un padre preparado con el maestro. Puede ser que eso que tú estás diciendo sea cierto, porque si está más preparado tiene más recursos para acudir a hacer una recusación de cualquier tipo. Pero que el padre que está más preparado, y que está más educado, no solamente preparado, sino que está más educado, yo pienso que está más cerca del maestro, y de la labor del maestro, que los que no lo están.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

—Hay profesiones que todo el mundo las entiende: es árbitro del fútbol, médico y maestro, todo el mundo sabe todo, todo el mundo es médico, todo el mundo es maestro. Entonces... si no... la sociedad te pone en entredicho... todo lo que puedes aportar tú como profesor.”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

Frente a esta situación, de nuevo encontraríamos la figura del médico, que encarna el tipo de conocimientos que son vedados a los no especializados en medicina, y que mantienen la alta consideración social de los profesionales: un padre puede ayudar a su hijos a sumar, pero no tiene respuestas para determinadas dolencias, por ejemplo.

Evidentemente, la labor del docente no sólo es esa, pero el argumento se esgrime como motivo de la pérdida de reconocimiento de un trabajo que implica muchas más cosas.

La situación parece valorarse de forma distinta en relación con el ámbito rural, en el que se presupone una menor cultura media y, por consiguiente, parece atribuirse un mayor respeto o consideración a la figura del docente, que seguiría siendo referente social.

—Muchas veces también es verdad... que muchos padres y... eso es un problema, para nosotros, obviamente, en cuanto a la valoración... no nos valoran porque los padres 'saben hacer' entre comillas, la mayoría de los padres, saben hacer lo que nosotros enseñamos. Sin embargo, llega al instituto y el niño empieza a hablar de trigonometría, de logaritmos, de integrales y el 80% de los padres se pierde, y más en un mundo rural ...

—(...)

—Y en los pueblos la gente es más sencilla.

—Son humildes.

—Sí, sí.

—(...)

—Uno de los problemas con los que nos encontramos muchas veces es que no se valora el contenido de lo que nosotros enseñamos. Sin embargo, al profesor de Secundaria, al profesor de Universidad... es que está enseñando... está aprendiendo mi hijo Arquitectura y claro tiene unos profesores... doctores y tal...”

(PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

Todas estas cuestiones mencionadas hasta el momento provocan, a ojos de los docentes, que no se otorgue la importancia debida a la escuela. Desde el momento en que se resta valor o se cuestiona la labor de los profesores, más allá de la mera instrucción académica, éstos interpretan que la escuela pasa a ser un edificio vacío de verdadero contenido y dedicado al cuidado de menores. Es decir, que la labor de educación en valores y socialización de los docentes sería la que dotaría sentido a la escuela y trascendería sus cuatro paredes. Por ello desde los profesores se señala que la aparente dejadez o falta de interés de muchos padres a la hora de considerar la línea ideológica del centro en el que estudian sus hijos, frente a otras consideraciones (cercanía al hogar, facilidades varias...), es una muestra más de cómo se menosprecia el auténtico contenido de la labor de los docentes, “brazos armados” de las líneas ideológicas y los principios que sustentan cada centro.

El argumento, además de manejarse como prueba de esa despreocupación de los padres, también se emplea como forma de reseñar la necesidad de reforzar el papel y la presencia de los claustros (marcando líneas y principios del centro, sosteniendo la autoridad y las normas entre los alumnos, regulando la relación con las familias) como paso lógico en el camino hacia una mejora en la imagen no sólo de los docentes, sino de los propios colegios.

“—Es que hay mucha disparidad también en lo que se espera de nosotros. En lo que se espera de la escuela, porque la escuela tenía que ir paralela a las familias y... bueno, en la sociedad en la que se está educando. Y entonces, claro, pues hay familias que bueno, que esperan no sé... de la escuela, a lo mejor eligen el colegio porque está cercano, porque... porque le dan el comedor, porque le dan unos servicios que tal y a lo mejor, bueno, pues ellos no piensan lo mismo que el colegio... y no van en la línea que el colegio. Y entonces, bueno hay muchísimo... muchísimos enfrentamientos porque...”

—(...)

—...Luego, esos niños ¿qué tienen en la mente? un cacao mental... porque en mi casa oigo una cosa pero en el colegio oigo otra, pero es que mis padres me llevan y es que están luchando para meterme allí, entonces es...

—Que no saben lo que esperan del colegio.

—Es un poco como el aparcamiento, yo creo... ‘bueno, éste creo que tiene más actividades extraescolares, éste...’

—El estatus, yo creo que ahí... es que creen que el estar ahí... con la emigración que tenemos... Socialmente creen que están en otro estatus si están en un centro.” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

“—Una cosa que no sé si se da... en vuestros centros, pero es que en el claustro somos gentes tan distintas... y buscamos cosas tan diferentes en la vida... Entonces... dices ‘educar para la diversidad...’ pues si nosotros... tela...”

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

Resulta evidente que los docentes parten de la convicción de que en la sociedad está instalada la desconfianza en relación con su labor y con el papel de los colegios. Y la base de tal desconfianza la encuentran en una crisis de valores generalizada, que desde el seno de la propia sociedad impregna todo. Por un lado, porque la escuela, y muy especialmente la enseñanza pública, se convierte en un espejo, a pequeña escala, de los principales problemas sociales; microcosmos que refleja mejor que ninguno los cambios, problemas y dificultades de nuevo cuño. Por otro lado, porque algunos de tales problemas sociales tienen influencia directa en el tipo de conflictos o dificultades a los que han de enfrentarse los docentes; por ejemplo, los nuevos modelos familiares, y más aún lo que se interpreta como el declive de la institución familiar en sí misma, derivarían en una mayor atribución de responsabilidades a los profesores, menos armas para enfrentarse a hijos más conflictivos, y peores cauces de comunicación y colaboración entre escuela y familia.

—Y son padres preparados, precisamente son padres que trabajan tanto el padre como la madre, y es que no tienen tiempo, esos niños están...

—Por eso te han hecho a ti depositaria de la educación de sus hijos.

—Exacto. Por eso te exigen tanto. Porque exigen todo...

—Exigen el resultado, no piensan en el esfuerzo.

—Exacto, y luego no le pongas tú trabajo para casa, porque no pueden hacer las actividades extraescolares. Eso también es otra.

—Porque se tienen que poner con ellos.

—Porque el niño se agobia y es un problema en casa.

—Exacto.

—Claro. Es que quizá la evolución de la educación va ligada a la evolución de la familia.

—Hombre, eso está claro.

—Porque en tanto en cuanto la familia va en declive, la educación también.

—Es que una madre... era muy raro que trabajara una madre y tenía toda la tarde...

—Para estar con el niño. Y ahora no.

—Y ahora no.” (PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTA)

—(los niños) están solos en casa. Es que la mayoría... la mayoría están solos, falla la familia, y entonces falla todo. Porque nos guste o no, y aunque suene a carga, lo principal de la sociedad es la familia. Si la familia falla, falla todo... Decimos la culpa la tiene la sociedad: la culpa la tenemos todos, porque la sociedad somos nosotros, no es una cosa ajena a nosotros. ¿Qué falla? Empezó... ha empezado por fallar la familia, lleva muchos años fallando la familia, y está fallando todo lo demás..., de rebote, claro.”

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

—Yo creo que la escuela, por lo menos formalmente, aunque luego internamente no, la escuela es enormemente abierta... en función de las necesidades de las familias se ha abierto mucho. Que sea mejor o peor, yo ya no lo juzgo, pero que si tienes los desayunos... que si tienes una hora más... actividades en las Navidades o no sé qué, que sea bueno o malo no lo sé, pero... se... La escuela es el reducto último... donde va todo.” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

Cuando ilustran la manera en que socialmente se dan muestras de la pérdida de reconocimiento, creciente desconfianza e incluso falta de respeto hacia su labor, los docentes suelen emplear con bastante regularidad un ejemplo tantas veces escuchado, que no es otro que el que hace referencia a las vacaciones: los profesores tienen más y mejores vacaciones y horarios que nadie (que ninguna otra profesión), algo que tiende a esgrimirse como prueba de que los disgustos o sinsabores compensan,

y el esfuerzo señalado no es tanto. Ante tal idea, que sobrevuela el imaginario colectivo, la respuesta de los profesores es que, de entrada, los horarios no son tan cortos como parecen, pues existe todo un trabajo de preparación, corrección de pruebas y de atención a alumnos y familias que sobrepasa con mucho los límites horarios de la escuela; lo mismo ocurriría con los teóricos periodos vacacionales, en parte dedicados a preparar el curso siguiente o a cerrar el ejercicio presente. Además alegan que desempeñan un trabajo con altísimas dosis de estrés y riesgo psicológico, por lo que los periódicos descansos o ejercicios de desconexión resultarían imprescindibles para poder desarrollar su labor de la mejor manera posible.

—Se fijan en las vacaciones y en lo pronto que salimos por la tarde, y... y ya. Y seguro que... los proyectos de arte, los proyectos de no sé qué. Todo, todo lo que haces...

—...A una le dije, el problema es que ella era secretaria..., yo no trabajo con un ordenador, encima tengo que estar de pie... y dando vueltas porque son unos cafres, ‘Estate quieto, no pegues’, lo que sea, y estar explicando..., le dije que el problema era que yo trabajaba con personas. Y que las personas nos machacan psicológicamente. Por lo tanto, necesitamos descansar. Más que usted que está delante de una máquina.

—Y el tiempo que se invierte, porque por lo menos yo invierto tiempo para preparar una clase...

—(...)

—(...)

—Y todos los cursos que haces, todo, todo, es tu tiempo.

—El claustro, y tutorías... Y en tu casa, que siempre estás intentando pensar actividades nuevas, a ver... aparte de lo de libros, a ver cómo se lo explicas de otra manera. Y tú te coges tus propias fichas, y todo...

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

—La gente entiende muchísimo porque te dicen: ‘Bueno, no te quejes tanto, porque vale, tu profesión es muy pesada, pero te compensa que tienes muchas vacaciones... y acabas a las 6 de la tarde, o a las 5 y media.’ ¿Sabes?, o sea... no tienen ni idea de lo que es.

—(...)

—Sí, sólo ven las vacaciones. La gente sólo ve las vacaciones.”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

Cabe mencionar, aunque sea brevemente (pues brevemente se expuso en alguno de los grupos), que algún docente señala la importancia de los medios de comunicación a la hora de configurar la imagen social de su labor y la de las escuelas: inci-

diendo en las noticias de impacto y los problemas, retroalimentando el discurso del caos y el descontrol en las aulas, menospreciando el poder y la autoridad de los profesores sobre los alumnos, etc.

“—Esta mañana explicaba una situación que se nos había dado en el centro hace poco. Un crío colombiano con problemas diversos, y la madre viniendo a reclamar, diciendo textualmente, ‘es que aquí hay bullying’... Yo no sé si en Colombia habrá acoso escolar, pero los problemas de violencia en Colombia me parecen un poco más graves que los deben haber aquí. Sin embargo, aquí se oye que hay bullying. Con lo cual, la madre había tenido una explicación externa a la que se acogía para decir que el problema era un problema de lo que se explica en la prensa que pasa en la escuela. No lo que pasa en la escuela, sino lo que se explica en la prensa que pasa en la escuela.

—(...)

—Y a la que estás en un municipio que haya 3 ó 4 institutos, públicos y alguno privado, en cuanto sale que ha habido algo de violencia y tal, la matrícula del año siguiente, la preinscripción, ya cae en picado. Y conoces los centros, y dices, bueno, es que está clarísimo que en este centro no hay más violencia que en los otros, y si acaso hay menos, pero...”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

Precisamente esa asunción de ocupar una posición solitaria y bastante indefensa (la sociedad va por un lado y la escuela por otro, dicen) genera lo que describen como una urgente necesidad de “hacerse valer” en una sociedad que necesita de su labor y su ayuda. Partiendo de la base de que nadie duda de la importancia del trabajo que desempeñan (se pueden cuestionar métodos, pero no lo imprescindible de su labor), la solución sería, como apuntan, “saber venderse”: que se reflejen adecuadamente los esfuerzos, las dificultades..., así como los logros y los resultados, y no sólo los conflictos y problemas.

“—Los profesionales son los que tienen que solicitar los medios, imagino que los solicitaremos y si no, todas las quejas del mundo, y si no decir que están tirando el dinero y mandar a los padres, si se lanza a los padres ellos lo consiguen todo... porque es que un quiero y no puedo es como nada.

—De todas maneras, también hay que publicitarse.

—Sí y vender el producto.

—Efectivamente.

—No nos vendemos.

—Es que los padres no son el enemigo.

—No.

—Son los aliados.” (PRIMARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

Pero para “hacerse valer” no sólo basta con “hacerse entender”, hay que “hacerse respetar”. Ya abordaremos en el apartado correspondiente todo lo que tiene que ver con los valores, en relación con la labor de los docentes. En este punto baste con señalar cómo no pocos profesores manifiestan la urgente necesidad de controlar el espacio propio y de autoridad frente a los agentes externos a la escuela, fundamentalmente los padres (conviene remarcar en este punto la consideración de los padres como agentes externos), en algo que se interpreta como paso imprescindible para que se respete su labor docente. El ejemplo suele ser recurrente: muchos profesores adaptan sus horarios de tutorías a los horarios de los padres, dando la impresión de ser un colectivo “a disposición” permanente (profesores de guardia), y cuya labor se va adaptando en función de factores que se escapan a su control.

De nuevo, el icono que manejan los docentes y pone el contrapunto al ejemplo, también es recurrente: si los padres se adaptan al horario de consultas de los médicos (pidiendo permisos en sus trabajos) y no se plantean en ningún momento que éstos les atiendan en otro horario que no sea el que corresponde a su jornada laboral, no entienden que no se actúe de la misma manera respecto a las visitas a los tutores de sus hijos. Las respuestas que manejan los profesores para que la situación no esté equilibrada en este sentido incide en aspectos ya señalados, que recordamos: la consideración social de los profesores está por debajo de la de los médicos, y no se toma todo lo en serio que se debería tomar una labor de la que depende, en buena medida, muchos de los aspectos que determinarán el futuro de los más pequeños y, por extensión, de la sociedad.

—“Tú vas a ver a un médico y tienes hora y no te atiende; ‘mire, usted pida una cita’ y nosotros pues somos así...

—Por los pasillos.

—... ‘ahora que la veo... mire, usted, ahora que no sé cuantos...’ y sólo nos falta recibirlos con la bata y con los rulos.

—En el pasillo.

—Te los encuentras en la feria, una tutoría en la feria.

—Con los rulos...

—En la tienda... con el chope y estás pidiendo el jamón de York y estás hablando con la madre.” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

“—...y lo de los horarios, que le dices: ‘¿Puede venir de 1 a 2?’ ‘Ay, ¿no me puedes poner por las tardes a las 4.30?’ Oiga, es que si hay médico y acaba a las 8... a mí no se me ocurre decir al médico que me atienda a las 10 de la noche. Me tendré que ...

—Pero también tenemos que estar a su ... servicio.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

—*Aparte es... educar la responsabilidad también del niño y valorarte, si es que no nos valoramos...*

—*No nos valoramos.*

—*...Porque yo comprendo que la sociedad cada vez es más difícil y más compleja, pero en vez de luchar... ellos por conseguir mejoras... lo que hacen es cargar-nos a nosotros.*

—*Lo tiene que hacer el colegio.*

—*Mira, yo fui...*

—*Tú has dado con la clave, ¿eh?...*

—*Claro.*

—*...no nos valoramos... nosotros.*

—*Nosotros.*

—*¿Quiénes son los culpables?*

—*Nosotros.*

—*Somos nosotros.*” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

CAPÍTULO TRES

Contexto y adaptación al ritmo de los cambios sociales

En el bloque anterior hemos visto que en el colectivo de docentes está instalado un lamento por el escaso reconocimiento general de su labor. Ahora abordaremos el tipo de argumentos que manejan los docentes para explicar (o explicarse) las dinámicas sociales que provocan que la situación sea la que es, y su estatus “cotice a la baja”.

En primer lugar, si la figura del maestro ha perdido buena parte de su halo como modelo de referencia y respeto en la sociedad, ello se atribuye a que precisamente tal figura se quedó anclada en un momento histórico que nada tiene que ver con las características de la sociedad desde la que hablan ahora. La imagen sería la de una figura docente que se ha visto obligada a sobrevivir en una sociedad en continua transformación, tanto en lo que se refiere a los valores que la sustentan como a las características de la institución familiar y de las relaciones padres-hijos. Aunque más bien deberíamos hablar de la escuela (colegio, instituto...) y los modelos educativos en general, y no tanto del maestro... En definitiva, tendríamos una escuela que evoluciona a un ritmo bien distinto al de la sociedad, adoptando cambios que siempre parecen insuficientes, lentos y tardíos. Fundamentalmente, porque de la escuela y el cuerpo docente siempre parecen exigirse soluciones a muchas de las cuestiones que más preocupan e inquietan al conjunto de la sociedad: en la educación están las respuestas.

Esta demanda de respuestas a un profesorado que vive atropellado por las propias dinámicas que hacen precisas tales respuestas (inmigración, nuevos modelos familiares, nuevas tecnologías, etc., etc.) es vivida desde el colectivo profesional como una deriva de responsabilidades desde una sociedad que no sabe cómo enfrentarse a buena parte de sus nuevos retos.

“—El otro día me decía una madre: ‘mi marido tiene tres hijos... y llega de trabajar a las 9 de la noche, porque como no soporta a los niños... quiere trabajar hasta última hora.’

—Claro.

—Para que cuando venga estén todos...

—Y bañados.

—¿Qué figura paterna tiene esa familia?

—¿Y para qué tiene niños?

—Ahí está el profesor para eso.

—Y entonces todo lo que es la educación redundante en nosotros. ¿Por qué? Porque el niño está todo el día con nosotros. Si es que los niños están todo el día con nosotros.

—Pero sin la autoridad paterna...

—Y ten cuidado con lo que le dices, ten cuidado con lo que hablas.”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

“—En un paso de peatones, hay un señor. Lo típico... a la primera. Llegó un chaval, y... cruzó cuando estaba en rojo. El señor: ‘Claro, eso es lo que os enseñan los maestros’. Y ya, así me vuelvo un poco, y digo... ‘Perdone usted. ¿Usted no ha visto nunca —yo no me identifiqué— digo ¿usted no ha visto nunca a algún padre con el niño de la mano cruzando por donde no debe?’...

—Qué bien.

—¿Y se lo dijiste así?

—Qué bien contestado.

—¿Y qué te dijo el hombre?

—Pues que claro, que sí... Es que, pobrecillos los maestros, ¿qué culpa tienen? Hay que enseñarles a comer; hay que enseñarles a que no fumen, a que no beban...”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

Por un lado, la situación se entiende injusta por cuanto tales respuestas se exigen cuando las dinámicas sociales van generando nuevas demandas antes de que estén resueltas las anteriores. Por otro lado, lo rápido de los cambios y de la necesidad de adaptación requiere de una formación complementaria y más especializada o, como exigen desde el profesorado, de una ayuda externa a cargo de especialistas en las materias que están más allá de los contenidos académicos que les corresponden. Sea como fuere, la sensación del cuerpo de docentes es la de ser atropellados por un ritmo social que va a una marcha por delante del ritmo de adaptación o reciclaje de los modelos educativos. O lo que es lo mismo, sensación de ir detrás de los problemas, al tiempo que se les atribuye ser parte de ellos, por error u omisión. Claro que la demanda en tal sentido (ir por delante o la par de los cambios sociales) se antoja imposible...

“—Llevamos un modelo muy anticuado de nuestro trabajo. Es decir, lo que pretendemos es hacer lo que hacían nuestros padres, nuestros abuelos... es decir, llegar a clase, dar la clase magistral que te has preparado estupendamente, y adiós muy buenas. Pero tenemos que darnos cuenta que la sociedad ha evolucionado, que cada vez las familias tienen menos tiempo o no les da la gana ocuparse de sus hijos y que nosotros socialmente —porque somos la escuela y así la sociedad nos lo demanda— tenemos el mandato de educar, de corregir, de enseñar, de ocuparnos de esto. Y tenemos que adaptarnos y cambiar.

—Eso es cierto, pero el mayor mandato lo tienen los padres por ser sus hijos...

—...y educarles con una cierta... lógica y eso no lo controla nadie. El trabajo de los profesores sí se controla, se ve si educa bien; el trabajo de los padres...”

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

“—La escuela no se ha puesto al ritmo de la sociedad, que es lo que se está planteando...

—...La sociedad ha ido tan rápido que en la escuela no llegamos. La sociedad no se ha puesto tampoco al nivel de lo que es la escuela, lo que es la educación de nuestros hijos, que estos... estos chavales son los del día de mañana... Y como... las personas que tenían que... respaldar nuestro trabajo no lo han hecho, entonces ahora qué pasa. Que a la Administración se está viendo desbordada. Problemas de conducir, los problemas cívicos...”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

“—Ahora mismo... somos cualquier cosa, y además todo se soluciona con la educación, todos los problemas... en la escuela, y yo no sé si somos la filial de Dios en la tierra, yo creo que no. (...) Y ahora, de repente, tenemos que ser unos expertos en Internet, sacando las horas fuera de nuestro horario laboral, tenemos que ser psico-pedagogos, gente que no ha estudiado ni psicología en la carrera, o no ha sido su especialidad, y como decías tú enfermeros, médicos, de todo... bomberos, es que somos de todo... somos de todo, absolutamente de todo, y además cualquier fallo nuestro... es que se hunde el mundo. A una señora se le puede caer un niño del tobogán y abrirse la cabeza y está hablando con la señora de al lado, tú tienes 140 en un patio... y como uno se haga una brecha... vamos, vas a los papeles, ¿eh? O sea que a ese nivel, pienso que hay mucha demanda, y además muchas formas de quitarse muertos de encima, todo me lo soluciona la escuela.” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

En tal contexto se manifiestan perdidos ante el cada vez más amplio abanico de responsabilidades que parecen tener, y ante la necesidad de continua especialización y reciclaje (no sólo de contenidos, sino también de métodos). Por ello señalan sentirse pluriempleados o profesores “para todo”, en algo que ahondaría en el sen-

timiento de falta de reconocimiento de una labor que asumen cada vez más compleja: no sólo no se valora lo que hacen (en líneas generales, con aulas cada vez más hostiles, menor predisposición de los alumnos al esfuerzo y de los padres a la colaboración), sino que además se delegan en ellos más responsabilidades y se les exigen respuestas que quizás ni la propia sociedad tiene.

En esta línea argumental, los docentes defienden la necesidad de definir de manera mucho más adecuada sus competencias, tanto para tener referencias que determinen y faciliten su labor, como para delimitar sus responsabilidades ante terceros y el grado de exigencia de la sociedad para con ellos.

“—Yo creo que los padres esperan hoy en día de los profesores algo más que el que les enseñen a los niños. Piden que hagamos todas las funciones que hoy en día no hacen ellos. Se creen que somos educadores, profesores, médicos, psicólogos... Todo lo que le pasa a los niños se lo tenemos que resolver. Desde el niño que está triste, al niño que no sabe lo que le pasa... desde... Quieren encontrar en el colegio, en el instituto, todas las soluciones a todos sus problemas. Ellos —hablo en general, hay padres de todo tipo, claro— cada vez tienen más preocupaciones; llevamos una vida más estresada, tenemos mucho que hacer y cuando llegamos a casa: ‘niño, que vengo cansadísimo, niño que vengo...’ Con decir que tienen de todo... El colegio es el que tiene que educar. Entonces la labor se ha convertido en tan compleja...” (SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

“—Yo creo que no somos nada cómodos sino que cada vez se espera más funciones del profesor. La función primordial del profesor es educar y enseñar una materia, y cada vez se esperan más cosas. El profesor tiene un horario que cumplir en el centro, y luego aparte tiene más trabajo en su casa: tiene que corregir exámenes, hacer una tarea, preparar clases. Sin embargo, cada vez son más funciones las que se esperan del profesor, y tenemos que educarles en la Ciudadanía y tenemos que educarles en no sé qué... en más cosas... que es que al final, los profesores no pueden hacer todo el trabajo.”

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

“—Hay cosas que se te van de las manos.

—Volvemos a lo que tú has dicho al principio, no está delimitada...

—Claro, no está delimitada la función (...) como la gente normalmente tiene en sus trabajos (...) Tu especialización es dar clase y tú estás especializado y eres experto en dar clase, lo demás... teóricamente no lo tendríamos que hacer. Pero lo tenemos que hacer; deberían, o delimitar y que no lo hagamos o formarnos.”

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

La deriva de esta situación resulta interesante. Desde los docentes se entiende que la sociedad requiere unos “máximos” que exceden sus funciones y, precisamente por ello, impiden que se concentren en los “mínimos” indispensables, que pasan por completar el programa académico que exige la administración y dan por hecho los padres. Es entonces cuando se diferencia entre “formar” (enseñar las materias, impartir el programa, dotar de las herramientas culturales y académicas para poder proseguir el ciclo formativo en óptimas condiciones) y “educar” (en valores, en estrategias de socialización, en relación con el entorno y la vida en sociedad), y cuando se establecen los matices a partir de los cuales podemos entender buena parte de lo que padres y profesores estiman como dejación de responsabilidades por parte de los otros.

Por un lado, porque en ese “educar” entrarían todas las cuestiones en las que los docentes consideran que deben dar apoyo, pero nunca ser el principal referente, motivo por el cual pueden llegar a rechazar que la sociedad les atribuya la función de “educar”, más allá de formar. Por otro lado, porque ese significativo rechazo a asumir (como agente principal) responsabilidades esenciales más allá de la formación académica, refuerza entre algunos padres la convicción de que entre no pocos profesores existe dejación o escaso interés en asumir su papel como pilar esencial de la educación y socialización de niños y jóvenes, más aún por cuanto éstos cada vez pasan más tiempo en las aulas y menos en compañía de sus padres. Se podría argumentar que la disquisición puede ser meramente “semántica” (entre los términos “educar” y “formar”), pero no cabe duda de que, en cualquier caso, resulta representativa de la manera en que se ponen en juego las diferencias y el reparto de papeles.

“—Nosotros formamos parte de ese engranaje como docentes (...) Pero es que fuera de la escuela, en otros ámbitos laborales, la vida no es que sea mucho más fácil.

—(...)

—Desde luego, viendo lo que hay, intentas ser un poco consecuente y decir pues me gustaría que esto no pasara, al menos para los míos. Y haces un poco la contribución desde tu posición, como profesor, de... tu granito de arena para evitar que puedan no pasar estas cosas. Pero es que socialmente se nos están exigiendo una serie de máximos, ¿eh?

—(...)

—No solamente tenemos que impartir conocimientos sino que tenemos que dar unos valores, unas normas, una actitud, todo esto, una actitud delante de la sociedad. Nos han recargado tanto, tanto, tanto, que no sabemos por dónde... podemos salir.” (PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

1. SOBRE LOS VALORES

Se suele observar al colegio (sobre todo el perteneciente a la enseñanza pública) como un reflejo a pequeña escala de la sociedad. Sin embargo, los profesores afirman que ese reflejo del tipo de valores y conductas sociales sólo tiene que ver con los alumnos (como espejo de sus padres) y no con un cuerpo docente (como espejo de la escuela) que encarnaría otro tipo de principios. Es decir, que se asume que en el colegio se manejan valores diferentes a los de la sociedad, o que al menos se interpretan de otra manera, y es precisamente en esa disociación donde se produciría la principal brecha y el principal problema de la docencia. Básicamente, el planteamiento de los docentes hace hincapié en la situación de cierta esquizofrenia que supone defender y enseñar valores que son los que todo el mundo espera que fundamenten los principios de la enseñanza (respeto, esfuerzo, educación, tolerancia, etc., etc.), al tiempo que la sociedad no deja de enviar mensajes contradictorios al respecto. Contradictorios en el sentido de moverse al ritmo de valores y principios teóricamente contrarios (individualismo, competitividad, egoísmo...), por entender que son los que sitúan al individuo en una posición más ventajosa (o, al menos, no discriminada) respecto al resto y al mercado. En definitiva, que el colegio como garante del tipo de valores que hay que transmitir para que los jóvenes sean ciudadanos responsables, cultos y preparados (tanto académica como humanamente), parece no encajar con una visión mucho más utilitarista o mercantilista de una sociedad que se mueve al ritmo del mercado.

En función de este planteamiento los docentes están convencidos de nadar contracorriente pero, además, de verse obligados a actuar de tal manera, no sólo por convicción profesional, sino porque es lo que se espera de la escuela y de su labor. Evidentemente, esto genera diversos desencuentros. Fundamentalmente entre familias (como encarnación de la sociedad) y docentes, pues éstos consideran que fuera de la escuela se tira por tierra buena parte de lo que se siembra entre los más jóvenes, que serán los más perjudicados ante el bombardeo de señales contradictorias¹. Además, existe la sensación de que este nadar contracorriente determina que el colegio juegue un papel social menos importante que en otras épocas, donde las enseñanzas y doctrinas impartidas por los maestros parecían auténticas referencias, seguramente por encajar mejor en la jerarquía de valores sociales. Frente a tal situación, actualmente los docentes se lamentan de que “pintan” menos en la sociedad, al tiempo que se les exige más, no sólo en base a los principios tradicionales de la enseñanza, sino también en función de nuevas demandas de especialización, problemas de nuevo cuño, y mayor delegación de funciones por parte de unos padres absorbidos por el trabajo y la sociedad de consumo.

1. La otra cara de la moneda es el discurso de padres y madres, que dicen lo mismo pero desde otro contexto (*La brecha generacional en la educación de los hijos; op.cit.*).

“—Quizás es un poco... los valores que se pueden intentar dar en el instituto, en la escuela, esos valores del esfuerzo, de la solidaridad, de ser honrado en la vida, luego resulta que la sociedad...

—De ser educado.

—...de ser educado, de ser honrado...

—Es fundamental, en la educación.

—Pero es que eso luego en la televisión, que es por así decir la pantalla de la sociedad, donde se refleja la sociedad, ahí resulta que triunfan los frescos, los caraduras...

—Claro.

—...las sinvergüenzas. Es que ahí no se ve que triunfen los honrados, los que tú estás intentando inculcar, qué trabajo hagas, sino que ven a un tío que de la noche a la mañana se hace famoso, por no sé cuántos, por ir de discoteca en discoteca.” (SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

“—Aparte de ser docentes, yo creo que somos educadores, y luchamos... los educamos contracorriente. Lo que muchas veces se le quiere contar desde el colegio es muy distinto a lo que los niños ven en la calle, ven en la televisión... No tienen control.” (SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

Frente a la visión de la escuela como centro neurálgico de la educación y la transmisión de valores, esta observación amarga de los docentes se concreta en la sensación, que expresan, de que en la actualidad los centros escolares se han convertido en grandes guarderías o “aparcamientos” de niños, indispensables por cuanto cubren el hueco horario en el que los padres no pueden ocuparse de sus hijos, pero despojados de otros sentidos, más allá de la formación académica mínima exigible, en un planteamiento contradictorio con la demanda total de educación. En cualquier caso, al despojar a los colegios de buena parte de su contenido esencial, no resulta extraño que desde el profesorado se emitan continuas quejas en relación a la falta de apoyo por parte de unos padres que parecerían exclusivamente preocupados en que sus hijos estén atendidos en el centro escolar, sin mayores consideraciones sobre el tipo de contenidos que componen tal atención, ni sobre la necesaria coordinación entre la transmisión de valores y el modelo educativo de la familia y la línea educativa del centro escolar.

“—Creo que hay un libro de sociología que dice ‘aparcamiento de niños’ y es que es verdad, es un aparcamiento. Les da absolutamente igual que les enseñes, que no les enseñes... Cuantas más horas... el desayuno, la comida y, si pudieras, por la tarde, duchados para meterlos en la cama... Y yo comprendo que la sociedad

es muy comedora de la gente... Si tú tienes una jornada laboral, como mucha gente, de ocho de la mañana a ocho de la tarde, dos horas de transporte... pues yo entiendo que unos padres cuando llegan a casa están hechos polvo... pero es la dinámica de la sociedad. Alguien tendrá que cambiarla y no pensar que somos nosotros quienes lo vamos a asumir.” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

“—Hay quien nos ve como una simple guardería, como simples guardianes de los niños. Hay quien nos ve como los transmisores de los valores a la sociedad. Hay quien nos ve como meros instructores. Y hay otros que hacen un conglomerado de todo y ajustan así.” (PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

En la línea de los argumentos dados en el apartado anterior, la pérdida de estatus o la imagen social de los docentes, asociada a esa diferenciación entre los valores de la escuela y los valores de la sociedad, se concretaría en dos consecuencias señaladas repetidamente por los profesores: la pérdida de respeto a la figura del docente y la pérdida de autoridad de ésta. Obviamente la dinámica causas-consecuencias es siempre muy complicada de determinar. También es posible que el empeño en mantener la figura del docente como ente ajeno a los cambios, inmutable en su esencia y su función, pudiera derivarse en un desajuste e inadaptación que supone perder el rol determinante como referente de autoridad y de ascendente sobre la sociedad, condenando a la escuela a una permanente disociación entre su posición dentro y fuera de la sociedad: compartiendo o no valores colectivos.

En relación con la pérdida de respeto ya hemos señalado bastantes elementos en el capítulo anterior, en relación con la escasa valoración social que sienten los docentes de su labor, que se concretaría no sólo en indiferencia, sino en el propio cuestionamiento de los métodos y los conocimientos. Ello, cuando se vive desde lo que consideran un ambiente hostil (maltratados por los alumnos, cuestionados por los padres, ninguneados por la administración) compone lo que, para los docentes, supone una falta de respeto a lo esencial de su labor. Falta de respeto que además parece escenificarse a diario y que mina buena parte de las motivaciones de unos profesores que se abandonan a la idea de que no tienen armas para combatirlo.

Pero lo que suele explicar esa pérdida de respeto, así como gran parte de la situación actual de los docentes (siempre desde su propia mirada) es el elemento que consideran más palpable, significativo y grave: la progresiva pérdida de autoridad. En primer lugar, y de forma más notoria, dentro de las aulas. Resulta evidente que la relación entre padres e hijos (y, por extensión, entre adultos y jóvenes) ha evolucionado desde un plano absolutamente vertical, regido por la autoridad, el respeto e incluso el miedo, a un plano de mayor confianza y cercanía. Pero la contrapartida

a esa mayor confianza, cuando no se maneja con el adecuado control y la necesaria jerarquía (no soy tu “colega”, sino tu padre, o tu profesor), puede suponer el incurrir en situaciones de anomia por las que los jóvenes no encuentran límites a sus comportamientos (hacen lo que quieren), o los adultos no saben poner tales límites. Por supuesto, tal circunstancia tiende a reproducirse en las aulas, más aún por cuanto se encuentran masificadas y en muchos casos llenas de niños y adolescentes de lo más heterogéneo y que provienen de situaciones familiares muy diversas como consecuencia de los nuevos modelos familiares, en algunos casos con posibles situaciones familiares desestructuradas, y muy frecuentemente condicionados por dinámicas de desatención, inhibición, etc., en función de los ritmos sociales y la falta de tiempo de calidad que dedicar a los hijos.

“—Para mí el problema es que vale la palabra del niño más que la del profesor...

—(...)

—El problema no es que te cuestionen sino que te cuestionan delante del niño.

—De los niños.

—Sí.

—Con lo cual, luego tú no eres nadie.

—(...)

—Nos quitan autoridad.

—Pero es que ellos no tienen autoridad tampoco.

—Y luego cuando es muy tarde es cuando van... porque en los institutos está yendo gente ‘¿qué hago? es que no puedo hacer nada con el niño’. Es que ya es tarde.

—Es que la autoridad está mal vista, como decías tú, porque venimos de un sistema autoritario, pero la autoridad es necesaria. Y eso, de verdad, es de risa, pero yo se lo decía a mis hijas: ‘España es una democracia pero en casa es una dictadura, se hace lo que digo yo’.

—Eso se lo digo yo a mis niños en clase.

—Porque hay rangos... esto es como el ejército, lo siento en el alma pero sois soldaditos rasos. Ahora, otra cosa es cómo ejerzas tú esa autoridad...

—Efectivamente.

—...autoridad no es autoritarismo, pero saber que hay un orden, hay unas normas que son para todos, iguales y que todos las cumplamos.

—Pero es que no están acostumbrados a nada.”

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

“—Antes había un modelo de autoridad, es decir, tú llegabas a casa: ‘que el profe me ha pegado, me ha regañado’ decían: ‘algo habrás hecho’...”

—Exactamente.

—Y va tu padre y se enteraba y a veces tú tenías razón y a veces no. Pero ahora llegan los padres y te dicen: ‘el profe me ha hecho...’ ‘Se va a enterar el hijo de la gran... le voy a pegar dos hostias porque no sé qué’. Y entonces llegan allí... al centro, tentando la razón a su hijo, sin pararse a pensar si su hijo tiene o no razón, si se está equivocando...

—(...)Ha habido un montón de tiempo en los centros donde todo tenía que ser para el niño facilísimo, había que facilitárselo todo, todo tenía que ser divertido, guay, entretenido, el profe es tu colega y todas esas historias y ¿qué estamos pagando ahora esto? Claro que sí.

—Bueno, pero es que un profe no tiene que ser tu colega, un profe es un profe y puede ser...

—Y un padre es un padre.” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

En *La brecha generacional en la educación de los hijos* (op.cit., pág. 125) se decía:

«Los profesores sitúan en el centro de sus reproches lo que consideran una tendencia (pues antes no ocurría) de los padres a restarles ‘autoridad’ frente a sus hijos, algo que dificulta su labor al perder credibilidad como figura educativa a los ojos de unos niños que no consideran que tengan que ‘rendir cuentas’ más que ante sus padres (cuentas que, a la postre, tampoco rinden, ocasionando el ‘todo vale’). Tendencia que observan como lógica consecuencia del predominio de actitudes sobreprotectoras y excesivamente permisivas por parte de los padres, que malacostumbran a sus hijos para ahorrarse problemas en casa, en algo que se interpreta como delegar el peso de la responsabilidad educativa a unos profesores que además se observan limitados en sus capacidades, precisamente por esa actitud sobreprotectora de los padres.

En este sentido, los profesores de antes parecían contar con mayores recursos frente a sus alumnos, aunque sólo fueran los derivados de saber que su figura de autoridad no era en absoluto discutida, y que los niños les tenían el necesario ‘respeto’ (en ocasiones ‘miedo’, de ahí la críticas a una figura que se constituía en paradigma educativo). Frente al nuevo y joven profesorado, que ya comienza a desarrollar su labor conociendo este nuevo escenario (lo que no resta reproches frente a la situación, aunque quizás con matices distintos), los educadores más veteranos llegan a vivir al situación de manera más tormentosa, sintiéndose perdidos frente a unas nuevas ‘reglas de juego’ ante las que no se sienten preparados.

Lo que resulta interesante es que los padres, sin renunciar a la autocrítica, reconocen la situación planteada por los profesores, asumiendo que probablemente su actitud excesivamente permisiva y protectora dificulta la labor de aquéllos.»

Desde la presente lectura no podemos sino subrayar las consideraciones que entonces se hicieron. Evidentemente, los padres no son ajenos a un proceso por el cual ellos mismos también han ido perdiendo cierta autoridad ante su hijos. Es más, es en la imposibilidad real de establecer los necesarios límites en el hogar familiar donde encontraremos gran parte de los motivos de que sea tan complicado establecer esos mismos límites en las aulas (si no obedecen en casa, por qué van a obedecer en clase...). Claro que los padres viven la situación de otra manera, y eso es algo que ponen de manifiesto especialmente los docentes que, al tiempo, son padres, y también “juzgan” a los profesores de sus hijos. Asumiendo que su papel como educadores es el protagonista, esencial e insustituible, no resulta fácil aceptar que una figura ajena a la familia adopte actitudes de autoridad casi vedadas (por imposibles o por innecesarias) en casa, y este planteamiento suele derivar (a ojos de los docentes) en restar autoridad a los profesores, sobre todo delante de los hijos (que reproducen el comportamiento).

“—Yo antiguamente iba a mi madre y decía: ‘mamá, la profe me ha dicho...’ Y ya me estaba... y ya mi madre es que ni me escuchaba. ‘Pues algo habrás hecho’. Y ahora dice: ‘¿que qué te ha dicho la profe? Ven, que mañana hablo con ella. Se va a enterar la profe’. Claro. Y dices...

—Y a las 9 de la mañana la tienes allí esperando...

—Montándote el pollo, montándote el pollo.

—(...)

—La disciplina la tenemos que compartir... los dos, la familia y nosotros.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

“—A los padres les está pasando igual... los padres están perdiendo autoridad también...

—(...)

—Es que es verdad que los niños han perdido el respeto y los padres han perdido la autoridad. Y si muchas veces dices: ‘Si yo esto... mi padre no puede conmigo. Yo esto no le hago caso a mi padre, ¿le voy a hacer caso al profe?’ ‘Si yo a mi padre cuando me dice esto, le digo ¡Anda ya!’ Entonces, yo pienso que es que la falta de autoridad empieza en la propia familia.

—Claro.” (SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

Por otro lado, también hay que entender que el comportamiento de un niño en familia puede diferir mucho del comportamiento del mismo niño en un contexto grupal como el del colegio, donde surgen conductas diferentes que han de lidiar los profesores en solitario. Para algunos padres no resulta fácil aceptar que sus hijos se comporten fuera de casa de forma distinta o contraria a lo que aprenden en familia, y en ocasiones derivan la responsabilidad de tales actos al ambiente escolar (compañías, deficiencias del sistema educativo, mala praxis educativa...) y, por extensión, a los profesores. Por no decir que en muchas ocasiones el comportamiento de los niños en el colegio dependerá directamente de lo que “absorben” en casa. Esta última idea es señalada con frecuencia por los docentes, que afirman que los errores y las dejaciones educativas en el hogar familiar se verán directamente reflejados en el aula.

—Yo veo, y creo que en todos los centros pasa lo mismo, que los chavales con más conflicto, con más, digamos, rechazo, inadaptación al centro escolar, a la que hablas un poco con los padres, no diré todos, pero una mayoría, es que detrás hay una familia con serios problemas, llámale familia desestructurada, pero situaciones... Y al revés, yo también tengo la experiencia de hacer talleres de escuela de padres y tal, aquello para la prevención de conductas de riesgo y tal, y siempre la gente en las AMPAS dice, jolín, es que siempre venimos los mismos, y digo sí, es que seguramente vienen los que menos falta les hace.

—Sí.

—Entonces, realmente, cuando se habla del fracaso escolar, es que es un fracaso social. Lo que hay detrás es una familia fracasada, y una familia fracasada porque hay un padre o una madre, o una pareja fracasada, no sé...”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

—Es que si ya los padres no los educan en casa, es imposible. Tú harás lo que sea en la escuela, y algunos te seguirán en esos momentos, pero luego... si en casa no es lo mismo, o sea, si en casa les dejan lo que quieran, no tienen tiempo para ellos, les darán la canguro, la tele, a lo que sea, pues... estos niños...”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

La pérdida de autoridad va acompañada de lo que muchos docentes entienden que es una excesiva protección del menor y el adolescente (sobra decir que obviando la protección que tiene que ver con los derechos fundamentales del menor). Por un lado, desde las familias, que los llevan “entre algodones” y sobreprotegen como consecuencia de lo que entienden es un contexto social hostil para ellos, pero también en función del planteamiento “que no les falte de nada”, “que no sean ni tengan menos que nadie” y “que tengan todo lo que yo no tuve”.

“—Porque yo he visto niños pequeños que le daban patadas a sus padres, como ‘¡Vámonos ya, vámonos ya!’ o insultándoles en plena calle. Y sus padres, lo único que hacían es ‘sí, ahora nos vamos’. ¡Cómo que ahora nos vamos!

—(...)

—¿No creéis que los padres hoy en día no saben decir que no?, o sea...

—Totalmente

—El problema más fuerte es que, o sea. No se atreven por miedo...

—Todo empieza por la edad.

—Es que nosotros igual teníamos respeto a los padres, teníamos... temor, es muy fuerte decirlo, pero ahora es al revés: ahora son ellos los que tienen miedo a los hijos...

—Sí.

—...entonces es terrible. Es decir, no saben decir que no... y entonces claro...”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

“—Es gente preocupada... porque esa es la que está preocupada por su hijo. Y luego, no es capaz de llevarlo a cabo, no hay un seguimiento. Y luego, por otra parte eso implica un complejo de culpa tan grande y una sobreprotección... que es que... es pánico. Yo hace poco, castigué a uno simplemente a que me explicara por escrito, me hiciera una redacción, de por qué él sistemáticamente se le olvidaban determinados libros de por la tarde... ‘la culpa es de mi madre porque... como ya me ha sacado del comedor, nunca se acuerda de lo que tengo que traer por la tarde’...”

—...O sea, nos encontramos unos padres desbordados y unos profes que nos han desbordado... así que ¿por dónde vamos a salir? pues yo no lo sé, yo no lo sé, yo la jubilación anticipada.” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

Por otro lado, desde el sistema educativo, que no pocos profesores entienden demasiado permisivo con los malos alumnos, fundamentalmente en lo que se refiere a los mecanismos de sanción y a las posibilidades de adoptar medidas ejemplares ante situaciones de indisciplina. Según cuentan, los procesos sancionadores y disciplinarios son insuficientes o excesivamente burocráticos, algo que les tiene atados de pies y manos a la hora de adoptar medidas de ese tipo, pero que además puede provocar que el emprender un camino que persiga la sanción de un alumno pueda incluso volverse en su contra. Ello, unido a que las actitudes autoritarias de los maestros de antaño (tantas veces añoradas por los discursos que defienden los modelos educativos más tradicionales y autoritarios) actualmente están socialmente mal vistas y son miradas con lupa (no se puede “tocar” al alumno). En este sentido, caben dos apuntes. Por un lado, que podría argumentarse que se emplea el recurso a la sanción como delegación en la norma, en un proceso de delegación

hasta el infinito en la búsqueda de que algo o alguien resuelva el asunto. Por otro lado, que se emplea la norma sancionadora como respaldo para adquirir una autoridad de la que se carece, cuando ambos conceptos parecen claramente diferenciados, cuando menos desde el deber ser.

—Sí que es verdad que nosotros nos hemos quejado, a veces, cuando hay algún problema escolar, se ralentiza mucho, hasta que se da una actuación, vaya.

—Mucha burocracia, ¿no?

—Sí.

—Todo el papeleo que comporta y...

—Y la posición del profesor... está muy... muy poca autoridad en ese sentido, que se pasa incluso al alumno muy por delante del profesor...

—Sí.

—...que a veces se cuestiona mucho al profesor...

—Yo creo que hay una especie de miedo generalizado, por parte del profesorado, al alumnado y a los padres.

—(...)

—El sistema es muy garantista para el alumno.”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

—El profesor tiene que ser profesor. Yo no puedo ser amigo de un alumno, puedo ser un compañero, puedo ser... apoyo, pero... siempre tengo que ser la imagen de un profesor. Entonces uno de los principales problemas de las dos leyes, y la que viene también, es que a la hora de dar una palabra yo me encuentro que un alumno tiene el mismo peso que la palabra de un profesor. No puede ser.

—Claro. Yo más que sentirme catalogada como educadora o como profesora por el sistema, me siento desautorizada por el sistema.”

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

Lo cierto es que la situación es diferente a la de hace varias décadas, y tenga más ventajas o desventajas, suponga un mayor o menor progreso, desde los docentes se señala que el sistema educativo no ofrece el apoyo suficiente (en forma de sanciones o castigos) que garantice el orden en los colegios. En última instancia, lo que más preocupa a los profesores es cómo todas estas cuestiones repercuten en su relación directa con los alumnos, sobre todo en edades especialmente complicadas. Porque los niños y adolescentes absorben todo lo que observan en su entorno, se adaptan perfectamente al medio y se acomodan en las posiciones que les otorgan más ventajas. En los casos más extremos pueden llegar ser crueles en ese aprovechamiento de una posición de ventaja, pues, como señala algún docente, “huelan la sangre” (de algún profesor con escaso carácter, por ejemplo). Es entonces cuando

la situación en el aula puede adquirir características de confrontación, y los profesores pueden llegar a manifestar miedo ante situaciones completamente descontroladas, incluyendo episodios de violencia física o verbal.

“—Los adolescentes es que, bueno, huelen la sangre.
—(...) —Todo lo que sea trato con personas...
—...toman nota.
—Sí.
—Y te pasan cuenta...” (SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

Tampoco faltan voces más críticas que destacan la responsabilidad casi exclusiva de los profesores a la hora de hacer valer su autoridad y el respeto debido a la figura del docente, en la línea de ese planteamiento, ya desarrollado en el primer bloque, de “hacerse valer” ante una sociedad que cada vez tiene en menor consideración a un colectivo que parece necesitar constantes muestras de cariño y atención. En la mano del docente profesional, preparado y consciente de su rol, estará el que se cumplan las normas en el aula. Claro que una cosa es la teoría y otra la práctica del día a día, más aún cuando la materia prima con la que se trabaja es el ser humano.

“—Yo creo que los niños si ven la autoridad, la respetan. Esa es mi... Y lo digo desde la experiencia.
(...) Yo creo que el profesor tiene que ser profesor, no es colega de nadie, no es colega de nadie... Cada cual tiene que... Ni el padre es amigo, ni el profesor es colega... El profesor es profesor, el padre es padre, y el alumno es alumno. Y cada cual en su sitio. Cada cual en su sitio. Si tú te tienes que enfrentar a un alumno y ponerle firme, eso no quiere decir que por eso ellos no vean que eso no es bueno para ellos... La autoridad hay que... Hay que hacer, o sea... autoridad, no autoritarismo. No hoy te digo blanco y mañana te digo negro. No. Esto es así porque es así. (...) Ni antes tenía que ser intocable, ni ahora tiene que ser un pelele. Ninguna de las dos cosas. El profesor es una persona vulnerable como todo el mundo. Y bueno... Pues yo creo que ni lo uno ni lo otro. Yo creo que si se trabaja desde el respeto y desde la responsabilidad, pues incluso puedes tener...
(...) Hemos perdido los profesores un poco, eeh... ese decir: ‘no, no, mire usted, yo por aquí no paso. Que se ponga usted como se ponga, yo por aquí no paso. Que su hijo cuando termine el curso tiene que acabar sabiendo esto, y esto es saberse comportar en clase. Y saberse comportar es no interrumpir todos los días cuando yo ya he empezado una explicación, y a su hijo se la tengo que volver a hacer porque estoy yo restando tiempo a los demás.’” (REPRESENTANTE FUHEM)

2. SOBRE LA FAMILIA

Dando por hecho que la educación no puede ser menos que una labor social conjunta, la adecuada coordinación entre la familia y la escuela se antoja esencial. No entraremos a analizar los términos en que se establece la discusión entre padres y profesores, por lo general tendente a proyectar las responsabilidades sobre la otra parte. Por un lado, porque la presente investigación sólo pone el foco de atención en la visión de los docentes. Por otro, porque la visión de padres y madres (complementada también con algunos docentes) ya fue ampliamente tratada en *La brecha generacional en la educación de los hijos* (op.cit.).

Ya hemos señalado cómo desde los profesores se destaca insistentemente la sensación de encontrarse “solos ante el peligro” en lo que se refiere a buena parte de las responsabilidades que implica educar, formar y cuidar a los más jóvenes. Pues bien, será precisamente del entendimiento con las familias, con los padres y madres de sus alumnos, de donde surja el elemento que mayor peso tendrá sobre la sensación de falta de valoración por parte de la sociedad.

Sí es claro que sólo cuando profesores y padres eduquen al unísono los resultados serán los adecuados, el juego de órdenes y contraórdenes (padres que desautorizan a profesores, y viceversa) provoca una situación sin referentes claros para unos niños que pueden llegar a vivir la situación como algo cercano a la ausencia de normas; situación en la que los niños, además, juegan con ventaja porque les permite agarrarse a un clavo ardiendo: (¿qué está bien y qué está mal, si en el colegio me dicen unas cosas, o dan más importancia a unas cosas, y en casa a otras? ¿por qué la vara de medir y sancionar determinadas actitudes es diferente según los contextos?).

“—Yo no puedo enseñar a su hijo que se tiene..., que no puede ver la televisión hasta las dos de la mañana porque al día siguiente tiene que ir al colegio. Yo se lo digo, se lo digo a usted, se lo digo a él, ¿no lo hace?, pues hombre, seguiré insistiendo pero yo no voy a ir a su casa a apagar la televisión (...)

Hay que comprometerse... a hablar con los padres y hablar con los agentes externos de la sociedad, y que cada cual asuma su parte de responsabilidad.”

(REPRESENTANTE FUHEM)

“—Aquí estamos generalizando y parece que... estamos... todo super negativo, también hay padres que... que se implican.

—Sí, en general, pero son los menos.

—Exactamente, que se implican, pero son los menos.

—Son los menos porque la mayoría llegan cansados de su jornada laboral y se dedican a relajarse o a actividades de preparar cenas, baños y tal, pero no se ocupan de la educación de sus hijos... ni te apoyan. Les pides ayuda, un refuerzo...

‘pues, mira es que en esto va mal, por favor, a ver si en casa puedes trabajar con él esto’ ‘¡Ah! no, no yo es que no puedo, no tengo tiempo’.

—Es que muchas veces simplemente con que apoyasen en casa la función del profesor... porque dices ‘vale, yo comprendo que no tengas tiempo y tal...’ pero el poco rato que estás con tu hijo, por lo menos foméntale el que haga caso al profesor... el que trabaje... el que haga su... Porque es que luego, el poco rato que están con ellos no valoran al profesor, entonces tu función tampoco te están sirviendo todas las horas que estás con ellos y bueno, si tú no le puedes educar y me lo estás dejando en mis manos... haz que él me haga caso... pero es que nada.

—Aparte de eso, es que muchos encima te piden tutoría para que tú les...

—Orientes.

—...digas cómo tienen que hacer en casa.”

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

En esta descoordinación con los padres, desde los docentes se apuntan varios elementos básicos.

En primer lugar, que los padres delegan determinadas responsabilidades ante la imposibilidad de pasar más tiempo con sus hijos y de ocuparse de todos los detalles de su educación. El argumento esconde dos aspectos importantes. Por un lado, que tal delegación suele contraponerse a situaciones de hace algunas décadas, en las que la mujer no estaba tan incorporada al mercado laboral y pasaba mucho más tiempo en casa. La idea, sin dejar de mostrar una situación real (la progresiva incorporación de la mujer al mercado laboral), no deja de apuntar sólo una parte de esa situación: el menor tiempo que pasan padres y madres con los hijos no está provocado sólo porque “las mujeres han salido de casa” y tienen problemas para compaginar vida laboral y vida familiar, sino porque “el hombre nunca ha entrado” realmente en casa para facilitar la tarea.

Por otro lado, que la delegación de responsabilidades no es exclusivamente fruto de que se esté menos tiempo con los hijos, pues también resulta determinante que el tiempo que se comparte en casa está contaminado por el cansancio de la jornada y con las escasas ganas de ocuparse de determinadas cuestiones. Ello explicaría también la tan frecuente situación de niños sobreocupados y padres teóricamente preocupados por la necesidad de hiperformación de sus hijos, alrededor de innumerables actividades extraescolares que, en la práctica, alargan la jornada lectiva de los hijos hasta que los padres pueden ocuparse de ellos tras la jornada laboral. De nuevo resulta recurrente en este punto la visión de colegios como aparcamientos y de adultos que delegan parte de sus responsabilidades, ya sea por imposibilidad o por comodidad.

“—Es un poco cargar las tintas de la responsabilidad en el otro, tanto por parte de los profes como por parte de la familia. Las familias tiene un nivel de trabajo y de situación que a lo mejor hace unos años no tenían porque los horarios eran más cortos, las distancias eran más cortas... y entonces podían dedicar más tiempo. ...Y ese es un poco el tema, mmm... cada cual tiene su parte de razón.”

(REPRESENTANTE FUHEM)

“—Hay familias que llevan a los niños y los dejan allí como si los aparcas...

—Sí.

—La disciplina la tenemos que compartir... los dos, la familia y nosotros.

—Hay ciertos niveles de... Yo he tratado con gente, con familias de este tipo, es que no tienen tiempo, no tienen a nadie, no pueden... Entonces qué pasa, que necesitan un horario amplio, y necesitan pues que tengamos en vez de un colegio unas actividades incluso... que tienen que dejarlos allí, si puede ser hasta las 8 de la...”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

En segundo lugar, que no dudan en contradecir a los docentes frente a sus hijos, en un ejercicio que lo único que consigue es restar autoridad al docente ante sus alumnos y, con ello, dificultarle el trabajo. En este sentido, la queja apuntaría que, ante situaciones conflictivas en clase, los padres tendrían el impulso inicial de creer antes al hijo que al profesor, o de priorizar el bienestar del hijo, con independencia de que haya incurrido en actitudes de falta de disciplina o irresponsabilidad. Subyace a esta cuestión, como ya apuntamos anteriormente, la realidad de que la pérdida de autoridad de los adultos frente a los jóvenes es generalizada, algo que puede llegar a provocar incomodidad entre unos padres que acaban por sentirse impotentes en muchas cuestiones relativas a la educación de sus hijos. Esto les llevaría a dar un golpe de autoridad, autoafirmando su imagen como figura de referencia para los hijos: “si yo no riño o castigo a mis hijos, por qué lo va a hacer un profesor”. Por supuesto, los hijos hacen rápidamente suyo tal argumento.

“—Muchas veces tienes un problema de disciplina con un chico y llamas a los padres, vamos, o no te cogen el teléfono, o si te lo cogen te empiezan a decir que es que su hijo que no es tan malo, que si le tienes manía, que no sé qué, que su hijo nunca se porta mal...” (SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

“—Yo iría más lejos: no tienes el apoyo de los padres, incluso a veces los tienes, o sea...

—Los tienes en contra.

—Los padres en contra, efectivamente.”

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

—*Vienen a que les soluciones los problemas que ellos no pueden solucionar.*
 —*Efectivamente, los que no pueden solucionar.*
 —*Sí, sí.*
 —*Que es que como tenemos que hacer de todo y tenemos que ser de todo, pero a veces lo que haces en el colegio luego lo estropean en la casa.”*

(PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

En esta estrategia de reafirmación de su autoridad ante los hijos, y de demostrar que se llevan las riendas de la educación familiar, algunos padres, según señala el discurso de los docentes, ocultarían determinadas lagunas o fallos en los procesos de transmisión de valores y principios en el seno de la familia. Es decir, que atribuirían las causas o los motivos de que los niños tengan malos comportamientos o actitudes irresponsables en el colegio a errores del sistema educativo, o de la práctica profesional de los docentes, para con ello evadir el hecho de que no se están haciendo las cosas bien en casa, en la familia, aunque existe acuerdo generalizado respecto a la idea de que las cosas más importantes, en lo que a la educación de los más pequeños y los adolescentes se refiere, pasan y se dicen en casa.

—*Vamos a ver, también hay encontronazo con las disciplinas... Ahí tenemos... ahí con las disciplinas tenemos mucho que ver porque ‘en mi casa el niño, vamos, se porta de maravilla, en mi casa el niño no da ruido y yo lo que le digo, lo hace y se acuesta muy pronto y se levanta muy pronto y el niño hace los deberes’, ‘Pues mire usted, el niño no trae los deberes hechos’. Ya tienes un encontronazo ahí con los padres porque creen más al niño que a ti, hombre.*

—*(...)*

—*Sí, pero... padres que ocultan la realidad...*

—*Eso.*

—*Lo que hacen es sobreproteger a los hijos.*

—*Claro.*

—*Entonces, como ocultan la realidad de los niños y la suya, su manera de vivir con su pareja o su marido o con su familia..., lo que intentan es que tú no lo descubras...”* (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

Cabe mencionar un caso especial en estos procesos por los cuales los padres entrarían en conflicto con los docentes, poniendo en duda su trabajo en las aulas. En uno de los grupos escuchamos cómo se mencionaba el caso especial de los profesores de Enseñanza Infantil: en algunos casos, desde el profesorado se podían apre-

ciar los “celos” de padres que no quieren perderse ningún detalle de los primeros años de educación y cuidado de sus hijos, motivo por el cual están excesivamente “encima” de los docentes encargados de tal tarea, en un ejercicio que resta capacidad de actuación a profesionales de la Educación Infantil.

—*Hasta llegan a tener envidia y tener celos de...*
 —*Sí, sí.*
 —*Celos de los... sobre todo yo lo veo mucho con las de Infantil, porque hay niños que llegan y dicen ‘mamá’ a las de Infantil, y como esté la mamá delante... ya tenemos el lío.*
 —*Y a mí me ha dicho mi niña que me tengo que vestir como tú o me tengo que peinar como tú...*
 —*Claro.*
 —*... y no sé por qué tengo yo que cambiar.’*
 —*Te juro que para mí es nuevo, no lo había percibido.*
 —*A mí eso no me ha pasado.”* (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

Por último, de las situaciones de desencuentro entre padres y profesores, seguramente las que los docentes consideran más graves son las que tienen que ver con el desconocimiento por parte de los padres de muchas de las claves relacionadas con cómo han de guiarse las propias estrategias educativas, en función de los hijos, sus circunstancias, sus peculiaridades y su personalidad. Es decir, las que tienen que ver con que los padres no saben muy bien qué tipo de hijo tienen, al tiempo que se niegan a aceptar que ese mismo hijo sea como sus profesores dicen que es, o tenga los problemas que sus profesores se encargan de advertir a los padres. Desencuentro, por tanto, fruto de la ignorancia o la dejadez, que seguramente sea el más complicado de evitar y solucionar: si no ves o no entiendes el problema, parece imposible poder solucionarlo.

—*Pero llamas a una madre porque el niño tiene una pequeña dislexia o cualquier cosa... y ¡ay, madre! ¡Cómo se lo planteas! ‘Es que mi hijo... no puede ser’.*
 —*‘Con lo listo que es.’*
 —*... ‘con lo listo que es mi niño ¿va a repetir? pero bueno...’, ‘Si le viene bien’, ‘Que no, que no.’*
 —*(...)*
 —*Pero estamos hablando un poquito en general, y al generalizar, obviamente, a veces se dejan muy buenos padres en el camino.*
 —*Hay muchos buenos, hay muchos buenos.*
 —*(...)*

—*También hay padres que no tienen problemas sus hijos y a las puertas tiene que verlos una orientadora porque ‘es que yo creo que mi hijo tiene un problema’. ‘Señora, tiene un problema usted’.*” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

“—...*A ver cómo le digo a esta familia de forma diplomática que su niño... es más bruto que un arado y algo le pasa. En primer lugar, se niegan, o sea, no lo quieren ver. Entonces te ven malísima de la muerte... al final llegas a decir ‘mira, yo voy a estar con tu niño este año y el año que viene, pero tú vas a estar con él toda la vida, tú verás...’ Llegas a ser así de contundente y de dura.*”

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

Es por ello que resulta necesario separar claramente los roles de padres y docentes, asumiendo lo imprescindible de su coordinación y complementariedad, pero aceptando el hecho de que cada cual controlará mejor las claves educativas del contexto en el que desarrollan sus estrategias educativas con los niños y adolescentes (si cada cual hace bien “su trabajo”, claro). En este sentido, los docentes recalcan que podrán desarrollar su labor de mejor manera si se evitan las injerencias de unos padres incapaces de analizar el trabajo con sus hijos en las aulas desde la objetividad y desde las claves de lo necesario para el grupo y para el desarrollo de estrategias educativas de medio o largo plazo. Pero tampoco podemos dejar de señalar, como contrapunto, que en el seno del colectivo de docentes no faltan voces que señalen que los profesores no son infalibles y también cometen errores. Eso sí, tales argumentos suelen partir de quienes comparten el rol de docente y padre o madre: entonces se encuentra en el doble papel de juzgar y ser juzgado por ambos roles.

“—*De todos modos, si yo me imagino que muchos de nosotros aparte de profesores somos padres, y a veces te toca ir al AMPA de la que eres padre y no profesor, y tus hijos te cuentan historias, entonces, bueno...*

—*Ya.*

—...*no das crédito a todo, pero depende de cómo te lo expliquen, escuchas. Y lo ves también en tu propio centro, que ves muchas veces profesorado que no da una a derechas. Entonces, realmente, dices, el alumnado tiene motivos para quejarse de situaciones que claman al cielo, de actitudes... ¿Qué posibilidades tiene el alumnado de removerlas? Ninguna.*”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

“—*Debe ser así respetando, respetando, que es el problema. Yo pienso que es que no se respeta. Respetando los límites, o sea, que el padre sea padre y el maestro, maestro. Pero no que ni el maestro se debe inmiscuir en la familia, en tanto el cuanto no interese..., ni el padre se debe inmiscuir en una clase, en una metodología, en un...*” (PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

CAPÍTULO CUATRO

De profesión, docente: vocación, dedicación, dificultades, cambios

Probablemente, uno de los términos más empleados a la hora de explicar los motivos por los cuales una persona decide formarse y dedicarse a la profesión de docente es el de “vocación”. Así, es común encontrar profesores que afirman haber tenido el deseo de dedicarse a tal profesión desde jóvenes, y no son tantos los que reconocen haberse planteado la docencia como salida profesional y posibilidad de insertarse en el mercado de trabajo. Si bien es evidente que una parte de los docentes pueden haber llegado a su posición tras descartar alguna otra, lo cierto es que hay instalado un discurso generalizado en la línea de que, llegues de la manera que llegues, para “aguantar” como profesor es imprescindible tener ciertas dotes (manejo de dinámicas grupales, empatía, manejo de las claves del trato con niños, adolescentes y jóvenes...) y aprender a querer la profesión. Más aún si insertamos estos argumentos en el discurso relativo a la pérdida de relevancia social y progresiva pérdida de respeto al profesor: si no te gusta la profesión, estás abocado a pasarlo mal como consecuencia de los constantes sinsabores, contratiempos y encuentros. Por todo ello, no pocos docentes dibujan una trayectoria profesional que comienza en la “vocación” (como deseo de dedicarse a la docencia y encarar los retos que supone) y deriva hacia la “devoción” (pasión por la profesión que estará por encima de las numerosas trabas en el camino). En definitiva, que más allá del verdadero significado de la “vocación”, en lo que parece existir acuerdo es respecto a la idea de que la docencia es una labor que requiere que te guste, con predisposición, paciencia y aguante.

“—En mi experiencia personal, que no tiene más valor que la personal, ha habido unos años en que... la gente ha hecho Magisterio porque no pedían nota.

Y también se han llenado determinados centros de personal al que no le gusta la enseñanza; están ahí porque era una carrera corta o porque no tenían nota... Y esto sí que se nota; o sea, en otras profesiones se nota menos, pero en esta... por mucho que no guste, hay un componente vocacional que está por encima del dinero, está por encima de las horas que le echas y demás...

—(...)

—Ha habido una falta de adaptación entre los ritmos de unos y otros, por un lado ha cambiado la sociedad, los chicos, y se han encontrado con un profesorado que no tenía estrategias... pero había una importante que era la vocacional.”

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

“—A mí la vocación, la palabra vocación, me la mencionaron los curas. La vocación es aquello que te daba dios, y entonces, no sé, yo estoy ya como de vuelta de esto. Yo, no sé, diría profesionalidad.

—(...)

—Lo que yo creo que está la diferencia es que en este tipo de trabajo tiene que estar muy claro que te guste lo que haces, si no a largo plazo, con mucha más diferencia que respecto de otros trabajos, pueden ser de oficina, etc., que el nivel de quemazón o de... el nivel de degeneración, es mucho más acusado que en otro tipo de trabajos, yo creo. Cuando una persona se presenta a este tipo de trabajo, tiene que ser que le gusta, para poder tener la capacidad de innovar o de motivarse cada vez en el tema. Si no, el nivel de dejadez y de degeneración a nivel profesional es muy marcado.” (SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

“—Yo creo que se ha devaluado como nos pasó con la peseta. Y a veces yo tengo que hacer un esfuerzo para ir a trabajar, porque yo estoy por vocación. Empecé a... empiezas con vocación, y al final terminas tan... tan desvalorizada que vas por devoción. La devoción es decir: voy porque tengo que trabajar para comer.

—Totalmente de acuerdo.

—...no porque tengas esa ilusión, y como seas más vieja, todavía peor, claro. Porque ya llevas muchos años, muchos cursos, y todavía más machaque.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

Por supuesto que la vocación no evita que muchas de las complicaciones que implica la enseñanza actualmente se vivan de manera convulsa y deriven en episodios de desánimo, impotencia y hasta desesperación. Es lo que algún integrante de un grupo definió como el “síndrome del profesor quemado”. Los propios docentes apuntan los riesgos de tal situación de estrés laboral, que plantean como algo a la

orden del día. Así, su trabajo diario estará plagado de situaciones (alumnos indomables, escaso apoyo del sistema educativo y de las familias, planes de estudios irrealizables, adaptación a problemas y contenidos de nuevo cuño...) que pueden derivar en la desmotivación del profesor.

Esto, por un lado, puede incidir en que el docente se limite a cumplir con los mínimos exigibles a la hora de impartir las materias académicas que le corresponden, despreocupándose de otros aspectos básicos de la educación: si no valoran mi esfuerzo, no me entienden ni me ayudan, para qué voy a esforzarme más de lo imprescindible. Por otro lado, la desmotivación de los profesores puede tener claras consecuencias en el sentido de desmotivar a sus alumnos: si mi profesor no muestra interés en la docencia, por qué voy a mostrar yo interés por aprender...

—“La motivación me parece un punto muy importante a tratar y creo que en Primaria no se tiene en cuenta, bueno ya ni hablar de Secundaria. O sea, pero creo que en Primaria, así como por ejemplo, en Infantil se trabaja... que antes no sé quién era el que comentaba que en Infantil es otra forma de trabajar, en Primaria a medida que... pues eso, son los cursos, se pierde y... es una lástima, pero yo por lo que veo en el colegio.

—¿La desmotivación de alumnos o de profes?

—Bueno, pues es que el problema de la desmotivación de los alumnos viene muchas veces por la desmotivación de los profesores, y entonces ahí pues es un punto que... es como lo que estamos en lo mismo.”

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

—“La motivación hoy en día es otra carga que han echado a los profesores. Tenemos que motivar a los alumnos y el problema es que ¿quién motiva a los profesores? No hacemos más que escuchar que hay que motivar a los alumnos, que tienen otras cosas en la cabeza y que tenemos que motivarlos...”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

En cualquier caso, pese a todas las dificultades, existe entre buena parte de los docentes un motor de trabajo que oscila entre la resignación, la convicción y la ilusión, y que hace capear el temporal de sinsabores para centrar las respuestas en la satisfacción que compensa el esfuerzo. Satisfacción fundamentalmente sustentada sobre los alumnos que responden a los estímulos lanzados desde el profesorado, y sobre la asunción de lo clave de su papel en la sociedad. Argumento de nuevo casi idéntico al de los padres cuando, pese a las dificultades de “lidiar” con sus hijos, acaban afirmando que “todo” compensa.

“—Luego le vas cogiendo ese gustillo que tiene el terminar un curso y sentirte satisfecha de él. Yo creo que ahí es donde llamamos ‘a mí me gusta la enseñanza’. Pero te gusta la enseñanza si de ella recibes una satisfacción. Porque yo el curso..., si salgo gratificada, entonces ‘Pues voy a continuar otro curso’.

—(...)

—A mí me encanta enseñar. Eso...

—Y que te va a gustar toda la vida.

—(...)

—A mí me encanta ponerme delante, en una pizarra o lo que sea, y enseñar. Enseñar lo que yo sé. Es lo más bonito que hay.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

El cambio de perspectiva se produce cuando se pasa de analizar la docencia desde el plano personal al colectivo. Es decir, cuando se pasa de las motivaciones y experiencias personales, a hablar del colectivo de profesionales de la educación. Es entonces cuando la visión es bastante más crítica y amarga.

En primer lugar, porque consideran que el colectivo de docentes no está unido en absoluto. Ante los problemas de la profesión, la opinión generalizada es que no existe complicidad entre los profesores, ni fuerza ni ganas para la movilización. Y todo ello pese a que resaltan el poder potencial de un colectivo del que depende una parte importante del futuro de las nuevas generaciones (de la sociedad, por tanto), y que tiene en su mano la capacidad de “hacer mucho ruido” y alzar la voz en lo que a movilizaciones reivindicativas se refiere (una huelga o protesta del profesorado puede sumir a la sociedad en un caos importante, por ejemplo).

“—Además es que somos un colectivo muy poco solidario entre nosotros, porque tendemos a...

—(...)

—No, pero el colectivo de educación se moviliza muy pocas veces y por muy pocos motivos.

—Cualquier otro colectivo tiene mucha más movilización.”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

“—Mira, somos un colectivo muy amplio, muy amplio, si nos uniéramos podríamos conseguir mucho, mucho.

—Pero como no nos unimos...

—...Tú haces una huelga, convocas una huelga...

—...ya quieren la subida los maestros, lo que quieren es que les suban. No. Se han pedido muchas veces cosas como apoyos, y eso la sociedad no lo ha visto...

Lo que salía en televisión: 'han subido diez mil pesetas a los maestros'. No, señor, nosotros reivindicábamos otras cosas, y no las hemos conseguido porque no estamos unidos." (PRIMARIO, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

En segundo lugar, porque explican que entre el gremio de docentes existe lo que consideran que es un corporativismo mal entendido. En el sentido de que el "cierren filas" sólo suele producirse ante lo que consideran ataques externos a la profesión (desde las familias, desde los medios de comunicación...), y más por preservar la propia posición frente al desprestigio de la docencia que por defender elementos concretos, en los centros de trabajo. Los propios maestros echan en falta un apoyo mutuo en lo que se refiere a cuestiones más relacionadas con las situaciones cotidianas relativas a la planificación, la organización interna de los centros de estudios, y el trabajo en equipo, todo lo cual parece imprescindible para alcanzar un programa educativo y una línea ideológica y de principios que maximice los resultados educativos de cada centro. Al contrario de lo que parecería ideal, cada profesor abogará por la fórmulas y métodos que le resultan más operativas para "sacar adelante" sus clases y a sus alumnos, con independencia de que encajen o no en algún tipo de líneas programática del centro, o incluso que contradigan las enseñanzas impartidas por otros profesores en el mismo colegio. Por supuesto que "cada maestrillo tiene su librillo", pero sería necesario plantearse la labor docente como una labor de equipo (en este caso nos referimos al colegio, pero de puertas para fuera también entrarían familias, administración, medios de comunicación, etc.) si no se quiere evitar que los niños y adolescentes se pierdan entre instrucciones y enseñanzas encontradas.

"—Somos una profesión en la que hay muy poco corporativismo. O sea, en otras profesiones hay mucho más... aquí es 'no, no, no, yo lo hago así y es así y está bien', 'el otro lo ha hecho mal' pero y también... el que te carguen de trabajo; tengo que hacer tantas cosas y éste está haciendo menos que yo; y yo estoy haciendo más y encima ha faltado ahora porque se ha ido al médico y me toca a mí sustituirle... Y entonces se genera un malestar entre profesores que es una de las profesiones más... poco corporativas.

—Pero porque también somos un pelín prepotentes.

—Individualistas, nos metemos en el aula a dar clase... somos los reyes de nuestra clase.

—Es uno de los problemas. Se debería haber fomentado... con la formación permanente del profesorado se debería haber fomentado mucho más el trabajo colectivo, el trabajar de una manera llegando a consenso. No, no se ha trabajado mucho y se ha fomentado la metodología individualista... Te exigen que no, que sea colaborativa pero... te fomentan...

—Es que no hay verdades únicas en educación... es la pura realidad. Entonces hay niños que aprenden de una manera y otros de otra y otros de otra, y lo que a ti te da buen resultado... Yo eso pienso que siempre el profesor debe, sobre todo, usar el método en el que crea...” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

“—Somos muy corporativistas, nosotros. Yo estoy por el primer tutor que vaya a hablar con otro..., a decir: ‘oye, que se quejan mis alumnos de ti’... somos muy corporativistas. El primer día que fui yo a la clase, lo primero que hice fue una sustitución, iba un poco... no sabía lo que hacía esta mujer, no sabía, de verdad que no sabía... Era la primera vez y pregunté y dije: ¿qué hago? Y me dijo el tío... el jefe de departamento: ‘tú aquí eres el puto amo. Haz lo que te dé la gana’. Pero ‘hacer esquemas, explicar...’ ‘Haz lo que te dé la gana’, me dijo. ‘Lo vas a hacer mejor que ella’ ...

—No nos respaldamos, no nos solidarizamos...”

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

“—Es un trabajo que no solamente es entrar en el aula y marcharte, sino que si tú lo que quieres es hacer que los alumnos trabajen en equipo, si tú no trabajas con el equipo tuyo de profesores, pues mal vas... Entonces, es mucho trabajo de reflexión, de no parar de pensar y de que, a veces, no todas las cosas se consiguen cuando quieres.” (REPRESENTANTE FUHEM)

1. LA NECESIDAD DE FORMACIÓN Y RENOVACIÓN

Al hablar de la profesión de docente, uno de los temas recurrentes (no sólo porque, según casos, lo planteáramos abiertamente en los grupos, sino porque los propios protagonistas incidían en ello de forma espontánea) era el de la formación. Ya hemos comentado que muchas de las dificultades más importantes que se plantean tienen que ver con adaptar a la escuela al ritmo de la sociedad, o insertarla en la sociedad de la mejor forma, para que pueda cumplir sus objetivos de formación y educación, engarzada con el resto de los agentes. Pues bien, buena parte de las actuaciones pasarían por la renovación de las estrategias y soluciones educativas, la formación en nuevos terrenos, y la coordinación con los expertos necesarios para la resolución de conflictos de nuevo cuño.

“—Nosotros somos una cadena más dentro de la sociedad, y la sociedad está derivando. Y ahora es otra cosa que no somos nosotros. Y nosotros cambiamos mucho más lento de lo que va cambiando la sociedad. Vamos arrastrando, aportando valores que a los niños ya no le interesan. Educamos de una manera magistral, y a los niños ya eso no les interesa... Los niños requieren una educación más audiovisual...” (SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

Las posturas más autocríticas dentro del colectivo docente señalan esa necesidad de formación y renovación como fórmula imprescindible para evitar uno de los riesgos en los que puede incurrir el docente: el acomodamiento (emplear año tras año las fórmulas que simplifican y facilitan la labor del profesor, aunque estén obsoletas o no encajen en la línea educativa que pretende el centro y el plan educativo). El caso es que, desde la teoría, ningún profesional de la enseñanza negará esta necesidad de formación y renovación. Pero los argumentos de la práctica son distintos.

Por un lado destacan que no tienen tiempo durante sus horas lectivas para llevar a cabo esa formación (a diferencia, por cierto, de otros colectivos profesionales y en un momento en el que se considera la formación continua e inserta en el horario laboral casi como una obligación de las administraciones públicas). Y en su tiempo libre, o bien no encuentran la motivación, o bien no lo consideran oportuno. Más aún por cuanto se presupone que es tiempo no remunerado que, por tanto, alarga la jornada laboral sin ofrecer nada a cambio.

En el trasfondo de este planteamiento descansa la mencionada convicción de que la sociedad no valora el esfuerzo que realizan (¿por qué me voy a seguir esforzando entonces?), la práctica imposibilidad de poder delimitar exactamente cuál es la jornada laboral del profesor más allá de las horas que imparte clase (hay que prepararse y corregir trabajos y exámenes en casa... y también se aconseja acudir a cursos de formación complementaria), y la pregunta clave que engloba todo el problema: la necesidad de formación y renovación, ¿entra en el sueldo? Además de todas las consideraciones relativas a si el sueldo de un profesor es alto o bajo, desde no pocos docentes se argumenta que con tales exigencias de formación lo que se pretende es atribuir a los profesores muchas más responsabilidades de las que les corresponden, que requieren de una especialización que excede a su tarea y a los requisitos clásicos de una profesión como la suya. Por ello piden apoyo de técnicos y expertos externos a la escuela para apoyar disciplinas concretas y fuera del alcance de su formación como profesionales de la enseñanza. Algunas de ellas tienen que ver con la prevención de riesgos (que centra nuestro interés), pero eso es algo que abordaremos en el último bloque del estudio.

“—Y estamos poco concienciados del cambio, o por lo menos yo creo que sentimos que la necesidad de formación no es para nosotros. Cuando toda la sociedad cambia, nosotros seguimos con las multiplicaciones, las divisiones, las sumas y las restas.

—¿Se nos ponen los medios a nosotros para que cambiemos?

—Hay formación.

—¿Se nos da realmente...?

—Hay mucha formación.

—Yo pienso que sí. Otra cosa es que nosotros queramos o no queramos.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

—*Sí que puede haber muchos... muchos profesores que digan: a ver, si me meto en esto... por ejemplo, en temas de opciones bilingües, ¿va a suponer más trabajo... va a suponer mucho más esfuerzo...? ¿va a haber una valoración por parte de los padres de los alumnos en términos generales? Que al final es lo que vemos.*

—*La formación del profesor no acaba cuando acaba la carrera, igual que la del médico, igual que la del otro... es que es un error que tenemos en la enseñanza...*

—*Eso sí*

—*Tenemos que estar reciclándonos como los primeros, en cualquier profesión.*

—*(...)*

—*Todo a costa del profesorado, no.*

—*A mí que me formen, yo estoy de acuerdo en que me formen... en horario lectivo...*

—*¿Y en qué condiciones para formarnos? Porque los médicos se van a un congreso una semana...*

—*Que me formen en horario lectivo... y yo voy. Pero cuando... la formación es fuera de tu horario, eh...*

—*Pagándotela tú.*

—*...que no, que no. Eso es una parte de la que nos dignifica, si no pasamos por ahí, tendremos más dignificación profesional nuestra. Es decir, yo no voy a ningún curso, y te lo digo así, que sea fuera de mi horario ¿por qué? Porque no me da la gana, porque ya echo muchas horas en el colegio.*

(PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

—*Quien no se recicla es porque no quiere, por lo que sea.*

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

—*Sí, sí... te exigen muchísimo y te tendrás que formar, pero te vas por las tardes... entonces a mí eso me parece mal, que exijan tanto y una profesionalización que no nos dan. Es que no nos preparan para ello.*

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

Conviene recordar, pues los docentes hacen especial hincapié en ello, que cuando se habla de renovación y formación no sólo ha de entenderse como la necesaria intervención sobre quienes ya están ejerciendo la profesión, sino que también debe implicar los periodos de preparación de futuros profesores. Es decir, que destacan la necesidad de emprender importantes cambios en los planes de estudio de las carreras y especialidades que tengan que ver con la docencia, tanto en su teoría como en su práctica, para adaptarla a las nuevas necesidades de los centros, los alumnos y la sociedad en general. Por lo general, consideran que una carrera como Magisterio resulta demasiado teórica pero no ayuda a enfrentarse a los problemas

reales que se presentan en un aula. Al mismo tiempo, suelen afirmar que el programa que estudian los aspirantes a profesores peca de ser demasiado específico en muchos momentos (excesiva especialización por áreas temáticas o materias), lo que provoca que existan problemas comunes a todas las ramas o asignaturas que pocos profesores sepan resolver.

—A lo que dice... sí que estoy de acuerdo... en que por un lado va la universidad y por otro lado va la realidad, no tiene nada que ver.

—Pero es que ya no sólo las Matemáticas, si es que no es sólo las Matemáticas, es que eso es muy específico para estar en Primaria luego, es muy, muy específico...

—A mí me preocupa muchísimo, muchísimo... mientras que no cambie el modo de acceso para Magisterio, mientras que no se forme mejor a los maestros y se les pida, porque es que ahora...

—(...)

—Tú vas a estudiar Arquitectura y el 80% de los profesores que tienes en Arquitectura, de asignatura propiamente de Arquitectura, tienen su estudio de Arquitectura... tienen su estudio de Arquitectura, ellos echarán la firma o echarán... más o menos horas en ese estudio, pero tienen su estudio. Vas a Biología y la mayoría de los profesores que tienes hacen investigación de Biología. Sin embargo vas a Magisterio y el 90% ¡uy! 90... y me estoy quedando corto, 90% de profesores universitarios no han pisado un aula con niños... y están enseñando a maestros. Están enseñando didáctica de las Matemáticas y ellos no han pisado un aula con niños... ni en la pintura."

(PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

—Exactamente, eso te iba a decir yo, un maestro hace tres cursos de Magisterio, muy enfocados a la educación, al trato con los chavales, a la psicología... Nosotros ¿qué hemos hecho? un CAP de...

—El que lo ha hecho.

—... de... iba a decir un taco, pero es que... bueno, lo voy a decir: es un descojone, ¿sabes?

—Es un puro trámite.

—En la oposición hay un error en algunas partes, porque los temas que por ejemplo, a mí en mi caso me exigen, de los 69 que tengo daré, si puedo algún día aplicarlo, 15, y estoy siendo generosa...

—Pero pedagogía didáctica...

—Cero.

—...integración de chavales con dificultades...

—Nada, nada

—...¿qué formación hemos tenido?

—*Ninguna. A no ser que te preocupes tú de decir: ‘me voy a hacer un cursito del CAP sobre tal... me voy a leer este...’*

—*Y aún así, la realidad es totalmente diferente*

—*Es que la formación que se nos ha dado es una formación...*

—*No adecuada a la realidad.*” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

Como resultaba previsible y constituía un planteamiento previo a la realización del estudio, una de las áreas fundamentales en las que los docentes consideran más necesaria la formación es en todo lo que se refiere a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Con la consideración especial de que el imaginario social asume que las nuevas generaciones están mucho más preparadas para entender, desarrollar y aplicar el nuevo lenguaje tecnológico, en base a la realidad de que han crecido rodeados de una tecnología que resulta novedosa para generaciones anteriores, pero también de la creencia generalizada de que los niños y jóvenes tienen una tendencia “natural” a usar la tecnología y saber manejarse con ella. Esto provoca que, sobre todo los profesores de mayor edad, lleguen a sentirse intimidados ante la necesidad de impartir clases que tengan que ver con las TIC, o simplemente las apliquen como medio para ganar tiempo y maximizar resultados, pues consideren que buena parte de sus alumnos están más capacitados que ellos para el empleo de ordenadores u otros aparatos. Ahí reside la resistencia de muchos docentes a emplear la tecnología, que además estará acompañada por la aún escasa equipación tecnológica de muchos centros¹.

—*Ni nos están preparando ni estamos preparados para ese ritmo que nos da la sociedad. Porque, vamos, yo me incluyo: a mí me da un niño 40 vueltas en el ordenador. O sea, a mí me tienen que dar un curso de formación para yo hacer miles de cosas en ese ordenador.*”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

—*Yo... me he topado con gente sobre todo mayor que... primero, nuevas tecnologías, ‘Yo ya soy mayor para esto’, ‘Yo es que no sé’.*

—*Yo estoy abierta a todo.*” (PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

1. En *Jóvenes y cultura messenger. Tecnologías de la información y comunicación en la sociedad interactiva* (Gordo López, 2006) se desarrolla, entre otros muchos aspectos, la manera en que socialmente se construye esa naturalización de la relación joven-tecnología, así como buena parte de los elementos que sustentan la brecha generacional al respecto, a la que no escapan los profesores. Dicho estudio también ofrece algunos datos relativos a la presencia de ordenadores en las aulas españolas.

“—Da mucho pudor decir que no sabes informática por ejemplo..., entonces pues hay que tener pudor, hay que decir: “no sé y tengo que aprender”. Igual que al niño tú le preguntas: ‘cuando no sepas una cosa, pregúntala. Yo no puedo adivinar si tú me has entendido o no’.” (REPRESENTANTE FUHEM)

“—No sólo tiene que tener un ordenador; o sea, no es... ‘Toma el portátil, toma el proyector, y hazte la presentación de power point’, no, enséñame.

—Evidentemente

—...Oblígame, porque por convenio, en los centros concertados y privados, si no me equivoco, el convenio obliga a 60 horas anuales de formación. Dámelas. No me harás que me las pague de mi bolsillo.

—(...)

—Que esa es otra, nos estamos quejando de eso, pero luego también nosotros tenemos la culpa. O sea, hay cantidad de gente que decimos... en la preparación, la formación del profesor, pero cuando luego se ofrecen cursos dentro de los centros... la gente sale... huyendo de la formación. O sea, la gente quiere vivir feliz, tranquila, y a las 3 de la tarde o las 5 marcharte a casa y no... recibir formación...” (SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

“—Las nuevas tecnologías... Informática, Internet... Yo Informática a nivel de usuario sé algo. Pero para dar una clase, para... diapositivas, para hacer un examen, para... hacer, yo qué sé, un trabajo, un programa, utilizar un programa... Pues o me lo enseñan o si no...

—Es que saben más que tú...

—Saben más que tú.” (SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

Dejando a un lado la tecnología, las áreas en las que los docentes consideran que se requiere redoblar el esfuerzo para renovar conocimientos y formarse son tres:

■ **Estrategias, métodos y soluciones para la resolución de conflictos en el colegio:** las aulas son cada vez más heterogéneas, los problemas y desequilibrios socioeconómicos se reflejan a pequeña escala en los colegios, y las conductas violentas y asociales también se reproducen entre los más jóvenes. Ante ello, muchos docentes se sienten impotentes, desarmados y descolocados, y reclaman ayuda.

“—...Yo creo que necesitamos más... en mediación de conflictos y... problemas en el aula.

—Sí.

—Problemas en el aula. Lo demás yo creo que lo podemos llevar. Lo demás...”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

“—Será que a lo mejor tenemos que revisar el sistema de formación que tenemos en las universidades y resulta que tenemos... para atender a esos chavales...

—Y en la Primaria.

—...para cambiar conceptos, para aprender técnicas de cuando ese chaval nos revienta la clase... Saber qué hacer y modificar su conducta.”

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

“—Moderador: ¿En qué temas os parece que ahora mismo, tal como están las cosas, es importante que los docentes se formen?

—Yo creo también en el... la confrontación de problemas dentro del aula. Orientar al profesor a cómo afrontar determinados problemas... y cómo evitar llegar a una situación en la que el problema se dispare. Porque muchas veces estos que decimos de 4 ó 5 niños por clase que dan problemas, muchas veces a lo mejor nos falta formación en que si supiéramos cómo evitar llegar a una situación incómoda, o que explote y... la cosa sea muy grave. Es decir, yo creo que por ahí también...

—Es que... el profesor en labores tutoriales, cómo orientar... el ámbito familiar.

—Moderador: Ah, vale, vale, la relación con los padres.

—La relación con los padres y cómo evitar... Que luego las relaciones con los padres muchas veces son complicadísimas, y están afectando mucho a la relación con los niños. Y claro...

—Sí, cómo orientar a los padres ante los problemas. Porque los padres muchas veces demandan eso: ‘¿Y qué hago si pasa esto en casa, o si se niega a hacer esto, o... cómo puedo...?’.”

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

■ **Manejo de las nuevas realidades sociales, con la inmigración a la cabeza:** la presencia de alumnos de muy diversas culturas provoca desajustes a la hora de decidir cuáles han de ser los métodos para conducir grupos muy variados, y que en muchas ocasiones requieren de atenciones especiales e individualizadas para algunos de sus alumnos. ¿Cómo no dejar a nadie de lado sin que se resienta el grupo? ¿Qué estrategia educativa emplear cuando en una misma clase están representadas culturas tan diversas?

“—Ya se nos ha planteado... nos ha venido una avalancha de inmigrantes que todo eso cómo lo coges, ¿eh? Yo supongo que los que salen ahora de la... de la escuela universitaria, saldrán preparados. Pero nosotros no salimos preparados, y tenemos que enfrentarnos, o sea. Se nos van acumulando toda una serie de problemas que por dónde coges los cuernos al toro.”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

“—Tú tienes alumnos diferentes donde lo primero que tienes que ver es que ellos son así y es que hay que integrarlos dentro de un grupo. Igual que si te entra un niño ciego, te entra un niño sordo, tú tienes que hacer un tipo de metodología diferente, y de puesta a punto diferente. Pues con éstos lo mismo. Hay que saber que estos niños vienen de otro sitio, hay que ver qué carencias tienen. Pero es lo mismo que un niño prematuro. También hay que saber que van a madurar más despacio, y que ya llegará su momento, ¿no? Yo creo que son muy enriquecedoras, porque nos están aportando el conocer otros países y otras situaciones, otras culturas, otras cosas. Y aquí lo tienes que aceptar en el momento. Desde cuando el niño llega a poner un mapa del mundo y decirle: ‘¿tú de donde vienes?, ¿qué hacías?, ¿qué son tus padres?, ¿qué se hacía por allí?, ¿cómo es tu país?’ etcétera, que yo creo que eso enriquece a todos. Saber que normalmente vienen en situaciones muy precarias, con muy pocos recursos económicos y que no hay más remedio que... que adaptarnos a ese tipo de cosas y ver que un niño que tiene de todo está sentado al lado de un niño que no tiene de nada. Y trabajar mucho con las familias, que es muy difícil, eeh... ¿por qué? Pues porque tienen unos horarios, porque les da miedo ir... Pues porque no tienen papeles. Sí, sí, es un trabajo duro. Es un trabajo duro porque cuesta mucho trabajo que un niño como sabemos que llega a una casa donde, eeh... con setenta metros cuadrados están viviendo catorce o quince personas, pues puedes pedirle esfuerzo y estudio... pues a ver dónde lo hace. Como no se quede en el portal de la casa que será posiblemente lo que esté más vacío; pues bueno, todas esas cosas hay que hacerlas, pero... si todo eso se va viendo, y se va integrando las cosas positivas que se tienen y existen pues aulas de acogida, y aulas de enlace y... programas de adaptación y toda una serie de cosas, pues se van llevando las cosas como se puede...”

(REPRESENTANTE FUHEM)

■ **Relación con las familias:** seguramente algunos de los mayores conflictos de los docentes tienen que ver con la manera en que se establece la relación con los padres de sus alumnos (ya señalados en otros apartados del estudio); en esta comunicación los canales se resienten, los desacuerdos se explicitan y el profesor se siente, bastantes veces, desamparado y sin recursos para manejar situaciones o bien conflictivas, o bien que requieren de medidas para ayudar a familias desestructuradas y con problemas para educar a sus hijos.

Resulta interesante comprobar que las demandas de formación de los docentes se refieren a cuestiones que no tienen que ver con materias concretas, temarios, asignaturas... conocimientos, en definitiva (como puede ser lo referido a las TIC). Más que eso, se reclaman estrategias, armas, elementos que ayuden a manejar de mejor

manera los grupos y el capital humano con el que trabajan. En definitiva, lo que están pidiendo es que alguien les ayude con los que son los elementos que representan sus mayores quebraderos de cabeza en la actualidad, y que se escapan a cualquier tipo de formación que hayan podido recibir durante su instrucción, o a cualquier tipo de experiencia que hayan podido tener en periodos sociales de características diferentes. Que alguien les ayude a “dar respuestas” a la sociedad, en esa búsqueda por “el manual” que todos (los padres también) suelen buscar en educación.

“—Reciclaje continuo. ¿El coche no lo llevas a la revisión?, ¿qué pasa con el aceite? pues que no te vale. Pues igual nos pasa a nosotros. ¿El modelo es diferente? Sí, claro. Ha cambiado mucho... introduciendo todas estas cosas que han cambiado. Cuando yo empecé, hace treinta años, pues los ordenadores no estaban dentro del aula. Hoy están. Eso ha cambiado. Y eso ha venido, porque antes tampoco los móviles no existían. Yo qué sé. Las familias monoparentales, o la inmigración, no era un tema tan generalizado como ahora; ¿la adopción internacional?, no era un tema tan generalizado como ahora. Yo digo que hay que dar pues una respuesta a lo que está pasando.” (REPRESENTANTE FUHEM)

2. ENSEÑANZA PÚBLICA Y ENSEÑANZA PRIVADA

Resulta inevitable que al abordar una investigación sobre la educación y la docencia no surja, antes o después, la discusión relativa a las posibles diferencias entre la enseñanza privada y la pública. Ya en *La brecha generacional en la educación de los hijos*, estudio cuya fuente de información y análisis principal eran los padres, la cuestión ocupó buena parte de las conversaciones, adquiriendo además situaciones de verdadero acaloramiento argumental. Entre los docentes el tema también se aborda de forma recurrente, pero más desde los aspectos que afectan a su trabajo (en la privada, en la pública), las supuestas ventajas o desventajas y las reformas a acometer, que desde la disyuntiva que se plantea a los padres a la hora de decantarse por una u otra fórmula de escolarización de sus hijos. Dejando a un lado el rol como padres y madres de algunos docentes, en los grupos lo que abordaron fue la diferencia que existe entre la enseñanza pública y la privada, principalmente en lo que afecta a su labor como profesores.

En primer lugar, el elemento que surge inmediatamente, y que parece marcar las más importantes diferencias, es el relativo a las diferencias socioeconómicas de los alumnos que van a uno u otro tipo de enseñanza. Es evidente que existe un salto de clase entre la enseñanza pública, gratuita y universal, y la privada, de pago y (en ocasiones) exclusivista. La posible fractura entre clases sociales se instala de forma

tan profunda en el imaginario colectivo que las exigencias económicas pueden llegar a pasar a un segundo plano. Es decir, familias humildes que hacen el esfuerzo de llevar a sus hijos a colegios privados como forma de ascenso social a través de la igualación por la base (la educación). Esta aspiración de igualación social puede llegar a suponer que no se dé importancia (y, de hecho, lo hace) a cuestiones que parecerían ser de primer orden, como la línea ideológica del centro, o el hecho de que sea confesional o no.

En *La brecha generacional en la educación de los hijos* (op.cit., págs. 157-158) se comentaba lo siguiente:

«Más allá de este tipo de discusiones se esconde la asunción o el reconocimiento del aprendizaje de estatus como uno de los aprendizajes fundamentales de integración social y de futuro personal. Socialización como integración entre los iguales, en el lugar que te corresponde y en el que te reconocerán. A partir de ahí, cada hijo habrá de navegar las olas del mercado como buenamente pueda, pero sólo después de que los padres hayan cumplido la misión de asegurar que se someten a una competitividad 'entre iguales'. Porque, no lo olvidemos, en función del difuso concepto actual de 'joven' o de 'juventud', el proceso de socialización sólo se entenderá completado una vez que el joven encuentra trabajo, se integra en el mercado (como 'productor'), y, al fin, traspasa la frontera de la 'responsabilidad'.

Sólo que el proceso de integración en el mercado, en nuestro contexto está recubierto del discurso, como valor, de la igualdad de oportunidades. Y los discursos no parecen tener muy clarificado este valor, una vez más, cuando ha de aplicarse a uno mismo, a su familia. La igualdad de oportunidades se concibe bajo el parámetro de igualdad entre iguales, y parece bastante alejada la posibilidad de apostar, personalmente, por la igualdad de oportunidades entre diferentes. Y claro, en nuestro contexto, esta realidad marca, también consistentemente, a la inmigración como expresión de la desigualdad. Lo marca y, por lo que parece, tiende a ratificarla como situación de futuro: que los hijos se eduquen en el mismo entorno que los hijos de inmigrantes les alejará de las posibilidades deseadas por los padres y madres.

En esta búsqueda por encontrar el lugar entre los 'iguales' (mi hijo será tan 'igual' como el resto, valga la broma), la diferenciación entre la enseñanza pública y la privada encuentra su razón de ser, alimentando encendidos debates que copan gran parte del minutaje de cualquier conversación sobre 'educación' que se precie. Enumerar y defender con vehemencia las ventajas o desventajas de una u otra entra pues de lleno en un discurso más amplio (y menos explícito) relativo a la defensa o aspiración de

estatus social. Y ello a pesar de que la discusión esté salpicada de referencias a la pérdida de valores en una (la escuela pública, que se tambalea al ritmo de la sociedad), y a la esperanza por recuperarlos en que parece constituirse la otra (punto en el cual suele asociarse la preferencia por la privada con el auge de la enseñanza religiosa, que rememora valores como la 'ética' o la 'disciplina'), aunque sea en base a modelos educativos que recuperan elementos de los que rechazaban en su propia infancia.»

Pues bien, para los docentes, esa brecha de clase tiene especial significación en referencia a todas las cuestiones asociadas a la inmigración. Principalmente por que la inmigración, sin entrar en valoraciones políticas (aunque no podemos obviar que suele emplearse como chivo expiatorio de casi todos los males de la enseñanza pública), constituye una realidad innegable que procura que muchas de las dinámicas y modelos de enseñanza hayan de ser revisados: para tener en cuenta e intentar integrar las nuevas peculiaridades culturales que conformarán las aulas (alumnos de muy diversas procedencias en las mismas clases), y para prevenir y controlar las posibles situaciones conflictivas o problemáticas que puedan surgir de la convivencia de colectivos tan heterogéneos. En este sentido, mientras la escuela pública está “obligada” a admitir y escolarizar a la población inmigrante regularizada, en la privada la admisión de alumnos no sigue criterios de derecho a la escolarización sino empresariales. Esta posibilidad de establecer “filtros” o “cupos” (y el dinero se constituye en un filtro en sí mismo) se interpreta como una evidente ventaja, pues se entiende que se hace efectivo tal filtro para, con ello, evitar todos los problemas derivados de cambiar el *statu quo* educativo, es decir, de insertar alumnado inmigrante.

—También hay ese choque de... por el lío que hay ahora con los niveles bajos... porque viene la emigración... porque trae el nivel más bajo... porque la integración... por lo que sea, muchos dicen 'los experimentos con gaseosa; yo a mi hijo le llevo antes a un colegio religioso que tiene un nivel cultural más alto que a un centro público, que a lo mejor, en principio, ... sería mucho mejor.'

—Equivocadamente.

—(...)

—Muchas veces tienen el nivel más alto porque obviamente, tienen una preselección que en la pública no existe...

—Pues claro.” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

—Es que resulta que tengo 4 españoles, y el resto son o árabes o sudamericanos... el caso es que claro, el nivel de la clase está muy bajo, porque esta parte no se entera. Les explicas algo, dicen que sí, y no se enteran. Entonces qué pasa, pierdes mucho tiempo en volverlo a explicar, y esto y lo otro. Y entonces... y acabas con la garganta hecha polvo. Son niños además que no respetan normas de conducta, y acabas con la voz... Bueno, yo, siempre estoy mal.

—De todas formas también yo creo que los colegios privados, lo que decimos nosotras, no hay tanta heterogeneidad en las clases.

—Por supuesto.

—El problema viene de ahí. El problema viene de ahí.

—Que no escolarizan igual. Entonces claro, la pública se va quedando un poco...

—Para los inmigrantes.

—...la papeletita, lo que no quiere nadie, a la papeletita.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

“—Yo el otro día comentaba con un compañero y te lo juro que es así, ¿eh? Tengo tres hijos, bueno, tres okupas ya (cuando pasan de 18 años son okupas, ¿eh?...) han ido a colegios públicos. Te prometo que hoy, hoy tienen que ir al colegio y les llevo a un privado. Porque yo no admito... encontrarme en una clase dos gitanas, ¿eh? que no quieren estar allí, que están obligadas, por lo que sea... pero están obligadas; tres sudamericanos que acaban de llegar y los pobres están descolocados, y no es que te den mucha guerra; tienes tres marroquíes que no quieren estar ahí, que no quieren, ¿eh?, que les dices: ‘siéntate bien’, ‘¡joder!... ya está conmigo’ y siguen con el pie encima de la mesa.

—¿Pero qué hacemos con ellos?

—Vamos a ver, habrá que buscar una solución, pero yo te pregunto... ¿tú metes a tu hijo en una clase de esas?

—Depende.

—Yo no.” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

Frente a esta idea de la inmigración como fuente de todos los males de la escuela pública, en el apartado de las teóricas “ventajas” parece que sólo se destaca que, por lo general, los colegios cuentan con más recursos, gracias a la inversión pública. Recursos en cuanto a materiales, instalaciones y personal humano, algo que podría resultar paradójico por cuanto la enseñanza privada se sustenta sobre las cuotas que pagan los padres, pero que encuentra su lógica en el hecho de que la enseñanza pública no se mueve a partir del objetivo empresarial del beneficio.

“—Entonces, la escuela pública yo creo que tiene, pese a que haya gente que esté harta y no se quiera meter en más rollos y que haga su trabajo y no quiera más, yo creo que tenemos muchísimos más recursos y estamos mucho más al día. Estamos mucho más con la sociedad donde vivimos. Mucho más que los concertados que tienen, bueno... guitarra, judo... y esas cosas que, al fin y al cabo, lo tienen que pagar los padres... Yo pienso que estamos mucho más al día, mucho más preparados, y mucho más...” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

—Yo siempre a un público... es verdad, se tienen más recursos, que eso no se dan cuenta, que eso es verdad...

—Personales y materiales...

—Que eso no se dan cuenta, tanto materiales como personales.

—Un concertado es que no saben lo que es un...

—Y, o no tienen bastante personal...

—Exactamente.

—...y tienen... tú las oyes, tienen que hacer un montón de cosas pero... vamos, hasta limpiar y todo.

—Que sí, que está mucho más machacado el profesorado de la enseñanza... privada que el de la pública.

—Sí, eso es verdad, eso es verdad.

—Eso sin duda.” (PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

Precisamente la identificación de los colegios privados como empresas que buscan el beneficio, medido en términos económicos, es el factor que concentra buena parte de las desventajas de la enseñanza privada, según los propios docentes (de pública y de privada). Sobre todo, porque dicha lógica empresarial centrará el principal objetivo en la “producción” y la obtención de beneficios económicos (como finalidad de cualquier empresa), en un proceso que mercantiliza un objeto de trabajo que no deja de tener como materia prima al ser humano. Es decir, reduce todo a la lógica del beneficio empresarial, lo que puede llegar a afectar negativamente a las prioridades relativas a las personas.

También porque el funcionamiento de un colegio como empresa deriva, inevitablemente, en situaciones de orden burocrático requeridas por la lógica de la supervisión periódica y la optimización de resultados. Es frecuente escuchar a los profesores que trabajan en centros privados cómo emplean parte importante de su tiempo en este tipo de labores burocráticas, que les alejan del tipo de tareas para las que se sienten preparados e impiden centrar más su atención en el trabajo con los alumnos. En definitiva, sería algo así como centrarse más en “sacar adelante” la empresa que en sacar adelante a su grupo de alumnos, como si ambas cosas pudieran separarse (siempre desde la perspectiva de la educación como misión esencial y derecho universal).

—Yo añadiría algo más: yo añadiría también al centro, es decir, a quien nos administra el centro escolar, como un rival más a la hora de ejercer nuestra tarea. Es decir, yo no sé si ustedes lo vivís. Yo vivo, por ejemplo, la implantación de la

Ley de Calidad, que ya la tenemos implantada, y repercute negativamente en la educación, porque el maestro tiene más tarea administrativa y menos tarea docente.

—Claro, claro... O sea, yo tengo que dedicar tiempo a archivar los cuadrantes de no sé qué, a ver si el auditor que viene mañana me va a pedir un documento que no tengo... y no me preocupa realmente si el niño ha aprendido o no ha aprendido.

—¿Y realmente eso sirve? ¿Toda esa documentación, esa burocracia que nos piden ahora?

—Yo no lo tengo claro. Lo que sí es cierto (yo lo veo de una manera) es que realmente ellos quieren aplicar conceptos empresariales a una institución que no funciona como una empresa. Entonces eso es un problema. Porque nos hablan de cooperación entre los compañeros, nos hablan de tarea de fidelización del cliente, nos hablan de conceptos empresariales que ahora están muy de moda y que nosotros no aplicamos. Eso yo creo que es un handicap también para el profesorado.

—Yo creo también un poco... estoy de acuerdo con lo que dice él: cada vez hay más tareas administrativas y yo creo que eso, se nos está considerando como una empresa a la que se nos va a pedir unos rendimientos a final de año, o como un balance, y importa poco que los niños hayan aprendido o no. Sólo se piden resultados, y resultados positivos. Porque si son negativos, por supuesto, es culpa del profesor.” (SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

—Entonces, ¿qué pasa? lo decíamos antes, más papeleo, más trabajo, total... todo... en detrimento de lo que es la enseñanza, calidad.

—Eso es burocracia.

—Porque además cuando exigen es eso, porque si vienen los inspectores lo primero que te piden son las programaciones al día, tus papeles al día y enséñame que tengas todos los exámenes de los niños y que tengas no sé qué... y tengas las adaptaciones curriculares... y tengas todo. Pero realmente le da igual luego cómo estés tú dando clase o... no, no, que tengas todos los papeles en orden, en regla, todo fenomenal, todo completo, en plazo... Se nos va mucho tiempo de nuestra labor docente en... papeleos... en cosas... es que luego... si es que... y hay mil libros de... desarrollo curricular, y luego lo que haces es copiar los proyectos curriculares...” (PRIMARIA, PRIVADA, MADRID, MIXTO)

Otro aspecto relacionado con la lógica empresarial de la enseñanza privada tiene que ver con la filosofía de “mantener contento al cliente”. En este caso los clientes son los padres, que pagan por la escolarización de sus hijos. Esta perspectiva de vendedor-cliente tendría dos consecuencias de gran importancia en el desarrollo de

las relaciones de la escuela (privada) y la familia. Por un lado, porque es fácil establecer una dinámica por la cual el pago de determinadas cantidades de dinero por la matrícula anual de los hijos, deriva en la asunción de un inquebrantable derecho a la queja. El tema es que en materias tan sensibles como la que nos ocupa, tal derecho a la queja puede incurrir en terrenos que tienen que ver con el cuestionamiento no sólo de las estrategias y modelos educativos, sino también de las propias evaluaciones o calificaciones de los hijos en las materias que cursa.

Por supuesto que en la enseñanza pública también existe el derecho a la queja por parte de los padres, pero parece complicado que determinadas protestas (sobre las “notas”, por ejemplo) encuentren los cauces adecuados para hacerlas efectivas. Por decirlo de otro modo, en tal caso la estructura educativa no sustenta la idea de que “el cliente siempre tiene la razón”, en primer lugar porque no existirá más cliente que la sociedad en su conjunto.

—Porque una de las cosas más importantes es tener contentos a los padres. Claro, porque es tu cliente.

—¿Y a los profesores qué?

—(...)

—Claro, es que tienes que tener contentos a los padres, entonces tú, propones una repetición, pero bueno y claro, los padres... ¿te llevarán a delegación?... Es que lo vas a hacer repetir.... Como que a ellos les supone un problema enfrentarse a los padres y proponerles una repetición...

—En eso que dices de que, evidentemente, lo de que los padres sean clientes y hay que quedar bien con ellos, desgraciadamente, yo que estoy en el colegio parroquial y (que no tienen nada que ver) pero supuestamente debe haber una cierta disciplina y... pues tenemos unos casos (en la ESO evidentemente) porque yo no sé qué pasa que desde la EPO a la ESO cambia el niño de ángel a demonio, no sé por qué, serán las hormonas o serán que ven que ya no tienen problema ninguno. Entonces, ha habido niños de expulsión, de expulsión, y no se les ha expulsado precisamente porque... los padres, para que no digan que ‘hay que ver que el colegio, que si patatín, que si patatán’. Y se quedan... los profesores van con el niño, la clase va con el niño y se sigue la clase de borderías sin poder dar la materia.”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

Por otro lado, porque los procesos de “fidelización” de los clientes, siguiendo tal lógica empresarial, pueden provocar que desde los centros se ofrezca una imagen un tanto maquillada, para con ello evitar incomodar o preocupar a los padres, que han de sentir la tranquilidad necesaria para seguir “invirtiendo” en el colegio.

—*Siempre tiene más valoración la privada.*

—*Sí.*

—*Porque se cree que...*

—*Siempre.*

—*Porque la privada va mucho de cara a los padres, a... vender la imagen.*

—*Indudable.*

—*Luego no tiene la misma calidad muchas veces... a veces.*

—*Porque tienen mucha admisión... entonces como nosotros tenemos que acoger a todos los niños...*

—*Claro.*

—*...porque todos los niños tienen derecho a la enseñanza, en vez de repartirlos y equilibrar todo el sistema educativo un poco entre todos, pues la pública se queda para los más difíciles, para los niños inmigrantes.”*

(SECUNDARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

La contrapartida a esta clientelización de las familias en la escuela privada puede tener efectos negativos para los profesores, que desde la visión más perversa pasarían a ser meros empleados de unos padres que pagan para que realicen un servicio. En este sentido, la figura del profesor pierde significación y reconocimiento. Y, probablemente lo que es peor, pierde su papel como figura modélica y respetada por el alumno, que hace suyo el discurso y puede llegar a reproducirlo de forma descorazonadora para el docente: en los centros más elitistas, y con las familias que llevan al extremo esta clientelización, el profesor puede llegar a sentirse (pues así lo expresan) como un “criado” de sus alumnos.

—*Yo he trabajado en..., y cuando te vienen los alumnos como si fueses tú un criado, dices ‘mira, macho, no te doy un par de...’*

—*O que el alumno que trata como... como a un criado, que viene el padre y te dice: ‘cuidado...’ Te viene allí con su Porsche y te dice...*

—*¿Con quién está hablando, con quién está hablando?*

—*En el fondo te conformas en dar lo mínimo, lo mínimo para que...*

—*Y ya está. Si se le puede subir pues se sube un poquito...*

—*Yo realmente... como tutor, ha habido padres (padres hablo como genérico, ¿eh?, no me refiero al padre o a la madre) ha habido padres que yo no los he visto en todo el curso. No los he visto. Es que no los he visto. Incluso ha venido, ha venido la chica, en serio, ¿eh? Ha venido la chica, es que ha venido la chica.”*

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

El profesor de la escuela privada ha de adaptarse a la filosofía del centro para el que trabaja, como empleado que se adapta a las particularidades, estrategias, obje-

tivos y *target* de su empresa. En este aspecto algunos docentes llegan a ver merma de su capacidad para desplegar determinadas fórmulas educativas o planteamientos que encajen con su visión de la enseñanza, para hacerla compatible con la línea del centro para el que trabajan.

—También... muchas veces, muchos de los temas... dependen de un señor que dice...

—Claro.

—...Si estuviese en la pública no lo haría, tendría toda la libertad de enseñanza, mi libertad académica. Pero en la privada... para de contar. Según esta línea, puedes... o no puedes... Sí, señor. Es así como funciona..."

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

—A veces, tu propia voluntad profesional está tutelada, dirigida por el director de la... de la escuela; tienes que someterte muchas veces a las vicisitudes, y tu propia filosofía no la puedes empeñar, ¿eh? No la puedes desarrollar. Entonces, claro, no es lo mismo estar en una escuela concertada... que en la escuela pública; la dinámica es diferente."

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

Frente a tal situación, el profesor de la escuela pública, que parece haber obtenido el derecho a la libertad y la tranquilidad frente a sus "jefes" (directores, jefes de estudios) y "clientes" (padres, alumnos) a través de una oposición, corren otro riesgo: acomodarse en posturas plácidas, cuando menos en lo que respecta a su estabilidad laboral (no me pueden echar), que procuran su inmovilidad en cuanto a posibilidad de renovación, formación necesaria o adaptación a nuevos y necesarios modelos educativos, ya sea por contenidos, estrategias o métodos. Por supuesto que la posibilidad de acomodamiento no es exclusiva de los profesores de la enseñanza pública, pero sí es cierto, para quien trabaja en la privada, que la posibilidad de ser despedido connota de manera diferente su trabajo.

—En el tema de la educación también hay un ámbito, el ámbito privado y el ámbito público. El ámbito público se ha acostumbrado a trabajar de una manera, sabiendo que no tiene a nadie detrás, y eso nos ha relajado, nos ha relajado en nuestro trabajo. En lo privado no, porque resulta que ahora que ha sido el mes de la escolarización, sobrepasa el número de plazas las solicitudes en los privados mientras que en los públicos se queda donde está en el número o está por debajo el número de solicitudes. Y ahí hay que valorar qué es lo que ha pasado. La exigencia que hay detrás de cada colegio."

(PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

“—Yo también te digo que, en cuanto entonando el ‘mea culpa’, como profesores muchas veces... Es que como... son tantas cosas que no llegas, pues a veces también te acomodas y... el cambiar la metodología muchas veces... es muy difícil, sobre todo cuando ya llevas unos años trabajando. Entonces experimentar algo nuevo, a no ser que haya mucho apoyo dentro del centro, se es un grupo que trabajáis en la misma línea... es difícil, porque somos... el motor de cambio pero resistentes al cambio, ¿no?” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

“—Y luego la parte que nos toca, también en la pública hay gente que a lo que se dedica es... yo termino mi horario de trabajo, me voy y se acabó. Y en la concertada, por ejemplo, lo que haya... si te obligan, vas... eso es lo bueno, las cosas buenas que tiene entre comillas pero...”

(PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

Pese a que buena parte de las características empresariales de la enseñanza privada tienden a connotarse de forma negativa a partir de una concepción de la educación que intenta alejarla de las lógicas del mercado, lo cierto es que desde dentro de la educación pública también podemos escuchar voces que señalan algunas de esas visiones empresariales como solución a determinados problemas concretos. Fundamentalmente en lo que se refiere a la gestión y dirección de los centros educativos, que suelen carecer de un perfil de personal especializado en tales menesteres, lo cual repercutiría negativamente en la posibilidad de que las estrategias directivas procuren la optimización de los recursos y el mejor manejo de los grupos de alumnos. En función de este contexto, se dibuja una escuela pública en la que, en ocasiones, puede existir un vacío de poder y autoridad para gestionar mejor los recursos humanos y materiales, lo que puede derivar en acomodamiento y conformismo. Es entonces cuando algunas voces reclaman la aplicación, en la escuela pública, de determinadas lógicas de la privada, empezando por la profesionalización de los cuerpos directivos.

“—Es que es un problema organizativo, que es el problema de que al tener, que siempre ha estado débil, una administración débil, se nos obliga a los docentes a hacer faenas que no son nuestras, que son problema de la gerencia... del centro, que actúa a veces como jefe de personal, pero es que el jefe de personal tiene que ser un director, que es un compañero, que deja de serlo, tal, tal. Y eso provoca situaciones mucho más difíciles, decirle a un tío, tú no das golpe, tal, tal, si al día siguiente vas a estar con él en estado de igualdad...”

—(...)

—Y en Francia funciona así, yo he ido a... he acompañado a intercambios de alumnos en Francia, y he visto al director pegarle una bronca a tres profesoras que se quedaron temblando.

—Pero hace eso sólo. Sólo es un gerente, que es lo que tenía que ser, creo yo.
 —(...)
 —Esto es una relación muy viciada. Si por un lado la gestión de los centros, que puede ser una gerencia o lo que sea, que sea más expeditiva, que resuelva realmente problemas, que no estés de director o de jefe de estudios y tengas problemas...
 —Son cargos que van cambiando, y entonces a veces nadie quiere ser...
 —(...)
 —Tú dices, por ser director, das menos horas de clase...
 —...y cobras más, y cobras esta cantidad de más, y nadie quiere serlo, hay bofetadas para que lo sea otro, no para serlo, y la gente no...
 —Porque trabajas más.
 —Trabajas más, pero...
 —A ver, trabajas más, pero de hecho también...
 —...menos clases y tienes más responsabilidades, tienes más... y puestos ya que estás con el trabajo, pues tampoco te merece la pena.
 —¿Pero en qué empresa privada pasaría esto? También tienes las responsabilidades...
 —En ninguna. En la empresa privada la gente, pues te cuenta que quiere ascender, y es un motivo de ascenso, de reconocimiento laboral, dilo como quieras.”
 (SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

3. PRIMARIA Y SECUNDARIA

A la hora de diseñar los grupos tuvimos en cuenta la diferenciación entre docentes de Primaria y de Secundaria, en previsión de argumentos diferentes sustentados sobre las teóricas diferencias en las características de su trabajo. Ahora podemos afirmar que el discurso general sobre la docencia es el mismo, salpicado de apuntes que tienen más que ver con los problemas cotidianos de enfoques educativos tan diferentes, que con las consideraciones sobre la propia naturaleza de la enseñanza. Así, podríamos hablar de dos clases diferentes de problemas, si atendemos a las cuestiones que resultan diferenciales y características en las etapas de Primaria y Secundaria, contadas por sus protagonistas.

■ Desde la **Primaria** se profundiza aún más en el argumento del escaso reconocimiento social de la labor del docente, que se presupone mínimo para su condición: si los profesores en general están poco valorados, los de Primaria aún menos. En dos direcciones:

Hacia abajo: son más valorados los profesores de Enseñanza Infantil, pues representan el establecimiento de la base imprescindible para cualquier educación posterior, así como el establecimiento de hábitos básicos en el niño para que éste pueda integrarse adecuadamente en el sistema educativo y en la sociedad.

“—Y está mucho más valorado el nivel de Infantil que el de Primaria, ¿eh?

—Sí.

—Más importancia.

—Es que lo ven como más maternal, más...

—Porque lo ven como más protección. O sea, a ver cómo vas a cuidar a mi hijo, cómo le vas a cuidar, si le vas a cuidar igual que yo le cuido, y las necesidades que tiene el niño, a ver si las cumples como eso. Porque quieren que estemos con cada niño ahí... Claro, tienen que darse cuenta que no puede ser, que tienen que tener una autonomía que no les están dando en casa.”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

Hacia arriba: la Enseñanza Primaria representa la formación básica, que cualquier ciudadano medio conoce y maneja (leer, escribir, conocimientos generales básicos), frente a formaciones superiores mucho más especializadas y socialmente observadas desde su mayor complejidad. En este sentido, la Enseñanza Primaria y Universitaria (la Infantil tiene otro tipo de connotaciones) representarían los dos extremos del planteamiento. Claro que tal valoración centra su atención en el contenido mismo de los conocimientos transmitidos, y no en la dificultad que tiene el docente en transmitir tales conocimientos.

“—No se cuestiona igual a Primaria que a Secundaria que ya, por supuesto a la Universidad, esos son doctores honoris causa y nosotros somos de a pie, de a pie, de a pie. Y estamos a... en el punto de mira de todo el mundo y empezando, por supuesto, por los padres... Ya son jueces nuestros, no son... lo que debían de ser, colaboradores.” (PRIMARIA, PÚBLICO, TALAVERA, MIXTO)

■ **Desde la Secundaria** se centra más la mirada en el tipo de problemas que dificultan su labor cotidiana, en la que tienen que lidiar con alumnos en edades complejas.

Porque se enfrentan a adolescentes a los que se presupone determinados conocimientos, principios, hábitos y valores básicos, sobre los que construir la formación específica de la Secundaria. Base sin la cual las pretensiones de formar y educar a los alumnos se complicarán tremendamente, o incluso serán en vano, tanto por

conocimientos (no se pueden enseñar unas cosas si no se manejan otras previamente) como por comportamiento (es complicado corregir hábitos o transmitir principios cuando no se ha trabajado sobre ellos previamente). En la práctica, el planteamiento se traduce en que muchos profesores de Secundaria afirman que buena parte de los problemas de sus alumnos llegan de Primaria.

—En la escuela es donde se dan ciertamente el respeto, se da cierta digamos obediencia, ciertos valores que en la sociedad no existen. O sea, hay un gamberismo...

—Sí, es verdad.

—...por parte de los amigos, una influencia de los amigos, y hoy día creo que lo que queda es la escuela, donde al chaval se le exige, digamos se le obliga, se le enseña...

—Es que el problema es desde la Primaria. Yo no conozco la Primaria porque no he estado nunca, pero vamos, yo me imagino que desde pequeños, en Primaria se dedican...

—Yo ya...

—Porque es que no me lo explico.

—Bueno, yo compañeras de Primaria ya también dicen que esto va bajando, claro.

—...cuando lleguen los de Primaria a Secundaria, prepararos...

—Claro, claro.” (SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

—Yo siempre pienso que estamos en la Primaria y tenemos suerte, porque yo en la Secundaria no podría estar.

—No te creas, ¿eh?

—Si en la Primaria ya no puedes educar bien y hay todos estos problemas, en la Secundaria se te han escapado ya. Es que a ver.

—Claro.

—Sí, pero... como he dicho, como empieza por abajo la cadena, cuando la cadena se degrada por abajo, todo esto va...

—Muy torcido.” (PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

—Nosotros somos profesores que enseñamos una materia pero educamos, y como la mayoría de gente en Secundaria lo que nos dedicamos es a enseñar, para eso somos licenciados, sabemos mucho de Química o de Física o de Matemáticas, pero nos olvidamos que estamos ahí para educar porque tenemos un mandato social. Ahí es donde están nuestros problemas porque decimos que los eduquen en Primaria, que los eduquen sus padres y todo eso.

—Hombre, yo creo que parte de la educación tiene que venir de otros lugares...”

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

Porque resulta casi imposible aplicar la teoría y los principios que sustentan los programas de Secundaria, en vista de los problemas que existen en las aulas, la base real de la que parten los alumnos, y el tiempo que se dispone para ello.

—Yo lo que diría, por ejemplo, es que... en teoría, parece un buen sistema educativo... en abstracto, es decir tú ahí con sus componentes, con su constructivismo basado en determinados pedagogos de renombre y tal... Tú lo lees, macho, y dices 'muy bien'. Ahora bajas al aula...

—La aplicación es...

—(...)

—Pues, todos nos encontramos en una clase, yo qué sé... un promedio de 29/30 alumnos, ¿no? Y entre ellos pues, bueno, hay algunos que conocen la lengua, pero que tienen problemas que son los que se les consideran pues ACNES, alumnos con necesidades educativas especiales (de hecho se distinguen tipos A y B dependiendo del problema). Y es que, además, también tienes alumnos de origen extranjero. Yo... estoy incluso llevándolo a la práctica porque es un tema que me gusta mucho, que es pues... cómo conseguir el término integración, es decir, que no haya una asimilación por parte de los extranjeros al grupo de... de referencia, sino que todos nos integremos y demás... veo que es imposible llevarlo a cabo en un aula porque cuento con 50 minutos, 50 minutos que yo en mi caso tengo que enseñar Lengua Castellana y Literatura, pero tengo una alumna de lengua árabe que no habla ahora mismo nada español (que estoy encantada, porque de hecho yo las pedí... que las metieran en mi grupo porque yo quería tener alumnos de origen extranjero); pero llega un momento en el que al final yo misma... me da lástima porque veo a estas dos niñas haciendo pues... caligrafía... haciendo una serie de actividades que me han tenido que ayudar los del departamento de orientación, etc. porque no puedo, o sea, es que no puedo. Yo no tengo medios para... yo sola... con tantos chavales... 50 minutos eh... con diferentes niveles... con problemas dos... una árabe..." (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

—Porque el proceso de formación del profesorado procura docentes excesivamente especializados, que sólo saben de la materia que imparten. Esto dificulta que esos profesores se integren en una estrategia educativa conjunta, y que estén capacitados para abordar toda la gama de problemas que pueden encontrarse en un aula, con independencia de la materia que en ella se imparta.

—Por qué por ejemplo nadie se extraña de que..., por ejemplo, que un profesor... bueno, que se crea con la obligación de decir 'yo es que tengo que enseñar a mis alumnos a sentarse, a hablar bien, a respetarse el turno de palabra'. Eso forma parte de tus funciones. Sin embargo, todos estamos acostumbrados a oír a muchos

de nuestros compañeros: 'no, no, yo vengo a enseñar Latín, a mí que me dejen de tonterías de que tengo que enseñarle al niño cómo se coge el lápiz, si lo coge bien o mal, que lo hubiesen enseñado antes'.

—(...)

—Moderador: *O sea, que en Secundaria mucha gente va, da la clase y punto.*

—*Muchas gentes son especialistas en una materia concreta que han sacado las oposiciones, pienso yo que se han equivocado, porque no se han dado cuenta, no sabían muy bien lo que iban, de lo qué iba la profesión. Y entonces, ellos van a... enseñar su materia y que les dejen de lo demás; de lo demás no quieren saber nada.*" (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

CAPÍTULO CINCO

Modelos educativos y políticas en educación

1. IMPORTANCIA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Los docentes valoran las políticas de la administración pública con una visión tremendamente crítica, que atribuye buena parte de las responsabilidades de los déficits del sistema educativo a la mala planificación del mismo. En primer lugar, porque estiman que no se tiene en cuenta a los profesores a la hora de crear y poner en practicar las políticas educativas, cuando son ellos quienes tienen que aplicarlas y quienes mejor conocen los problemas reales de primera mano. Así, muchos docentes consideran que buena parte de las decisiones en política educativa se toman de espaldas a la realidad de las escuelas, y más persiguiendo réditos electorales, o contentar a una parte concreta de la población, que en pos de construir un modelo educativo eficaz y válido para todo el mundo.

“—Cuando hicieron esta reforma, ¿nos pidieron a los profesionales la opinión?

—No.

—Nooo.

—Ahora han hecho otra reforma, y así van como van.

—Van desde los despachos, y...”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

“—Aquí cuando se hacen las leyes nos tienen poco en cuenta, realmente.

—Nos tienen cero en cuenta porque hay cada barbaridad...

—Tienen en cuenta a los pedagogos, que no han pisado una clase en su vida. Se creen que el alumno es un ente que es capaz de aprender por sí mismo y de comprender...” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

Sin entrar en la valoración de políticas educativas concretas, impulsadas por uno u otro gobierno, lo cierto es que la crítica general incide en la ausencia de una visión

de largo plazo respecto a un tema, la educación, que no puede tener otra perspectiva que ésta. Así, la inestabilidad de los modelos y leyes en educación se interpreta como un continuo paso en falso, un planteamiento erróneo sobre cuestiones de tremenda importancia y de enorme influencia social. En lo concreto, lo fallido de las políticas educativas se traduciría en leyes que no apoyan la labor diaria de los docentes, que son quienes han de sacar adelante un modelo en el que, en buena medida, no creen. Fundamentalmente porque no consideran que exista tal modelo, más allá de improvisaciones y estrategias políticas; ni siquiera existiría un pacto de mínimos a nivel estatal, con sustanciales diferencias por comunidades autónomas en función de las competencias adquiridas por el gobierno regional.

—Moderador: *¿Creéis que ahora se podría hablar de alguna manera de un tipo de modelo educativo? Me refiero a...*

—*¿Qué si existe?*

—Moderador: *Sí. Si hay un modelo educativo concreto ahora.*

—*Yo diría que... que sí lo hay, se llama el antisistema educativo.*

—*Sí.*

—*Porque no está concretado en nada. A ver, hay líneas de actuación pedagógica, y... y educativa, que van dando palos de ciego. Creo que se ha perdido un poco, un poco la... Como se han probado en muy poco tiempo varios sistemas, se están haciendo pruebas, y creo que no se ha encontrado la horma necesaria para ese zapato.*" (PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

—*A ver, yo creo que... yo creo que la teoría del que tenemos actualmente yo... yo comparto... diríamos un porcentaje muy amplio. Es decir, por ejemplo el que la escolaridad sea obligatoria hasta los 16 años. Y... que todos los chavales estén escolarizados y sea gratuita. A mí eso... yo por ejemplo creo que eso es básico, ¿no?*

—*Pues yo en cambio ahí... bueno, acaba.*

—*Que se haya dividido en Primaria hasta los 12, luego en Secundaria con los 4, el primer ciclo y tal. O sea, yo creo que en teoría, tampoco puedes sacarle muchas pegs. El asunto está en cuando... estás en el colegio, y estás en tu centro, y estás con los chavales... Acordaos cuando la famosa integración..., pues salió mal. Porque hubo unos años en el que a los niños había que integrarlos, a los niños con dificultades, incluso con síndromes en colegios normalizados, y aquello salió bastante mal, no funcionó. Es decir, la teoría... que... cuánto quisiéramos todos que esos niños estén bien integrados, y se adapten... con niños normales, etc. Pero aquello fue... Y hoy día pues lo mismo con lo de los apoyos estos, los refuerzos educativos y todo este rollo. Yo... no sé, yo creo que después una cosa es la teoría y que ahí yo no sacaría demasiadas pegs, y otra cosa luego es ponerlo en práctica.*

—*Sí.*" (SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

—Es un problema tanto cambio.
 —Se ha devaluado muchísimo la enseñanza en general.
 —Yo sé que es quizá, en determinados círculos repito, políticamente incorrecto y demás, pero a mí la LOGSE me ha parecido devastadora.
 —A mí también.
 —Y me lo sigue pareciendo.
 —Sí, pero me parece una pena que la educación que debería ser algo así como... más... pactado.
 —Sí.
 —Eso es cierto.
 —Sí.
 —Llegan unos aquí, llegan otros aquí...
 —Quitamos y ponemos.
 —Sí que debe haber un pacto educativo, por lo menos una ley que tuviese unos mínimos, que fuese buena para...
 —Para una generación.” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

—El Bachillerato demuestra un poco el fracaso de la ESO. El fracaso de la ESO se ve en el Bachillerato.
 —Es verdad. El fracaso continúa. El alumno de Bachillerato es, lo que dices tú, un tío que no ha estudiado en su puta vida, ese tío a mitad de curso plega, pues evitemos que plegue.
 —De todos modos, de todos modos, a ver...
 —...si están haciendo del orden de 10 asignaturas...
 —A mí no me parece mal por eso, porque hay que admitir el fracaso. Entonces, hay que poner medidas posibilistas.”
 (SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

—Yo vengo de otra comunidad, ¿no?, y al perder el concurso del traslado, porque yo... me mudé, yo vivo... bueno, estaba en Canarias, porque yo soy canaria. Pero claro, mi marido es de aquí, entonces claro, de traslado en traslado y hasta que te dan el cambio, ahora estoy aquí. Y se nota de una comunidad a otra pero un montón.
 —Muchísimo.
 —Muchísimo. Por la forma de pensar, el sistema educativo cambia también.
 —El horario...
 —(...)

—Pero luego hay cosas a nivel burocrático... Pues tienes que volver a estudiar y a mirar cosas, porque es diferente. Las formas y las maneras.”
 (PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

En definitiva, se interpreta que el sistema educativo resulta poco operativo por excesivamente cambiante, lo que determina estar constantemente pagando errores anteriores y revisando conceptos básicos y líneas maestras que deberían gozar de mayor estabilidad. Entre las cuestiones que se señalan como más necesitadas de revisión, además de los mecanismos de autoridad y sanción, y de las fórmulas de calificación y paso de un curso a otro, se apuntan importantes lagunas en todo lo relacionado con las estrategias pedagógicas y con los métodos para gestionar los grupos de alumnos.

“—De aquellos lodos... de aquellos polvos vienen estos lodos. Ha habido un montón de tiempo en los centros donde todo tenía que ser para el niño facilísimo, había que facilitárselo todo, todo tenía que ser divertido, guay, entretenido, el profe es tu colega y todas esas historias y ¿estamos pagando ahora esto?; claro que sí.

—Bueno, pero es que un profe no tiene que ser tu colega, un profe es un profe.”

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

Como consecuencia de lo que esa percepción interpreta como errático de estos modelos educativos, o en paralelo a ello, se produciría lo que los docentes consideran que es una pérdida notable del nivel medio de conocimientos entre los alumnos. Pérdida de conocimientos que se concreta en que los contenidos académicos que antes resultaban básicos para determinado curso se imparten con mayores dificultades, o incluso se retrasan de curso. Por supuesto que cuestiones como éstas no sólo tienen que ver con los modelos educativos, que también, sino que se insertan en la jerarquía de valores sociales imperantes, y en un contexto que promueve niños faltos de atención, estresados y sobreestimulados.

“—De todas maneras, tú que has dicho que llevas más de 30 años trabajando, yo llevo la mitad, pero incluso tengo la percepción de que los niveles de aprendizaje se han reducido mucho.

—Bueno.

—De cuando yo empecé a trabajar a ahora... las exigencias, o las exigencias que yo tenía en ciertos niveles de la Primaria están muy... de las exigencias que se dan ahora.

—Yo como he pasado desde lo que era la EGB hasta lo que es la Primaria, yo te puedo decir que un niño que estuviera en 5º de Primaria pues sabía sumar, restar, multiplicar, fracciones y raíz cuadrada. Y hoy la raíz cuadrada no la aprenden hasta 1º de ESO.

—Bueno, eso se entiende, pero hay otras muchas cosas que sí que es cierto...

—Y bueno, porque yo pienso que es que algunas veces se... no sé si algunas veces ustedes en la carrera habéis dado la educación como utopía, y algunas veces, bien los que hacen los programas, bien los que rigen la política educativa, han querido ser demasiado utópicos, y... vamos, la vuelta atrás está aquí en el mes de septiembre, la vuelta atrás está aquí. O sea, ya las programaciones que estamos haciendo hasta ahora no vale ninguna, absolutamente ninguna. O sea, ya lo que decide es que el niño sepa sumar, restar, multiplicar, dividir, leer y escribir. Hay niños en 6º que no saben sumar, restar, multiplicar, dividir ni leer, ni escribir, por supuesto.

—Por eso, yo creo que la importancia que se va dando a las etapas educativas va en aumento. En Infantil, se considera más bien casi guardería, no se le da demasiada importancia. En Primaria, como que los últimos cursos es cuando parece que... en 1º para aprender a leer. Y en Secundaria luego más, pero luego ya es difícil traerse a los niños al redil cuando la familia los tiene ya un poco descontrolados. Entonces es cuando yo creo que viene más la impotencia, qué ha pasado, y mi hijo no aprueba.

—Y los problemas vienen cuando el niño llega a 1º y a 2º de ESO.

—Eso es.

—Que es cuando ya explota...” (PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

Entre los valores que complican la mala planificación de las políticas educativas, los docentes señalan como esencial la pérdida de la “cultura del esfuerzo” como obstáculo para lograr los objetivos deseados. El contexto social prima los valores que tienen que ver con el éxito rápido, y abandona los principios que tienen que ver con la exigencia y la disciplina, motivo por el cual cada vez resulta más complicado que los ciudadanos, y más aún los menores de edad, asuman y reconozcan sus parcelas de responsabilidad, más allá del cumplimiento con los mínimos exigibles para la vida en sociedad. En la escuela, todo esto se concreta en la desaparición de la “cultura del estudio” y del trabajo continuo, cotidiano y constante, lo cual dificulta enormemente los planteamientos formativos de medio y largo plazo.

“—Pero es que se ha inculcado eso... el no esfuerzo, y se ha inculcado también muchas veces con la educación y con los tipos de... de leyes y los criterios de promoción y... bueno, cómo puedes pasar, y cómo vas a aprobar y cómo te tienes que adaptar... Entonces, se ha fomentado, y la educación es la base de la sociedad, se ha fomentado el no esfuerzo. Entonces los niños en clase no se esfuerzan porque saben que bueno si... si van a pasar... y además lo saben desde... desde bien pequeños ‘y es que yo ya... no puedo repetir más veces, ya he repetido dos y... ¿para qué me voy a esforzar?’...” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

—*Los contenidos han cambiado. Estamos en una etapa más tecnológica, audiovisual... Está muy bien. Pero es que no se le exige nada al niño. Porque ahora tienen más medios. Es más fácil ahora aprender. Mucho más fácil. Pero como no se les exige nada...*

—*El engaño de pasar de un curso a otro...*

—*Es el engaño... la motivación...*

—*El siguiente curso tiene una asignatura pendiente y cuando llega a cuarto, ya dice...*

—*El pan ya sin corteza. Es que es verdad que el esfuerzo... La publicidad es: 'Aprende inglés sin esfuerzo', 'Aprende no sé qué sin esfuerzo', 'Consigue un título sin esfuerzo...' El esfuerzo es como algo...*

—*Llegan al instituto sin esfuerzo.*

—*Claro, claro. Entonces, vivimos en una sociedad que... estamos cambiado al esfuerzo mínimo...* (SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

—*Había un poco más de formalidad, mucha más seriedad en todas las cosas, y en todos los aspectos de la educación yo pienso que había valores más formativos, mucho más que los que hay actualmente.*

—*Es que no hay cultura del esfuerzo. Y los niños van a clase...*

—*...a jugar, para divertirse... No van a aprender a motivarse, a estudiar, a... Qué va.*

—*Es que están arropados. Es lo que decías tú: están arropadísimo por...*

—*El sistema.*

—*Claro.*" (PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

—*A mí, cuando yo estudiaba, me decía mi padre: 'Vamos a ver, ¿tú quieres tener un... quieres comprarte esto? Pues si quieres comprarte esto tienes que intentar aprobar todas porque si no apruebas todas, no te lo voy a comprar', por ejemplo, como una especie de premio. Y ahora eso no es un premio ni es nada. Eso lo tienen porque sí,... toma, el móvil. 'Quiero esto', toma, esto.*

—*(...)*

—*Y la sociedad te enseña a eso, a no esforzarse. Se les da todo, pasan de curso sin estudiar, y... ya está.*

—*Es que creo que el problema está en el sistema.*

—*Por supuesto....*

—*Como no cambien... como no cambie el sistema...*

—*Pero te vuelvo a decir: hay que empezar desde casa."*

(SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

—*Se da mas importancia a lo que la sociedad está queriendo demostrar, que las cosas se ganan sin esfuerzo, y eso es mentira... O sea, el esfuerzo, la disciplina, el orden, saber que todo lo que supone un esfuerzo es un motivo de satisfacción. En*

los treinta y tantos años que he estado en el aula creo que los momentos de más felicidad de los alumnos es cuando las cosas les han costado un esfuerzo y un trabajo, o sea... cuando ellos han sido capaces de descubrir una cosa, cuando han sido capaces de vencer un miedo, cuando han sido capaces de decir: '¡buah!', o sea, pues una cosa tan simple como es aprender a vivir, porque es un motivo de satisfacción para los chavales. 'Ya sé', 'ya sé hacer esto', 'ya sé una cosa más'. Pues eso es desde una exigencia, y desde un hábito de llegar a tu casa y ordenar la habitación...; dedicar un rato al estudio, yo no estoy diciendo que haya que cargarles de muchas horas después, desde muy pequeños, no. Ahora te sientas en tu cuarto, tranquilamente, y dibujas, o lees, o lo que sea. Pero un rato donde ese hábito se vaya haciendo costumbre para después tener una rutina de estudio, ¿no?" (REPRESENTANTE FUHEM)

La situación se interpreta como la instauración de un contexto de escasa exigencia al alumnado que deriva en indisciplina generalizada, asumida casi como inevitable. Por supuesto, los adolescentes se acomodan a una situación que sienten ventajosa, en la que los derechos parecen estar por encima de los deberes.

—Surge para mí un problema, que para mí es el principal, y es el de la disciplina de las clases. Y... me temo que va a ir a más. Porque como no tienes el apoyo ni de la familia, ni del Estado, porque no es políticamente correcto decir que tú a un niño le puedes dar un día un capón, o decir al niño '¿Estás tonto hoy o qué te pasa?' En realidad, legalmente no puedes hacerlo. Eh... entonces cada vez ellos se encuentran con más armas contra ti. Yo es lo que a veces siento.

—Yo creo que hay un exceso de derechos del niño. Y ausencia total de deberes. Y efectivamente, no tienen disciplina. Y falta de responsabilidad."

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

Pero quizás lo más preocupante de esta pérdida de la "cultura del esfuerzo", precisamente porque la refuerza e institucionaliza, es lo que interpretan algunos docentes como un giro en los modelos educativos, que primarían precisamente esas actitudes poco trabajadoras y escasamente responsables, en pos del objetivo de que todos los alumnos completen formalmente sus estudios.

El argumento hace referencia concreta a los mecanismos existentes para pasar de curso sin haber completado adecuadamente el anterior, que interpretan como un síntoma de esa institucionalización del no esfuerzo.

—¿No te parece un poco absurdo que no sepas una cosa y te vayan pasando al curso siguiente?

—Pero luego la ley te dice como que a los chavales hay que garantizarles que les tienes que dar el título.

—El articulillo...

—Esto qué es, o sea, el niño nace, toma, el título, sin ningún esfuerzo.”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

—Todo eso entonces también va... no beneficia a nadie, porque el niño que es intelectualmente bueno o estudioso, también le perjudica, ¿no? Bueno, si éste puede pasar sin requisito de examen, ¿qué hago yo? Soy un pringado, ¿no?, estudiando y...

—O te dicen para qué estudiar si también voy a aprobar y también voy a pasar de curso...

—Si el compañero que tengo al lado, sin hacer nada... está...

—Sin hacer nada.

—...está promocionado de curso, ¿no?

—Es una cadena que empieza desde la Primaria.”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

Señalando esta situación, los docentes plantean la vuelta a la situación que existía hace décadas, cuando el modelo educativo estaba más basado en la disciplina y la autoridad, y cuando los valores sociales predominantes eran otros. Así, en la actualidad, la excepción, o más bien el rol de alumno “raro” (entre los propios alumnos), lo desempeñaría el que es más brillante y, sobre todo, el que consigue sus objetivos académicos y formativos a través el esfuerzo, el estudio y el sacrificio. Y en épocas vitales en las que resulta tan fuerte la presión grupal y tan necesaria la integración en el grupo de pares, desempeñar el papel de “raro” no resultará nada fácil para los adolescentes más centrados en sus estudios.

—Yo me acuerdo, cuando yo estudiaba que venía a la gente que estudiaba, que había que estudiar..., y te motivabas, como te motivaras, porque te fueran a quedar dos en el verano o por lo que fuera, o porque era interesante estudiar. Que en eso están también los padres detrás. Y uno se pegaba o por lo menos intentaba alcanzar lo común que era estudiar, ¿no? y los raros eran los...

—Los que iban a FP...

—Los que iban a FP o... bueno, no quiero meterme con la FP.

—No, no, pero eso era... yo lo oía cuando estaba en el colegio.

—*Los que no estudiaban se iban quedando atrás. Y ahora, a mí me da muchísima pena de ver a las personas que se esfuerzan. Esos son los raros. Y el resto de la clase, 'ja,ja,ja... Ahí está el empollón.' Y ahora se ha dado la vuelta a la tortilla. Ahora todo el mundo, pues hace lo mínimo... y los raros son los pobres, que son pocos, que estudian, y tú dices 'Dios mío, hay que darles un premio', ¿no?"*

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

—*Antes los chicos pues luchaban por a ver quién lo hacía mejor, a ver quién sacaba más notas. Ahora los chicos... ahora les da igual; es más, si va un chico con los ejercicios hechos, tú preguntas y no te contestan.*

—*Claro.*

—*Les da vergüenza decir yo lo tengo hecho..."*

(SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

Al hilo de este argumento, algunos docentes no esconden un planteamiento auto-crítico, en el sentido de contribuir a que se institucionalice la situación. Es decir, que si al hablar de la educación y de la situación en las aulas sólo se habla de los alumnos malos y de quienes dan más problemas (y esto es lo que suele ocurrir), no se refuerza la imagen de quienes sí trabajan, sí cumplen con sus responsabilidades y sí se esfuerzan por aprovechar las oportunidades que brinda el sistema educativo. Invisibilizar el lado positivo puede extender una sensación de desánimo e inevitabilidad que acrecienta las dificultades, además de desanimar a esos alumnos que sí se esfuerzan y no ven reforzado ni reconocido su sacrificio.

—*Siempre es verdad que hablamos mucho de lo negativo y tal. Pero yo creo que hay un porcentaje de alumnos elevadísimo igracias a Dios! que son chavales muy majetes.*

—*Sí, son niños de 13 años y te quieren, y sí que es cierto, yo por lo menos me he sentido...*

—*Que es verdad que hay un porcentaje que te puede ahí estropear la clase y hacerte pasar un año muy malo y... pero..."*

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

En definitiva, la autocrítica señala la peligrosa tendencia a la homogeneización del alumnado y a la no asunción de que existen diferencias en el colectivo de estudiantes. Rebajando el listón por abajo nos olvidamos de quienes brillan por arriba, pero también de quienes cumplen adecuadamente su labor y su responsabilidad. Complicada situación y complicada estrategia, dando por hecho que el sistema educati-

vo ha de ser universal, o ha de tener entre sus principios la aspiración a la universalización de la educación y la igualdad de oportunidades.

—“El alumno que quiere estudiar sale perdiendo, porque tiene a su lado a uno que no quiere estudiar...”

—Exactamente.

—Efectivamente.

—...bajas niveles para que éste pueda sentirse un poco...

—Exactamente.

—...mejor, pero que el alumno que va por... nunca se le trata. O sea, ahora mismo hay una atención exce... no excesiva, bueno, hay una atención que se debe de dar al alumno con problemas. Para subirle el nivel. Un refuerzo, un apoyo para el alumno que va flojo; una compensatoria para el alumno que tiene un desfase de dos años; un... una diversificación... vale. ¿Se plantea en algún caso el alumno que es brillante? ¿Se plantea un apoyo para que ese alumno realmente salga más arriba de lo que debería salir? Con 14 años, los chavales en el 90% de los casos creo que saben... yo apostaría a que saben si quieren estudiar una carrera o no... Estamos hablando, estamos hablando en este caso, de ‘discriminación’. No estoy discriminando. ¿Por qué no tratamos las capacidades de cada persona? Si es que somos diferentes. Si es que hay que empezar a entender que cada uno es diferente, y cada uno tiene unas necesidades. ¿Se atienden las necesidades de todos?

—Pero es que yo creo que uno de los problemas es que nos han inculcado que tiene que haber eso: que todos tenemos que ser iguales, que es por ejemplo lo que decíamos antes, la gente con problemas, que tiene que ser igual que... adaptarse a un colegio con... personas sin deficiencias, el niño que tiene problemas se tiene que igualar al niño que es bueno académicamente, y el que es bueno académicamente tiene que ser bueno y solidarizarse con su compañero, que es menos bueno. Entonces yo creo que es un empeño en que todo sea más o menos homogéneo, y es lo que tú dices: es que no somos iguales.”

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

—“Yo podría convertirme en una especie de... si yo lo digo muchas veces, de gallina Caponata, de caracol Perejil, disfrazarme, ser entretenedor y ser guay, el colega guay. ¿Pero qué van a aprender de Sociales en este plan? A lo mejor algunos aprenderán un poco más que ahora; pero los niños que de verdad tienen potencialidades y posibilidades se van a quedar atrás. Es decir, si yo me dedico a entretener y a aprender a ser un pedagogo estupendo, genial, que entretengo a los más vándalos, desatiendo a los niños normales que podrían tener un ritmo muchísimo más alto.” (SECUNDARIA, PÚBLICA, TALAVERA, MIXTO)

“—Lo que yo entiendo que no es agradable ni bueno, es que el chaval que se esfuerza y que trae sus deberes, aunque sea la minoría, que tenga que estar igualado al chaval que hace la ley del mínimo esfuerzo, que le ponen el PA y ya está.

—Pero esto... esto está muy mal.

—(...)

—Un niño que se pasa y se hace sus esfuerzos para sacar una buena... una buena cualificación (...) está equiparado al caradura o... al que no hace... no pega ni un sello (...)

—La ley del mínimo esfuerzo.”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

A este respecto, las posibilidades de actuación de los docentes y de los centros educativos (en el día a día y en la gestión del colegio, más allá de las políticas educativas globales), pasarán por la adecuada coordinación de la línea educativa de cada escuela. No pocas veces señalaron los docentes tal aspecto, como prueba de que los colegios deben dar un paso adelante y apostar por líneas maestras, principios e ideas educativas que guíen su actuación y su relación con el alumnado; potenciando el peso específico, la unión y el poder de decisión de los claustros, que habrían de convertirse en los auténticos centros neurálgicos que lleven las riendas de los colegios.

“—Pues, poneros de acuerdo.

—...ya, pues por eso te digo. Yo digo mis normas, porque yo hasta ahí...

—Una reunión de departamento...

—No de departamento, sería ya el claustro.

—...o bien a nivel de centro, o sea, llevar una línea pedagógica coherente, es decir...

—Exactamente.

—Pero es que no la hay.” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

2. LA PREVENCIÓN DE COMPORTAMIENTOS DE RIESGO EN EL COLEGIO

Uno de los objetivos específicos de la presente investigación se centra en analizar el peso que tiene la prevención de conductas de riesgo en los colegios, como estrategia educativa para procurar la mejor socialización de los menores. Y de forma más concreta, la prevención de los consumos problemáticos de drogas.

En primer lugar es necesario señalar que, pese a que es común el reconocimiento de que la prevención de conductas de riesgo forma parte indisoluble de la educación en valores y las estrategias socializadoras de la escuela, no lo es tanto el que los docentes reconozcan que tal labor se realiza de forma efectiva en sus escuelas. Cuando menos no de forma sistematizada y programada. Así, tales temas se abordarán, en líneas generales, de forma transversal a las asignaturas “oficiales”, y sobre todo desde las plataformas que suponen las “tutorías”, cajón de sastre de todas las cuestiones que tienen que ver con comportamientos, ciudadanía, valores, ética, hábitos, o cualquier duda o problema que planteen los alumnos o interese abordar al profesorado. Más allá de esos momentos de tutoría, buena parte de los docentes sólo asumen que su labor al respecto será la de estar vigilantes. Incluso en Secundaria algunos docentes aluden a que sean los gabinetes de orientación y no los profesores, que son especialistas en otras materias y tienen otro cometido, quienes se encarguen de tal tarea.

—Se decía que trabajar por ejemplo temas de educación para la salud era a través de variables, a través de la sesión de tutoría y a través de los ejes transversales. Los ejes transversales no se los cree nadie, casi no se los creía nadie al principio. Ahora...

—Ahora nadie.

—...menos que nadie. Los créditos variables es que se han convertido en lo que eran las EATP en el Bachillerato, es decir, oye, te toca un variable...

—...o sea, que no tiene coherencia de centro, el decir, vamos a integrar la prevención de las drogodependencias, la prevención de... sexual, afectiva...

—De coherencia de centro no sé hasta qué punto, ¿eh?

—Bueno, es que no la puedes tener porque no puedes pensar...

—Sí, no, que cada vez es más difícil hacerlo es una cosa, pero que el centro sí intente tenerlo, nosotros intentamos tenerlo. Pero nos encontramos con cosas de que luego llega la plantilla, llega no sé qué, llega el horario, e igual no te genera las horas...

—Se integra en la tutoría, la hora de tutoría es un cajón de sastre.”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

—Si miráis en los objetivos generales de la etapa Secundaria uno de los objetivos generales es: promover hábitos saludables de salud, higiene y todo ese tipo de cosas. Entonces eso está en el no consumo de drogas, el fomentar hábitos saludables... O sea, que formarían parte de nuestra obligación, queramos o no queramos... según la ley.

—Sí, pero vamos a ver, ¿dentro de qué horario?

—Dentro de tu asignatura te quiero decir, a lo mejor no tienes que hacer, según yo lo entiendo, ¿eh? no tienes que hacer una atención o un programa directo para prevención de drogas...

—No.

—...*simplemente, por ejemplo, muchas veces con tus actitudes, con tus comentarios, en ciertas incidencias, eligiendo a lo mejor cuando tú quieres hacer una lectura con tus alumnos, puedes elegir una lectura donde puedas... luego en el debate que vas a hacer después...*

—*Un texto, un vídeo.*” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

“—*Hombre, en los colegios de Primaria, poco. Ésa es la realidad.*

—*Y quizá sería la etapa donde más habría que hacerlo.*

—*Pero pasa lo que el otro día estuvo comentando una compañera. Hubo una charla de coeducación, y una compañera lanzó a modo de reflexión el exceso de carga que hay sobre los colegios en el tema de los temas transversales. En qué quedamos que es el colegio, ¿transmisor de conocimientos, valores, la educación vial?*

—*Todo entra en la escuela.*

—*Y que se está cargando excesivamente y hay muy poco apoyo de la Administración y de otros implicados, porque, por ejemplo, los Centros de Salud podrían organizar tipo charlas o algo para el colegio.*

—*Algún programa.*

—*Sí.*

—*Exacto. Que a lo mejor se hiciera a través del colegio, pero que lo organizaran ellos, y que vinieran al colegio, y el ayuntamiento igual, y lo otro igual, y sin embargo el colegio es el que se encarga en exceso...*”

(PRIMARIA, PÚBLICA, SEVILLA, MIXTO)

Conviene señalar otra idea que se repite desde algunas posiciones: lo que no está programado no se aprende. Es decir, que sin el apoyo “oficial” o la sistematización de los contenidos preventivos a lo largo de determinados horas lectivas, la estrategia educativa quedaría en buenas intenciones o en un esfuerzo insuficiente por aislado y excesivamente efímero.

“—*Yo creo que esta reflexión que se ha hecho ahora desde el ministerio de la nueva asignatura de la educación para la ciudadanía, pues es una asignatura que hay que asumirla, porque lo que no se enseña no se aprende. Lo que no está programado, no se aprende. Entonces es verdad que hay que asumirla desde esa área porque, durante un tiempo parece que la escuela ha abandonado un poco ese tema, pero también hay que saber que eso luego eso es una responsabilidad de todos. Ciudadanos estamos educando todos.*” (REPRESENTANTE FUHEM)

En cualquier caso, lo que sí es cierto es que el discurso mayoritario entre los docentes respecto a este tema es que, por su naturaleza, la prevención de conductas de riesgo en el colegio sólo puede ser inespecífica. Inespecífica en el sentido de no estar directamente basada en la transmisión de contenidos concretos sobre la materia deseada (drogodependencias, sexualidad, seguridad vial...), sino fundamentada en la transmisión de valores, el reforzamiento de la identidad, la integración y la personalidad, y en la capacidad de los menores de asumir su responsabilidad y ser suficientemente autónomos en la toma de decisiones. Así se afrontarán con las mejores armas posibles las situaciones que impliquen riesgo para los adolescentes, y entre ellas las derivadas del consumo de drogas.

—Hay ciertas conductas que sólo puedes hacer prevención de manera inespecífica. A la que te pones a rallar sobre drogas te mandan a paseo. Ponen allí la pantalla y ve diciendo. Entonces, tienes que montarte unas estrategias para trabajar sobre los factores que inciden en que luego tengan estas conductas, trabajar sobre la autoestima, la presión de grupo y tal, y entonces, estás haciendo la prevención de drogodependencias y ellos no saben que estás trabajando eso.

—Sí, por ahí a lo mejor.

—A la que lo sepan, que lo haces de una manera específica, que dices, aquí las drogas, te mandan a paseo.

—Es como tratar los valores un poco que, en sentido similar, en que no puedes decir, voy a tratar valores, sino que los tienes que... a lo mejor en enunciados de casos, ejercicios...

—Trabajando noticias de actualidad, cosas de éstas.

—Sí.

—Y tiene que impregnar todo el trabajo del centro (...) A mí me pilla muy cansado.

—Como dices tú, enviar a alguien que se dedicara a este tipo de cuestiones.

—(...)

—Sí, no, pero aparte de eso, yo pienso que nosotros tenemos cosas que hacer y podemos hacer cosas. Pero el problema que yo estoy poniendo es el problema de cómo se consigue, cómo se incentiva, que la gente genere tiempo para dedicarle a este tipo de situaciones.” (SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

De entre los motivos que los docentes ofrecen para explicar por qué la prevención de conductas de riesgo en los colegios, en lo que a su contribución se refiere, debe seguir pautas de educación inespecífica, destacan dos.

1) Porque resta tiempo al programa académico oficial, que, en primera instancia, es lo que las familias y la sociedad demandan como objetivo prioritario del colegio: si el menor no aprende Matemáticas, Historia, Lengua, etc., el papel del centro será

evaluado como un fracaso, por mucha prevención de riesgos que haya hecho. Y los programas de las materias a impartir no van sobrados de tiempo.

—*El problema también está en que... tú tienes un programa que... que hacer...
—Y que te exigen que termines.
—...efectivamente, y que te dicen que tienes que terminarlo y hay otros temas que son muy majos como éste y dices ¿dónde? ¿dónde lo meto? O sea, me encantaría darlo, pero es que no puedo.
—(...)
—Yo te digo que a mí me faltan horas para dar clase.
—Los horarios están muy apretados.
—Me faltan horas, entonces llega un momento que tienes la presión de los padres que...* (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

2) Porque el profesorado asume que tiene una formación nula (más allá de su cultura general, o de que alguien haya dado algún curso concreto) en lo que se refiere a temas como la prevención de los problemas de drogas, por ejemplo. En ese sentido, no se sienten preparados para dar contenidos específicos, más aún por lo delicado del tema y los posibles efectos contraproducentes de informaciones erróneas o contradictorias.

—*Moderador: ¿Y os sentís preparados? Quiero decir si... me imagino, si viene un chaval a preguntaros sobre esto ¿os sentís preparados?
—Yo creo que lo que haces es darle tu opinión.
—Depende.
—Yo, preparada no.
—Yo hay diferentes campos en los que... me encuentro limitada y tengo que admitirlo y es un poco de impotencia.
—Moderador: La pregunta es sobre prevención del consumo de drogas.
—¿Qué nos hayan formado al efecto? Nula.
—[RISAS]
—Es verdad... coño, por tu experiencia...
—...por tu experiencia vital...
—[RISAS]
—...pues cada uno la que tenga.
—Claro.
—Lo que decía, tú le cuentas lo que tú has visto...
—Lo que sepas... de personal, no como formación, tú te has formado porque voluntariamente has querido.
—Claro.* (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

Precisamente como consecuencia de no sentirse preparados para asumir el peso de estrategias preventivas como las citadas, los docentes demandan la presencia de expertos externos que asuman tal papel (médicos, policías, miembros de asociaciones de prevención o asistencia a las drogodependencias...). Por un lado porque, como señalamos en los primeros capítulos, no consideran justo ni apropiado asumir el rol de “profesores para todo”, como apagafuegos de todas las cuestiones que la sociedad no quiere asumir. Por otro lado, además de como consecuencia de sus deficiencias en la formación específica, porque consideran que posiblemente el profesor o tutor que se encarga de conducir a un grupo de alumnos, o algunas asignaturas concretas de ese grupo, no sea la figura adecuada para impartir contenidos que requieren de mayor alejamiento entre quienes los imparten y los menores que los reciben: quizás los alumnos tuvieran reparos a la hora de realizar cualquier comentario o pregunta, en previsión de que su imagen ante el tutor (que es quien ha de evaluarle) se viera devaluada o modificada.

—Yo pienso que eso solamente es capaz de hacerlo una persona que esté formada, que es lo que decíamos. Luego los profesores sí, podemos dar nuestra opinión personal, pero nunca vas a llegar a informar tan bien como una monitora o alguien experto.

—(...)

—La gente que se dedica a esto y que lo hace muy bien porque simplemente van, llegan, cuentan, explican, pero no juzgan. Pero nosotros inevitablemente, por el hecho de que somos sus profes y tal... los conocemos, muchas veces aunque no trates de hacerlo, siempre estamos diciendo cosas que son buenas y cosas que son malas...

—La gente que yo he visto, precisamente, lo bueno que yo valoro es que no te dice que eso es malo ni es bueno sino simplemente te presentan... la droga... lo que ocurre... lo que no ocurre, lo que te puede pasar, y al fin y al cabo me parece que eso es educativo. Es decir, tú conoces... te dan información, tú ahora haz, tú actúa pero sabiendo que te puede pasar esto, y que si no lo haces, te puede pasar lo otro.

—Además a una persona extraña no les da vergüenza preguntarle lo que sea por la droga, a lo mejor a alguien conocido, a un profesor que lo van a ver durante el resto del año o alguien más cercano no le preguntan cualquier cosa. En cambio, a la monitora le preguntaban de todo: ‘¿y es verdad que esta droga produce tal...?’...” (SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

—Ahí se necesita personal externo que refuerce la competencia en los centros. Eso es evidente. Que vaya un médico y te diga ‘mira, cuando tomes esto, te va a pasar esto. Y esto y esto no es lo mismo que es esto’. O que le diga: ‘Oye mira...’
(...)

Pues te lo está diciendo un médico, no te lo está diciendo el profesor, que se lo sabe, posiblemente, a lo mejor igual, pero que no deja de ser el profesor de Lengua, que además te tiene que enseñar Lengua, y además te tiene que decir: ‘Niño, los cordones que te vas a caer por el pasillo’.” (REPRESENTANTE FUHEM)

“—Todos... es necesario, pero qué es ¿otra tarea más que tenemos que adoptar los profesores?

—No estoy de acuerdo.” (PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

En cualquier caso, que tales estrategias de prevención sean inespecíficas o sean abordadas de manera más específica por especialistas externos, no debe ser óbice para que estén integradas en la política educativa del centro, como parte importante de la educación no formal o complementaria a los programas oficiales. En primer lugar siendo reconocida dentro de la línea ideológica y de los objetivos a cumplir por el centro. Pero también, como señalan algunos profesores, apostando por una mayor integración de esos contenidos en las tareas a asumir por el colegio; por ejemplo integrando a ese cuerpo de expertos en el claustro que lleva las riendas del centro y planifica los contenidos.

“—Si viene alguien a hacerlo, estamos en lo de antes, que no se integra dentro de los profesores, y que venga sólo una persona no va a servir de nada.

—No, pero que quiero decir, que para poderlo hacerlo yo, me han de descargar de otras cosas. Quiero hacerlo, o me descargas de otras cosas... Toda la gente... viviendo de guardias, de nada más.

—O que venga alguien de fuera.

—No tienes horas libres de tu horario para que aquí hagas otras cosas. No.

—No, o que venga alguien de fuera, un profesional, pero que se integre en el claustro de profesores también. No tiene por qué decir, no, vengo un día y me voy. Por eso, que tiene que estar en el centro...

—Sí, tiene que ser un docente, tiene que ser alguien...

—Sí, alguien que se encargue de esto.”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

“—Si está claro, que sea interdisciplinar, y de esta manera se involucra más gente, y si falla uno siempre puede hacerlo otro.

—Sí, pero hay mucha resistencia por parte de gente que considera que sólo tiene que hacer su especialidad. Esto a mí no me toca.

—Bueno, lo que pasa es que esto te lo encontrarás en todas partes y a lo mejor también en todos los trabajos.

- No, no, claro, es implicación.
 —Y también hace falta tiempo para coordinar.
 —Sí.
 —La coordinación de todos los diferentes profesores.
 —Claro, pero eso te lo encontrarás en todas partes, pero sobre todo cuando te encuentras una mentalidad funcionarial y el...
 —Sí, claro, todavía es más difícil a veces cambiar.
 —Si la gestión de centro fuera realmente autónoma...”

(SECUNDARIA, PÚBLICA, BARCELONA, HOMBRES)

Una cuestión importante a la hora de plantearse las estrategias preventivas, y esto es algo que se plantea constantemente respecto a las drogas y las drogodependencias, tiene que ver con el momento adecuado para iniciarlas, teniendo en cuenta la edad de los alumnos. Y en este punto encontramos algunas de las aparentes contradicciones, atendiendo al planteamiento de la prevención inespecífica, que quizás derivan en algunas en las estrategias (en el sentido de “unos por otros, la casa sin barrer”). Así, es bastante común escuchar entre los docentes (de Primaria y Secundaria), que durante los cursos de Primaria aún es demasiado pronto para dar cualquier contenido relacionado con la prevención de conductas de riesgo asociadas a las drogas, pues incluso podría llegar a ser contraproducente.

- “—Moderador: ¿Y qué peso tiene en los colegios la... prevención de conductas de riesgo, por ejemplo, la drogodependencia?
 —Yo creo que poca.
 —Muy poquita.
 —Eso es más de...
 —[A CORO] De Secundaria.
 —Yo también soy de Secundaria y sí se daba...
 —Sí, en el Tercer Ciclo de Primaria también.
 —Pero en los niveles hasta... hasta cuarto, pues...
 —(...)
 —Con 12 años.
 —Es más para institutos, yo creo.
 —Pero yo creo que...
 —...que en los colegios de Primaria este aspecto se ha derivado mucho hacia los centros de salud.
 —Sí.

—Y a través de... de la escuela de padres, y de... fuera de lo que digamos el ámbito didáctico y... y de profesorado. Se suele derivar. Es que mira que es desagradable también...

—Es desagradable. Yo con 12 años sí, en sexto sí se le hablaba de educación sexual, y luego también por los problemas que trae... lo del sida, las enfermedades... pero de drogas, si te digo, yo no me lo esperaba. De drogas, no.

—Y mira que es importante.” (PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

“—Yo creo que los niños en el periodo escolar tampoco están preparados... No se enfrentan a ese tipo de problemas en la mayoría de los casos.

—Nosotros a los chavales les mentalizamos de lo perjudicial que es, de los efectos negativos, se hacen campañas...”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

“—A veces cuando tocas el tema, quizás a veces los maestros pecan un poco de no... o sea, ‘no hagáis esto, no hagáis lo otro’, quizá mucha prohibición con el ‘No’. Y a veces digo casi fallamos al decir tanto ‘no, no, no, no’. Entonces este tema no lo tocamos mucho. Alguna vez se ha tocado, pero muy, muy, de forma muy especial.

—Yo creo...

—Ahora están todavía en una edad infantil, que no... por suerte, pues, no lo... no lo... no lo ven. O sea, que no es un problema que todavía ellos... en Secundaria sí, por supuesto.” (PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

Parece claro que, obviando que cada edad requiere de un enfoque adecuado de los temas y las estrategias, el planteamiento deja de lado la tantas veces señalada necesidad de integrar la prevención inespecífica y transversal en la política educativa del centro. Si lo que se trata es de formar y transmitir los valores adecuados para que, en el momento que llegue, el adolescente encare su relación con las drogas de la manera más cabal, resulta un tanto contradictorio que no se quieran encarar tales estrategias preventivas desde edades tempranas, que será la mejor manera de procurar el éxito.

Más aún por cuanto también escuchamos voces entre los docentes que afirman que los futuros problemas con las drogas, en muchos casos, “se ven venir”, a partir de las conductas y situaciones personales que tienen los alumnos desde muy pequeños. No intervenir sobre esas conducta, desde la misma Primaria, parece cargar un tanto las tintas en la suerte y arriesgar en exceso a que después (en Secundaria) sea demasiado tarde.

“—En Infantil y Primaria no hay problemas ni de bullying ni de drogodependencia ni de... nada eso...

—Sí, pero se supone que hay que prevenir, que es prevención.

—Los cimientos, los cimientos.

—Si es prevención, lo otro ya sería solución, pero la prevención debería empezar... desde abajo.” (PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

“—Todo eso hay que trabajarlo desde muy pequeño. O sea, eso no es un tema que se pueda empezar a trabajar a partir de sexto de Primaria, no es verdad. A mí es de esas cosas que hay que aprender antes. Entonces pues, el consumo compulsivo de chucherías en niños pequeños, pues... también. Y los consumos llevan a más consumos. Cuando tú tienes un móvil A, quieres el B. Y cuando tienes el B, quieres el no sé qué. Y si no lo tienes, no sé qué. Y pataleas. Y quieres ser más, porque lo tiene el otro. Pues mira, si lo tiene el otro, que lo tenga. Y a veces es mentira. Todos esos son comportamientos que hay que corregir. Hay que hablar de consumo responsable, de que la sociedad está., tiene unos recursos que son los que son, que hay que compartirlos con todos, que los países más ricos... lo que los otros pobres no tienen... etcétera. Todo eso es una cosa que hay que trabajar desde pequeños. No se puede llegar y decir: ‘¡Ale! Hemos llegado a sexto, o a primero de la ESO, y ahora vamos a daros una charla’. No. Hay que hacerlo antes y después. Y después ya con una manera responsable que ya les puedes decir: ‘Mira, si consumes esto vas a tener estos problemas. Y físicamente te va a pasar esto’. Y hay que decírselo con total realidad para que tengan toda la información.” (REPRESENTANTE FUHEM)

“—Están un poquito adelantados ahora los niños. Yo creo que empiezan a hacer las cosas mucho antes...

—...estar hablando de esto. Les estamos haciendo ya prema... adultos prematuros. Es que...

—Muchas veces el ambiente social que les rodea y que lo tienen que aprender en la sociedad a base de... lo que oigo por aquí, lo que me dicen por allá y lo que me cuenta un amigo...

—Pero...

—...es preferible que se lo den de una forma clara...

—Pero una pequeña información no estaría mal sobre todo en sexto. Yo creo que más en sexto...

—En sexto sí.

—Y en quinto.

—Y sobre todo teniendo en cuenta lo pronto que van ahora los niños...”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

El discurso que aboga por esperar hasta la Secundaria para abordar la prevención en sí misma, señala las excepciones, medidas y responsabilidades a adoptar hasta entonces:

■ Cargar el peso de la atención y la responsabilidad al respecto en los padres, que serán quienes mejor puedan intuir o conocer los problemas de los niños. Evidentemente el peso de la educación de los niños ha de ser de los padres, pero eliminar toda responsabilidad del colegio hasta determinadas edades puede suponer jugar con excesivos riesgos en los casos de familias desestructuradas o problemáticas.

“—Pero para eso están los padres, para informar también en esas áreas, porque... en los institutos...

—Es que... depende también de la edad. Yo, me sienta muy mal hablarle a un niño... que lo está viendo diariamente, un niño de 8 ó 9 años, de esos temas. Porque lo está viendo diariamente, vamos.

—Lo que pasa que...

—En su barrio, en su casa, donde sea.

—Yo creo que en los colegios en este aspecto...”

(PRIMARIA, PÚBLICA, MADRID, MUJERES)

■ Atender a problemas concretos de alumnos determinados en situaciones especiales, sin por ello perturbar el cotidiano discurrir del resto de alumnos.

“—En Primaria no...

—No se trabaja mucho... a ver, si no son casos muy puntuales, tampoco no quiere... tampoco intentas de que... a ver. Tú has visto... Infantil, tampoco quiero... si no estás en barrios muy conflictivos y... Pero en Primaria no...

—No.

—No, y tampoco se intenta... a no ser que veas un curso concreto que hay un problema, pero sin que trascienda más allá. Porque... quizás les das, ahora están en una época pues bueno, de que son infantiles, son niños, y eso no lo ven, a no ser que sea en barrios muy concretos... luego ya marginales, pero bueno, por ejemplo, mi... colegio no... no lo tocamos, porque son de Primaria...”

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

■ Adoptar medidas o atenciones especiales en función de los barrios en los que estén situados los centros educativos, en previsión de que los riesgos sean diferentes en unos barrios que en otros. Este planteamiento parece obviar otro tipo de riesgos que tienen que ver con hábitos peligrosos, con valores sobre los que se fundamentan futuras conductas, o con consumos diferenciados (diferentes sustancias

para diferentes entornos, por ejemplo). Es evidente que, en muchos de los planteamientos, se sugieren dinámicas generales que estarían en la base de los riesgos y los conflictos, independientemente de que se planteen situaciones especiales de desajuste o marginación. Muchos de los problemas que se señalan no apuntan a situaciones de desadaptación de determinados sujetos, sino a dinámicas globales que afectan por igual a todos los grupos sociales. Sin embargo, cuando se buscan opciones concretas de actuación, parece existir una tendencia inevitable a volver al planteamiento de “excepcionalidad” (sea marginalidad, o cualquier otro rasgo social o individual específico) para plantear las medidas correctoras necesarias, dejando abierta la grieta fundamental: ¿dónde se apunta para resolver las dinámicas generalistas que se consideran inadecuadas desde los discursos?

—Es que depende de dónde esté el centro. Porque el centro que está en... y allí hay pues drogadicción. Total, una historia. Y evidentemente están en contacto con esos problemas desde que son adolescentes, ¿no? O desde antes, incluso. Y, evidentemente, las charlas, yo tengo fe en que sirven para algo; y, luego, evidentemente, un seguimiento y hablar con los padres y que los padres estén pendientes.”

(SECUNDARIA, CONCERTADO, SEVILLA, MIXTO)

—Es que hay centros que a lo mejor el problema... la problemática de drogas, en general, yo creo que a todo el mundo afecta, pero hay centros o ciertos barrios...

—(...)

—En mi colegio hay algunos de Secundaria que son traficantes...

—Claro.

—...y los utilizan de camellos... una problemática...

—Y hay otros centros pues que a lo mejor...

—...entonces, yo creo que cada centro, viendo la... las necesidades que tiene va a actuar de una manera u otra... en referente al tema de las drogas...

—Se fuman el típico porrillo o tal ...

—...entonces mi colegio lo que hizo fue llamar a... pues a una monitora, experta en prevención de droga. Les dio unas charlas, fue clase por clase, les llevó un vídeo, les explicaba... los riesgos, les informaba de todo tipo de...

—Sí, pero que no es algo general...

—Y... vienen los lunes con la cara de pastillazo del fin de semana y de más cosas y que es alucinante que a lo mejor... Yo creo que...

—Y por las mañanas se fuma mucho.”

(SECUNDARIA, PÚBLICO, MADRID, MIXTO)

Cabe señalar dos aspectos que resultan sintomáticos de las grandes diferencias a la hora de abordar los temas de prevención de conductas de riesgo entre los diferen-

tes colegios, según sus características. Por un lado, que en ocasiones no existe acuerdo entre el tipo de información que es necesario transmitir, y no sólo en función de la edad del alumnado, sino atendiendo al propio trasfondo de la información, evidentemente cargado de tintes ideológicos. Así, frente a los planteamientos de calado inespecífico y que inciden en la formación en valores para poder tomar decisiones ante una información completa y objetiva de cada una de las sustancias, también encontramos otros que centran sus argumentos en que la información esencial a dar es que “la droga es mala”, sin mayores consideraciones.

—Yo pienso que esa acción preventiva relacionada con las drogas sí la podría tomar el centro. Porque es una acción más divulgativa. Yo creo que... mira, que esto es esto...

—Es que el tema sexual es muy subjetivo. El tema de las drogas yo creo que no lo es tanto. Creo. Entonces yo creo que efectivamente en un centro debería ser obligatorio dar información sobre la droga. Pero el otro tema, no todos los padres pueden opinar igual, incluso los profesores. En cambio, que lo que todos estamos de acuerdo en transmitir información sobre la drogadicción, los prejuicios que tiene la drogadicción... quiero decir, que hay una diferencia. Yo... no lo veo igual. Yo creo que el tema de la droga tendría que estar obligatorio en los colegios. ¿Quién lo debería dar? Bueno, si un profesor está suficientemente informado... y si no, alguien que lo esté.”

(SECUNDARIA, PRIVADO, CONFESIONAL, MADRID, MIXTO)

Por otro lado, que estamos ante una cuestión que siempre despierta gran debate social y, sobre todo, gran temor y alarma. Y ello puede incidir en la manera en que se aborda el tema en determinados centros, sobre todo cuando responden a esas lógicas empresariales que explicábamos para los centros privados. En este sentido, algunas voces (especialmente docentes de colegios privados o concertados) señalan que la prevención de conductas de riesgo asociadas a las drogas no sólo puede ser relegada a una segunda línea de intereses del centro por falta de formación, de recursos o de ayudas, sino también como parte de una línea ideológica que persigue cuidar el prestigio del centro a base de obviar, minimizar u ocultar determinadas cuestiones que pueden provocar controversia social. Y las drogas son una de ellas. Por supuesto que tales planteamientos entran de lleno en el tipo de cuestiones que dificultan las estrategias preventivas de calado social y pretensión universal, además de institucionalizar, de alguna manera, determinadas diferencias o diferenciaciones clasistas.

—A ver, es que... a ver, depende de qué centros. Hay centros... siempre estamos hablando desde el punto de vista privado. Que... no se lo pueden permitir. No digo maestros... Pero hay centros, los centros... y eso, vamos, es que ese aspecto, ni

tocarlo. *Que venga el nutricio, un guardia urbano, eso tiene un prestigio. Pero que vengan sobre todo ex...*

—Claro, queda fatal.

—Moderador: *¿Prefieren no tocar la educación en drogodependencia?*

—Exactamente. *A ver, hay colegios privados donde actualmente... con un prestigio, que esos temas no los pueden tocar.*

—Podría ser...

—No.

—(...)

—Pero te quiero decir de que yo como... maestro, lo veo estupendo. Pero si es cierto que... trabajando como he trabajado en una privada... entonces depende qué privadas, tienen un prestigio que... eso no se lo plan... vamos a plantear. No puedo decir hemos hecho unas charlas sobre drogodependencia, es decir, oye, ¿para eso estoy pagando 200 billetes...?"

(PRIMARIA, CONCERTADO, BARCELONA, MIXTO)

Un último aspecto que los docentes señalan, en la línea de justificar su inhibición, es la imposibilidad de aplicar programas preventivos aunque los consideren útiles y adecuados.

—*En mi caso sí que han venido una fundación.*

—La FAD.

—La FAD.

—Unos amigos míos hemos hecho el curso de la FAD... es buenísimo.

—(...)

—*En Secundaria, en 4ª de la ESO, lo dan en 3ª y en 4ª, y luego allí también hemos hecho el curso de la FAD para Infantil, Primaria y Secundaria y nos han dado luego un libro con un montón de actividades para llevarlas al aula, y bueno pues también está muy bien, pero luego no tenemos tiempo de hacerlas... ¿sabes? Pero bueno, por lo menos tenemos material si queremos llevarlo a la práctica.*

—Eso sí.

—Sí, pero luego no tienes tiempo de hacerlo.

—No lo llevamos.

—*Sobre todo... aparte de que no tienes tiempo, dices ¿se puede poner esto realmente en práctica?*

—*Sí, porque sabes que... por lo menos la FAD lo enfoca en la drogodependencia en Infantil y en Primaria, darle al niño habilidades sociales para decir que no... para elegir, para... tomar una decisión. Y entonces, claro son actividades de ese tipo que... vienen bien porque en definitiva, son habilidades sociales y están muy bien estructuradas, ¿sabes? para hacerlas."*

(PRIMARIA, PRIVADO, MADRID, MIXTO)

CAPÍTULO SEIS

Conclusiones

Todo el mundo asume que la educación es clave, a todo el mundo le interesa, casi de la misma manera que existe un clima generalizado en el sentido de que todo el mundo “lo hace mal”. La función educativa se percibe como degradada, por un lado porque no existen libros de estilo que aseguren el éxito ni lo incuestionablemente apropiado de los métodos, pero sobre todo por las dificultades que supone el que sea una realidad que tiene que ser compartida. En el reparto de responsabilidades se pierden muchas, y se proyectan culpas, demandas y reproches. Fundamentalmente entre la escuela y la familia, aunque sin olvidar que la educación depende de un clima social que todos condicionan. Unos por otros, la casa sin barrer.

Cierto es que el hecho de que en los últimos años el sistema educativo se haya convertido en arma arrojadiza electoral y partidista no ayuda a mejorar la imagen de quienes han de ponerla en práctica. Así, los continuos cambios de modelos educativos, la permanente sensación de fracaso y de búsqueda, y el empleo de determinadas opciones del sistema educativo como avanzadilla ideológica por parte de los partidos políticos, ha contribuido a la pérdida de credibilidad del sistema educativo, que inevitablemente arrastra a los profesores con él. Si a esto unimos la sensación generalizada de que crecen las tasas de fracaso escolar, y que la transmisión de los conocimientos de la Primaria y la Secundaria no tiene demasiado prestigio en una sociedad tecnificada e hiperespecializada, podremos entender parte de la dinámica que sitúa a los docentes en una posición que entienden de desventaja.

En la investigación *Jóvenes y fracaso escolar en España*¹ se dividían los factores

1. Navarrete, L. (dir.) (2007). *Jóvenes y fracaso escolar*. Madrid: INJUVE, págs. 295-296.

explicativos del fracaso escolar en tres bloques, que aglutinan muchos de los elementos abordados a lo largo del presente informe:

- a) Factores estructurales y de cambio social, que fundamentalmente hacen referencia al espíritu de los tiempos, y a su interpretación por parte de los más jóvenes, y que se suelen traducir en un profundo desinterés por lo que se les ofrece en los establecimientos educativos. La desmotivación parece más de tipo ambiental que de tipo personal. No obstante, factor estructural y de cambio social puede considerarse también la profunda transformación de la institución familia, que ni puede, ni sabe, ni quiere ya encargarse de funciones que ahora se le encargan al sistema educativo, pero que éste tampoco cumple.
- b) Factores internos, propios del sistema educativo mismo, como la cultura del profesorado, que les hace contemplarse más como enseñantes que como educadores, en un tiempo en que aprender por uno mismo lo que tradicionalmente sólo se aprendía en la escuela, es más fácil que nunca; mientras que encontrar una autoridad legítima y legitimada por los propios jóvenes en sus trayectorias hacia la vida adulta es más difícil que nunca. Los jóvenes se oponen al autoritarismo de casa y al verticalismo de la escuela, pero no encuentran referentes más que en el grupo de pares, que suele afrontar idénticos problemas. La metodología pedagógica y didáctica; la organización de la convivencia y las relaciones escolares; la falta de atención a la diversidad del alumnado; los criterios de evaluación y promoción que utiliza el profesorado para tomar decisiones sobre evaluación o promoción, o sobre la adquisición de competencias por parte del mismo, son los principales factores de este tipo.
- c) Factores personales, que no psicológicos, de los propios alumnos, en cuanto miembros de un sistema de consumo que los incita a poseer cosas, y que adelanta sus deseos de emancipación económica, lo que asocian de manera irremisible al acceso inmediato al trabajo, y no a la finalización de sus estudios. (...) Las nuevas familias tampoco tienen mucho tiempo para apoyar a estos jóvenes cuando empiezan a tener problemas, normalmente desde la Primaria.

En algunas partes del análisis hemos podido comprobar cómo los docentes, protagonistas del enfoque de este entorno escolar, atribuyen muchos elementos para justificar una sensación más que compartida de actuar desautorizados, como si su labor fuera a contracorriente de las principales dinámicas sociales. Sensación que se agrava, en buena parte, si se añade a la capacidad de transmitir y adaptar modelos de ser y estar (valores) la capacidad para ajustar los propios contenidos de la educación (los contenidos formales de instrucción) a las necesidades reales de las nuevas estructuras socioeconómicas.

Frente a esa visión de profesores desautorizados y desprestigiados, se puede abogar por la necesidad de desarrollar entre el cuerpo docente el sentido crítico que propi-

cie la asunción de su auténtica capacidad como motor de cambio social. Como señala el catedrático de Ética, José Antonio Marina², “Los docentes aparecen como unos monigotes, cuando la realidad es otra. Aunque somos administrativamente funcionarios del Estado, somos de hecho funcionarios de la sociedad, es decir, tenemos que defender si es necesario a la sociedad frente al Estado. Somos intermediarios críticos, no correa de transmisión de las directrices ministeriales.”

No podemos negar que la imagen del docente ha sufrido grandes cambios en nuestra sociedad, de forma paralela a como han ido variando las jerarquías de valores. Claro que la “mala prensa” que han adquirido valores como la autoridad ha provocado incomodidad en un cuerpo docente que ha tenido que cambiar de traje, del patrón autoritario y distante de otras épocas a uno más cercano pero menos respetado (o temido) de las contemporáneas. En un sentido se podría decir que los docentes de hoy son juzgados en función del recuerdo de lo que fueron los de ayer, en cuyas aulas no existían los problemas que existen hoy en día (existirían otros), y cuyo contexto no tiene nada que ver. Eso sería cierto sólo en parte, más aún por cuanto los propios docentes transmiten una sensación que hace hincapié en las dificultades cotidianas que provoca el nuevo contexto social, pero ilustra sus lamentos con cuestiones que tienen más que ver con la aceptación y el reconocimiento de su labor. Es decir, que si bien los profesores de antes (por lo general) actuaban en función de patrones que los alejaban del alumnado y las familias, estableciendo una distancia basada en la autoridad, en el imaginario colectivo sobrevuela su imagen rodeada de un halo de respeto como consecuencia de la asunción de lo importante de su papel en el desarrollo y maduración de los ahora adultos.

Frente a ello, los actuales docentes asumen pertenecer a un cuerpo profesional denostado y cuestionado, y aunque reclaman apoyo institucional y político en el sentido de reforzar los mecanismos sancionadores que les ayuden a establecer un clima de disciplina en las aulas (cuando no funcionan las cosas se apela a la norma rígida en su máxima expresión), parecen mucho más preocupados por la certeza de no “sentirse queridos” ni convertirse en el futuro referente de los ahora niños, como sus profesores fueron para ellos. Es el paso de la figura del “maestro” a la del “profesor” o “docente”. Las propias palabras, sin dejar de ser sinónimos, esconden significados e implicaciones distintas, y eso es algo que el propio equipo investigador no ha podido eludir desde el principio del estudio: ¿por qué empleamos el término “docente” y no otro y, sobre todo, por qué en ocasiones lo contraponemos al de “maestro”?

En función de este clima social, no podemos dejar de señalar que la sucesión de demandas a los profesores supone una exigencia imposible: resolver desde la edu-

2. Entrevista publicada en la contraportada del diario *El País* el 10 de diciembre de 2007.

cación formal todo lo que la sociedad no sabe cómo resolver. Por un lado se observan los colegios como garantes y transmisores de los valores bienpensantes y que contribuyen a procurar la mejor socialización e integración de los jóvenes, mientras se despoja de significado y operatividad a dichos valores en “la calle”, donde mandan los mecanismos del mercado, el individualismo y la competitividad. Es decir, que el colegio debe preparar para insertar a los jóvenes en la carrera hacia su vida adulta (procurando que tengan las mismas oportunidades que el resto), al tiempo que debe transmitirles unos valores que no encajan demasiado bien en esa “carrera”. Frente a esta aparente contradicción, nos surge una pregunta, que dejamos en el aire: ¿hay cuestionamiento entre los docentes sobre si existen alternativas o es necesario ir a contracorriente de tales dinámicas sociales?

Al hilo del aparente desequilibrio entre escuela y sociedad se enumeran todos los elementos que ilustran el tipo de cosas que compondrían buena parte de la señalada demanda imposible, que tienen que ver con cuestiones propias de la nueva realidad social, las brechas socioeconómicas y el desarrollo. Temas como la inmigración y el multiculturalismo en las aulas, las nuevas realidades familiares, los episodios de violencia y las situaciones anómicas, la adaptación a las nuevas tecnologías y la revisión de los modelos educativos, etc. Asuntos que la escuela ha de echarse a la espalda de forma inevitable, además sintiéndose mirada con lupa por una sociedad que aparentemente delega.

En esta tesitura se alimenta el debate entre la enseñanza pública y la privada, en un sentido muy concreto. La escuela privada, como empresa que es, tiene la capacidad de evitar o capear algunas de las cuestiones que resultan más problemáticas o controvertidas, desde el momento en que puede decidir qué alumnos estudian en sus aulas. Sin entrar en debates al respecto, lo interesante es preguntarse si la educación privada está en mejor posición para ganarse el estatus y la imagen que reclaman los docentes, simplemente porque vive ajena a realidades como las aulas que se comportan como pequeños reflejos de la sociedad, multiculturales y de complicado manejo por lo heterogéneo de sus alumnos. Más aún por cuanto funcionan a partir de lógicas empresariales que encajan perfectamente con las dinámicas de un mercado que se constituye en el destinatario de quienes completan el ciclo escolar. Respecto a la primera de las ideas no podemos menos que señalar que la realidad social es la que es, no se puede negar y debe ser acogida por el sistema educativo. Pero respecto a la segunda conviene señalar que muchos docentes (de la pública y la privada) reclaman la inclusión de algunas lógicas de gestión empresarial para adaptar la escuela pública al contexto social en el que se encuentra.

Un elemento destacable es la grieta abierta entre los mecanismos de coordinación de los centros escolares (consejos escolares, claustros) y el contexto. Los profesores siguen percibiendo a los padres como elementos externos a la función escolar, en

una dinámica que no parece encajar con la necesidad (expresada por ellos mismos) de ir codo con codo en la educación de los más jóvenes. Claro que la respuesta ante tal cuestión es inmediata: muchos padres no se implican en la función escolar ni tienen intención de hacerlo. De nuevo nos encontramos ante la proyección y perfecta delimitación de responsabilidades en labores comunitarias. Curiosamente, la relación entre la responsabilidad en las tareas de educación de padres y profesores es inversamente proporcional en la percepción. Es decir, que si aumenta la de unos, disminuye la de otros. No se comparte ni se complementa³.

En ese aparente desencuentro entre los padres y los profesores conviene destacar, por sintomático, cómo se produce una doble mirada sobre los niños, hijos de unos y alumnos de otros. En lo que atañe a nuestro estudio, comprobamos cómo numerosos docentes niegan que muchos padres conozcan realmente a sus hijos: no saben cómo son cuando salen de casa o se relacionan con otros contextos diferentes al hogar familiar. Además, esto derivará en situaciones en las que los padres desautorizarían a los profesores de sus hijos, restando la autoridad que tanto se parece añorar: nadie me va a decir cómo es mi hijo, porque además en casa no hace las cosas que dicen que hace fuera. Por supuesto, quien se encuentra en la auténtica encrucijada es el menor, que puede asistir confuso a cómo se le plantean dos contextos de socialización regidos por diferentes normas y prioridades. Claro que los menores son maleables, pero también tienen la capacidad de adaptarse al entorno y aprovechar las ventajas que ofrece cada uno de los diferentes contextos. Por ello no extraña que actúe de diferente manera según se encuentre en contextos individuales o grupales, propios o ajenos, de responsabilidad o de esparcimiento, ofreciendo las caras diferentes que le convienen en cada uno de esos contextos. Por tanto, cuando profesores y padres no van de la mano respecto a las estrategias educativas es más probable que las caras del niño se multipliquen.

3. En las fechas de conclusión de este informe se presentaron los resultados del informe PISA 2006, que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) entre 57 países. Tal informe arrojó resultados bastante negativos para España, por debajo de la media europea en casi todas las áreas educativas. La difusión de tales resultados extendió la sensación de fracaso educativo en nuestro país, y de nuevo alimentó el debate en torno a los pactos educativos, los colegios y los docentes. Pero en este punto, lo que nos interesa destacar es que la observación detallada de los resultados por comunidades autónomas nos permitía comprobar cómo existían significativas excepciones. Concretamente la de La Rioja, bastante por encima de la media europea y a la cabeza de las regiones españolas. Pudiendo constatar que el fracaso escolar en esta comunidad está en la media española, y su inversión por alumno también, los expertos consultados ofrecen explicaciones de otra índole para entender tales resultados: la “implicación del profesorado en una comunidad muy pequeña” y, sobre todo, la “gran cercanía” y la “conexión directa con las familias”, que provoca que todos vayan “en la misma dirección”. (“La ventaja de ser pocos”, reportaje publicado en el diario *El País* el 6 de diciembre de 2007; pág. 39)

Tampoco extraña que se produzca cierta esquizofrenia entre los profesores que desempeñan esa doble función de padres y docentes. ¿Cómo responden desde cada uno de los papeles a esas exigencias a contracorriente? Como docentes sentirán todo el peso de la mirada vigilante de la sociedad (de los padres, en primer lugar), pero como padres también observarán minuciosos y cuestionarán la labor de quienes se ocupan de sus hijos. Pretendida y complicada manera de jugar papeles aparentemente contradictorios desde la misma persona.

Frente a ese desdoblamiento de papeles, resulta curiosa la identificación casi absoluta de los roles, en el sentido de que profesores y padres emplean argumentos paralelos a la hora de hablar de su labor educativa, muchas veces desde posiciones de equivalente paternalismo, abnegación y dedicación. Así, los docentes “cuentan” su función como si fueran padres: vocación, dedicación extrema fuera del horario, sentimiento de que su trabajo con los niños es echado por tierra por “otros”, sentimiento de tratar peor a unos “hijos” que a otros... En todo caso resulta significativa, por sintomática, esa doble mirada, identificada mucho más de lo que los protagonistas pudieran reconocer. Padres, madres y docentes comparten esa incertidumbre culposa en la responsabilidad que el conjunto de la sociedad les atribuye casi en exclusiva. Lo importante es que, en muchas ocasiones, esa responsabilidad que se carga sin muchos referentes, ni opciones claras, se asume desde los mismos parámetros y las mismas contradicciones.

Uno de los objetivos específicos del estudio era valorar el peso de la prevención de conductas de riesgo (especialmente las relacionadas con consumos de drogas) desde la escuela. En algunos textos ya hemos señalado la importancia de los procesos de integración de este tipo de actuaciones en el contexto escolar. También hemos analizado cómo, desde los entornos específicos de drogas, siempre se ha defendido que sean los docentes, la escuela en general, quienes incorporen las actividades en los contextos curriculares globales. La explicación ha sido clara: si es viable una intervención en el medio escolar será aquella que se integre en las dinámicas y estructuras estables de referencia, esto es, el proyecto curricular de centro y las figuras de los docentes que están en contacto permanente con los alumnos y alumnas, y no la que apueste por intervenciones puntuales, aisladas y protagonizadas por agentes externos no implicados en las dinámicas habituales de los centros. Sin embargo, esta pretensión se contempla —a la vista de los discursos— como un imposible que acabaría dejando las actividades de prevención de drogas en un espacio ambiguo, en un cierto “vacío”. Es así porque los docentes no se sienten lo suficientemente preparados en determinados campos, afirman no tener tiempo para impartir nada que no sea sus materias concretas y, sobre todo, no tienen claro que ese tipo de cuestiones entren en su competencia. El tema parece especialmente claro respecto a los profesores de Primaria (los niños “no están en la edad” de tener según qué tipo de problemas), y puede encontrar determinadas dificultades

respecto a algunos centros privados cuya política educativa apuesta por ocultar determinadas realidades que conllevan “mala imagen”.

Ante tal situación, la realidad es que los contenidos relativos a la prevención indirecta e inespecífica, en entornos escolares, parece asunto escasamente generalizado, más allá de teóricas líneas transversales que sostienen las líneas ideológicas de los programas educativos, y que encuentran su único hueco en las escasas horas de tutoría. Así, mayores esfuerzos parecen cuestión de las iniciativas particulares y la voluntad de los docentes más preocupados e implicados, que se echan a las espaldas la “carga” de sacar adelante determinados contenidos “no académicos”. Por supuesto, es necesario destacar que los contenidos que no se planifican, coordinan y se insertan en la línea educativa de cada centro, tienen todas las papeletas para quedarse en buenas intenciones, más aún por cuanto cuestiones como la prevención de conductas de riesgo requieren de planteamientos de largo plazo, y de la implicación al unísono de todos los escalones educativos, cada cual desde su posición y atendiendo a la edad de los alumnos. Como señala algún docente, “lo que no está programado no se aprende” ...o se aprende en contextos de socialización informal, entre los pares y fuera del control de padres y profesores, con las ventajas y los riesgos que ello implica.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M.I; BERASATEGUI, A. (coord.) (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad de Comillas. Instituto Universitario de la Familia.
- CARABAÑA, J. (2002). “Los trabajos de los maestros en perspectiva histórica”. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1).
- (2004). "La inmigración y la escuela". *Economistas*, 99: 62-73.
- (2004). *De una escuela de mínimos a una de óptimos. La exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica*. Madrid: Fundación Alternativas.
- (2004). "Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar. Datos y razones sobre el fracaso escolar". *Cuadernos de Información Económica*, 180: 131-139.
- (2005). “Sociología para educadores y sociología de la Educación” en Julio Ruiz Berrio (ed.). *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. Madrid: UCM. Págs. 203-224.
- (2005). “¿Una educación sin autoridad ni sanción?”. *Revista de Libros*, números 108 y 109, Junio y Julio de 2005.
- (2006). “Los alumnos inmigrantes en la escuela española” en Eliseo Aja y Joaquín Arango (eds.). *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*. Barcelona: Fundación CIDOB. Págs. 275-299.
- (2006). “El progreso interclasista de la escuela pública. Argumentos para un debate razonado sobre la distribución del alumnado en el sistema educativo español”. *Panorama Social*, 3: 7-26.

- FAD (1996). *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- (1996). *Material de prevención del consumo de drogas para la Educación Secundaria obligatoria*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- (1997). *Material de prevención del consumo de drogas para la Educación Primaria*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- (2000). *Material de prevención del consumo de drogas para la Educación Infantil*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- (2004). *Educadrogas (CD-ROOM)*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- (2004). *II Congreso “La familia en la Sociedad del siglo XXI”. Libro de ponencias*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- (2005). *Una mirada al universo cultural de los jóvenes*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (1997). *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- (1998). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- (2003). “La educación en la sociedad multicultural”. *Monitor Educador*, nº 99.
- (2005). “El todo y la suma de las partes: la masificación de la enseñanza”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 348.
- (2005). “Un profesorado comprometido para una educación de calidad”, en *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, nº 3.
- (2006). “Los profesores cuentan”, en *Revista de Educación*, nº 340 (Ejemplar dedicado a *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*, coord. por Carlos Marcelo García y Juan Manuel Moreno).
- (2007). “La educación, escenario de cultivo y de prueba de la cohesión”, en *Temas para el debate*, 153-154 (07/2007) (Ejemplar dedicado a *La cohesión social en España*): 58-61.
- (2007). “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”, en Garreta i Bochaca, J. (ed.). *La relación familia-escuela*. Edicions de la Universitat de Lleida.

- GORDO LÓPEZ, A (coord.) (2006). *Jóvenes y cultura messenger. Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*. Madrid: INJUVE-FAD.
- INJUVE (2006). “Jóvenes y educación no formal”. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 74.
- MEGÍAS, E. (coord.) (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- COMAS, D; ELZO, J; NAVARRO, J; VEGA, A. (1999). *Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas*. Madrid: FAD.
- (dir.); RODRÍGUEZ, E.; MEGÍAS, I.; NAVARRO, J. (2004). *La percepción social de los problemas de drogas en España, 2004*. Madrid: FAD.
- (codir.) y ELZO, J. (codir.) (2006). *Jóvenes, valores, drogas*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- MEGÍAS, I. (2006). “Padres-Docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños”, en *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad de Comillas. Instituto Universitario de la Familia.
- MONCLÚS ESTELLA, A. (coord.) (2005). *Educación y Sistema Educativo*. Madrid: Instituto Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- NAVARRETE, L. (dir.). (2007). *Jóvenes y fracaso escolar*. Madrid: INJUVE.
- PRATS, J. (1990). “La formación permanente del profesorado en el marco de la reforma del sistema educativo español”, en *Teacher Education in Europe: The Challenges ahead*. Glasgow: T.R. Bone Ed.
- RODRÍGUEZ, E. y MEGÍAS, I. (2005). *La brecha generacional en la educación de los hijos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (coord.) (2005). *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Instituto Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

